



**МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени М.В.ЛОМОНОСОВА**

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

На правах рукописи

СТЕПАНОВА МАРИНА АНАТОЛЬЕВНА

**ПСИХОТЕХНИЧЕСКИЙ ПОДХОД
К ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ:
ШКОЛА П.Я. ГАЛЬПЕРИНА**

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
доктора психологических наук

Научный консультант:
доктор психологических наук,
профессор, академик РАО
А.Г. Асмолов

Москва – 2022

Оглавление

Введение	5
Глава первая. Практическая психология образования как самостоятельная область прикладного психологического знания	
19	19
§ 1. 1. Понятие практической психологии образования.....	19
§ 1. 2. Философские основания психологии образования.....	27
§ 1.2.1. Образование как предмет изучения философии и психологии...27	27
§ 1.2.2. Цели и ценности образования.....	32
§ 1.2.3. Цель психологии образования.....	41
§ 1.3. История практической психологии образования в нашей стране.....	49
§ 1.3.1. Предыстория школьной психологической службы в СССР и ее становление в России.....	49
§ 1.3.2. Концепция и основные направления деятельности школьной психологической службы (на этапе ее создания).....	76
§ 1.4. Практическая психология образования в современных образовательных условиях.....	86
§ 1.4.1. Основные направления развития практической психологии образования в России.....	86
§ 1.4.2. Актуальные проблемы практической психологии образования.....	91
Глава вторая. История создания и основные принципы психотехнической системы	
107	107
§ 2.1. Методология психотехнического подхода.....	107
§ 2. 2. Содержание психотехнического подхода в психологии.....	118
§ 2.2.1. Практическая психология и психологическая практика.....	118
§ 2.2.2. Основные черты психотехнической теории.....	120
§ 2.2.3. Значение психотехнических исследований.....	129
§ 2.3. Перспективы психотехнического подхода в психологии и возможные направления его приложения.....	134
§ 2.3.1. Примеры реализации психотехнического подхода в психологии.....	135
§ 2.3.1.1. Творчество с позиций психотехнического подхода в трактовании А.А.Пузыря.....	135
§ 2.3.1.2. Понимающая психотерапия Ф.Е.Васильюка.....	140
Глава третья. Психотехнический подход в практической психологии образования	
142	142
§ 3.1. Проблема соотношения науки и практики как ключевая проблема практической психологии образования.....	142
§ 3.1.1. Психология образования: практический опыт.....	142
§ 3.1.2. Психология образования: от теории к практике.....	146

§ 3.1.3. Культурно-историческая психология Л.С.Выготского и советская психология.....	153
§ 3. 2. Психотехническая методология теории П.Я.Гальперина.....	159
§ 3.2.1. П.Я.Гальперин – автор общепсихологического подхода.....	159
§ 3.2.2 Теория П.Я.Гальперина как образец психотехнической теории.....	168
§ 3.2.3. Типы учения и проблема соотношения обучения и развития в теории П.Я.Гальперина.....	175
§ 3.3. Метод поэтапного формирования как практический метод систематического обучения.....	185

Глава четвертая. Психотехнический подход П.Я.Гальперина к вопросам образования.....

§ 4.1. Значение теории П.Я.Гальперина для образовательной практики: общие положения.....	191
§ 4.2. Психологический анализ педагогического процесса с позиций психотехнического подхода.....	208
§ 4.3. Психотехнический подход к диагностике и коррекции школьных трудностей.....	225
§ 4.3.1. Формирование внимания как действия контроля.	227
§ 4.3.1.1. Внимание как идеальное, сокращенное и автоматизированное действие контроля: теоретическое обоснование исследования.....	227
§ 4.3.1.2. Процедура исследования и полученные результат.	230
§ 4.3.1.3. Использование результатов исследования внимания в школьной практике.....	236
§ 4.3.2. Некоторые результаты применения метода поэтапного формирования при диагностике и коррекции школьных трудностей и их значение для школьной практики.....	238

Глава пятая. Деятельностная теория учения Н.Ф.Талызиной и ее значение для решения образовательных задач.....

§ 5.1. История создания деятельностной теории учения.....	244
§ 5.2. Общепсихологическая теория деятельности и теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина как основания деятельностной теории учения.....	246
§ 5.3. Принципы деятельностной теории учения.....	252
§ 5.4. Основные результаты исследований в рамках деятельностной теории учения.....	255
§ 5.5. Направления развития деятельностной теории учения.....	260

Глава шестая. Школьное обучение сквозь призму психотехнического подхода.....

.....	263
-------	-----

§ 6.1. Дидактика планомерно-поэтапного формирования (на примере школьного курса математики).....	263
§ 6.1.1. Предыстория авторской программы по математике.....	263
§ 6.1.2. Научно-психологическое обеспечение программы.....	266
§ 6.1.3. Программа обучения математике в начальной школе.....	272
§ 6.1.4. Предварительные итоги обучения детей по авторской программе.....	275
§ 6.2. Психологический анализ школьного курса лингвистики.	279
§ 6.2.1. Лингвистика как учебный предмет в школе.	279
§ 6.2.2. Уроки лингвистики и их связь с психическим развитием детей.	282
§ 6.3. Педагогический опыт как источник психологического знания.	288

Глава седьмая. Практическая психология образования как методология вариативного образования и источник системно-деятельностного подхода к школьному

обучению.....	295
§ 7.1. Место практической психологии образования в современном образовании.....	295
§ 7.2. Системно-деятельностный подход к образованию.....	298

Глава восьмая. Перспективы психотехнического подхода в образовании.....

.....	303
§ 8.1. Педагогика здравого смысла А.А.Леонтьева.....	304
§ 8.2. Нерешенные проблемы и направления современных исследований в области практической психологии образования.....	314

Заключение.....	325
Выводы.....	336
Литература.....	337

Понять истинное значение творчества Л.С. Выготского – значит понять ... всю огромность тех горизонтов, которые раскрываются перед советской психологической наукой в его исследованиях.

А.Н. Леонтьев

... психология оказалась на перекрестке многих и острых вопросов современного человечества... Перед лицом этих больших задач психологическая практика, не вооруженная теорией, оказывается малоэффективной.

П.Я. Гальперин

Введение

Вопросы психологии образования активно обсуждаются в профессиональном научном сообществе, а также представляют немалый интерес для всех занятых в практике дошкольного и школьного обучения специалистов. В условиях постоянно происходящих социальных изменений актуальность приобретает разработка новых образовательных технологий, позволяющих и педагогам, и детям успешно адаптироваться к новым, зачастую непривычным формам организации учебно-воспитательного процесса. Особую значимость в последние десятилетия занимает поиск способов построения учебного процесса, обеспечивающих эффективное усвоение быстро растущего объема информации, подлежащей освоению в школьном возрасте. Такая работа предполагает, с одной стороны, объединение усилий педагогов и психологов, что позволяет говорить о психолого-педагогическом взаимодействии, а с другой – обязательное разделение собственно педагогических и психологических задач, специфика которых определяется предметным своеобразием этих двух научных областей. Таким образом особое значение приобретает выделение *психологии образования* как самостоятельной области психологического знания со своими предметом, проблемами и подходами к их изучению.

Содержание психологии образования может быть рассмотрено с различных научных позиций, наиболее продуктивным, с нашей точки зрения, является *психотехнический подход*. Анализ практической психологии образования как психотехнической системы и выступил предметом настоящего исследования.

Актуальность исследования. Л.С.Выготский в методологическом исследовании «Исторический смысл психологического кризиса» писал: «*Правильная постановка вопроса есть не меньшее дело научного творчества и исследования, чем правильный ответ, - и гораздо более ответственное дело. Огромное большинство современных психологических исследований с величайшей заботливостью и точностью выписывают последний десятичный знак в ответе на вопрос, который в корне ложно поставлен*» (курсив наш – М.С.) (Выготский, 1982б, с. 325). К числу вопросов, которые ждут конкретно-психологического ответа, относится вопрос о соотношении психологической науки и образовательной практики. Поиски обоснованного ответа на этот вопрос предполагают не только обобщение накопленного практического опыта, но и рефлексию сделанных исследователями выводов, отделение носящих гипотетический характер положений от получивших подтверждение утверждений.

Указание на необходимость связи психологической науки и практики содержится в трудах выдающихся отечественных психологов и педагогов (К.Д.Ушинский, П.Ф.Каптерев, А.П.Нечаев, Г.И.Челпанов, Г.Я.Трошин, И.А.Сикорский, А.Ф.Лазурский, П.П.Блонский, М.Я.Басов, Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия, П.Я.Гальперин, Б.Г.Ананьев, Д.Б.Эльконин, Л.И.Божович, А.В.Запорожец, Б.М.Теплов, В.П.Зинченко и др.). Активное развитие в последние десятилетия прикладных исследований проявилось в том числе в расширении сферы влияния психологии. В частности, в качестве самостоятельной области психологического знания оформилась *практическая психология образования*. Заметной особенностью нынешнего этапа развития практической психологии образования выступает появление большого числа практикующих психологов, занятых оказанием психолого-педагогической помощи в рамках образовательных учреждений

различного типа. В последнее время все более тесным становится сотрудничество психологов с учителями и воспитателями, социальными педагогами, специалистами в области нарушенного развития детей и подростков. На первый взгляд сложившаяся ситуация может быть оценена как весьма благоприятная, способствующая успешному развитию и психологии образования как отдельной научной области, и психологической мысли в целом. Однако в реальности ситуация выглядит иначе, что вызывает, с одной стороны, обеспокоенность положением дел внутри нашего профессионального сообщества со стороны как теоретиков, так и практиков, а с другой – недовольство со стороны тех, кому предназначена психологическая помощь.

Выраженной чертой отечественной психологии образования выступает *разрыв между академической наукой и реальной деятельностью практикующего психолога*, иначе говоря, *относительно независимое существование психологической теории и образовательной практики*. Этот разрыв проявляется в противоречиях внутри как теоретической (фундаментальной), так и практической психологии образования.

В рамках *психологической теории*, с одной стороны, налицо значительные достижения психологической науки, к которым относятся культурно-историческая теория Л.С.Выготского, концепция психического развития Д.Б. Эльконина, теория развивающего обучения Эльконина - Давыдова, теория детского развития А.В. Запорожца, теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я.Гальперина, построенная с опорой на послеуюную деятельность теория учения Н.Ф.Талызиной и др. Однако с другой стороны – проводимые психологические исследования порой далеки от тех реальных задач, которые стоят перед современным образованием. Специфика *конкретных образовательных проблем, вытекающих из особенностей современной социальной ситуации*, порой ускользает из поля зрения психологов, и тематика исследований зачастую не меняется десятилетиями. В то же время новые задачи, которые стоят перед нынешним образованием, не сразу получают отражение в психологических

исследованиях, налицо медленное реагирование психологов на идущие в отечественном образовании реформы (предпрофильное и профильное обучение, создание единых образовательных комплексов «детский сад – школа», изменение сроков и содержания образования, введение ЕГЭ, дистанционное образование, распространение инклюзивного обучения и др.).

Что касается *практической психологии образования*, то, с одной стороны, наблюдается весьма успешное проведение психологами образования развивающих и тренинговых занятий, ряда диагностических и коррекционных, а также профилактических мероприятий. Занятые в образовании психологи накопили опыт успешного разрешения конфликтных ситуаций, психологического просвещения педагогов и родителей, проведения профориентационных консультаций и др. С другой стороны, обращает на себя внимание либо неготовность психологов-практиков к решению таких капитальной важности проблем как школьная неуспеваемость, преемственность между различными этапами обучения, отсутствие интереса к учебе, выбор профессии, инклюзивное обучение детей с выраженными нарушениями психического и физического развития, либо поиск решения этих и многих других проблем с опорой на интуицию и опыт, а не разработанные психолого-педагогической наукой принципы, которые зачастую лишь приговариваются, но никоим образом не влияют на выбор технологий практической работы.

В свете сказанного *актуальной* выступает задача обнаружения *причин наметившегося разрыва между психологической наукой и образовательной практикой и поиска путей ее разрешения.*

При этом нужно заметить, что разрыв между психологической наукой и образовательной практикой носит постепенно преодолевается. Современная практическая система развивающего обучения Эльконина-Давыдова базируется на теоретической модели, разработанной в 50-60-е гг. прошлого века В.В.Давыдовым и Д.Б.Элькониным и уходящей корнями в представления Л.С.Выготского о соотношении обучения и умственного развития. То же самое касается и дидактической системы Л.В.Занкова, и созданной

Н.Ф.Талызиной деятельностной теории учения, принципы которой положены в основу разработки новых образовательных программ по различным предметным областям в начальной и средней школе. Также специально следует сказать и о проектировании современных образовательных стандартов на основе системно-деятельностного подхода к образованию, принципы которого базируются на идеях Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, А.Р.Лурия, П.Я.Гальперина, А.В.Запорожца, Л.В.Занкова, Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова.

Однако эти примеры, к сожалению, не меняют общего положения дел, когда имеет место относительно независимое от психологической теории существование образовательной практики.

Преодоление разрыва между теорией и практикой будет, с одной стороны, способствовать развитию психологической науки, а с другой – докажет продуктивность последней. Решение этой общей проблемы может быть представлено в виде двух самостоятельных, но взаимосвязанных задач. Первая заключается в теоретическо-эмпирическом обогащении и методологическом обосновании педагогической и возрастной психологии как практико-ориентированных отраслей психологии, вторая - в построении психологии образования как самостоятельной психологической практики, существующей в рамках той или иной общепсихологической концепции. Данное диссертационное исследование представляет собой попытку построения *практической психологии образования как психотехнической системы* в логике теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я.Гальперина. Под психотехнической системой вслед за Ф.Е.Василюком понимается синтез психотехнической теории (познание), адресатом которой является психолог-практик, психологической практики (действие), включающейся в создание этой теории и психотехнического образования (трансляция опыта) (Василюк, 2007).

Теория П.Я.Гальперина выступила предметом изучения в трудах как отечественных (Г.В.Бурменская, В.В.Давыдов, А.Н.Ждан, В.П.Зинченко, О.А.Карabanова, А.Г.Лидерс, Н.Н.Нечаев, Л.Ф.Обухова, А.И.Подольский, З.А.Решетова, Н.Г.Салмина, М.А.Степанова, Н.Ф.Талызина, Ю.И.Фролов,

В.Б.Хозиев, С.М.Чурбанова, В.К.Шабельников, Л.В.Шибеева и др.), так и зарубежных (М.Коул, Р.Хаанен, А.Ясницкий и др.) авторов. При этом анализировался вклад П.Я.Гальперина и в фундаментальную науку, и в разработку частных практических проблем. Обращение к теории П.Я.Гальперина при решении образовательных задач позволяет рассматривать ее как психотехническое основание для практической психологии образования, что получило отражение в публикациях автора данной работы. Это полностью отвечает рассмотрению П.Я.Гальпериним психологической теории как ориентированной на решение практических задач – именно поэтому для П.Я.Гальперина принципиальную важность приобрел вопрос о предмете психологического исследования: «... ясный ответ на вопрос, чем должна заниматься психология, ведет к очень многим принципиальным и практическим новшествам в самом широком смысле этого слова» (Гальперин, 2002а, с. 22).

Выбирая предметом последующего анализа теорию П.Я.Гальперина, представляется важным с точки зрения истории науки разобраться, насколько обоснованно говорить о *школе П.Я.Гальперина*. При этом нужно признать, что такой взгляд уже получил широкое распространение (см, например, Ждан, 2007а, 2012; Подольский, 2007). В свою очередь само понятие научной школы нуждается в четком толковании (Умрихин, 2007; Ярошевский, 1977), однако в данном случае целесообразно обратиться к выделению А.Н. Леонтьевым двух типов научных школ: «Одни продолжают существовать – и такие школы заслуживают наименования направления или собственно школы. Другие прекращают свое существование вместе с уходом лидера» (Интервью..., 2013, с. 18). Школа-направление обеспечивает преемственность научных исследований: такая школа «имеет свое продолжительное существование, ... обязательно существует в своих трансформациях и, может быть, даже не в одной трансформации, а в некоторых своих трансформациях» (там же, с. 18). В.П.Зинченко подчеркивал, что «границы между понятиями "научная школа" и "научное направление" весьма неопределенны и расплывчаты» (Зинченко, 2021, с. 61). Принимая во внимание факт продолжающихся разработок в русле

теории поэтапного формирования П.Я.Гальперина, есть все основания в данном случае говорить о *научной школе П.Я.Гальперина* как *научном направлении*, однако сказанное нуждается в последующем историко-психологическом изучении.

Цель исследования – научное обоснование возможности построения с опорой на общепсихологическую теорию П.Я.Гальперина практической психологии образования как психотехнической системы.

Объект исследования – практическая психология образования (образовательная психологическая практика).

Предмет исследования – психотехническая система практической психологии образования.

Гипотеза исследования – общепсихологическая теория П.Я. Гальперина может служить методологическим основанием для разработки практической психологии образования как психотехнической системы.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих **задач**:

1. осуществить методологический и историко-психологический анализ проблемы соотношения психологической науки и образовательной практики;
2. провести историко-психологический анализ отечественной практической психологии образования и выделить направления ее дальнейшего развития;
3. обосновать продуктивность рассмотрения теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина как методологии психотехнических исследований в области практической психологии образования;
4. обосновать возможность анализа практической психологии образования как методологии вариативного образования и основания системно-деятельностного подхода к школьному обучению;
5. провести психологический анализ школьного обучения с позиций психотехнического подхода и показать зависимость развивающего эффекта обучения от типа учения;
6. определить конкретные точки приложения теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина к решению

образовательных задач с учетом подлежащего усвоению предметного содержания и методов его преподавания.

Теоретико-методологическая основа: культурно-историческая методология Л.С. Выготского, общепсихологическая теория деятельности А.Н. Леонтьева, субъектно-деятельностный подход С.Л. Рубинштейна и его последователей, общепсихологическая теория П.Я. Гальперина.

Методы исследования: историко-психологический анализ опубликованных и архивных работ П.Я. Гальперина, его учеников и последователей; теоретический анализ исследований, выполненных в рамках культурно-исторической психологии; изучение работ педагогов-практиков, а также рефлексия собственного опыта практической психологической работы в образовании.

Научная новизна состоит в обосновании возможности проектирования практической психологии образования как психотехнической системы, выступающей основанием вариативного образования, а также в рассмотрении теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина как одного из возможных вариантов психотехнической методологии практической психологии образования.

Выполнен психологический анализ содержания учебных предметов с позиций психотехнического подхода, в частности, показана высокая эффективность обучения, построенного в соответствии с третьим типом учения по П.Я. Гальперину. Анализ накопленного педагогического опыта доказывает продуктивность подхода П.Я. Гальперина к решению имеющей принципиальное значение проблемы соотношения обучения и умственного развития, а также возрастных возможностей усвоения в зависимости от типа обучающих воздействий, что намечает перспективу последующих исследований в логике теории П.Я. Гальперина.

Также показана возможность целостного представления подхода П.Я. Гальперина как самостоятельного научного направления (школа П.Я. Гальперина), объединяющего в себе оригинальный

общепсихологический взгляд на ориентировочную природу и функцию психики и теорию поэтапного формирования новых умственных действий.

Теоретическая значимость заключается в том, что результаты диссертационного исследования позволяют наметить возможные пути решения имеющей принципиальное значение проблемы соотношения психологической науки и образовательной практики и рассмотреть практическую психологию образования как психотехническую, опирающуюся на идеи Л.С. Выготского и П.Я. Гальперина. Рассмотрение психологии образования как психотехнической системы обозначает конкретные направления исследований взаимосвязи обучения и умственного развития детей. Кроме того, психотехнический характер проведённых П.Я. Гальпериным исследований создает условия для представления его подхода как целостного, включающего в себя как общепсихологический, так и конкретно-психологический уровни анализа.

Практическая значимость заключается, во-первых, в обосновании психотехнической методологии практической психологии образования как научного основания для решения образовательных задач; во-вторых, в конкретно-психологической разработке психотехнического подхода к таким проблемам образования как школьная успешность (неуспешность), диагностика и коррекция психического развития, а также соотношение обучения и умственного развития в ходе школьного обучения; в-третьих, в разработке и внедрении в практику подготовки педагогов-психологов (психологов образования) психотехнических способов их включения в образовательный процесс.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечивается обращением автора к широкому кругу источников, анализируемых сквозь призму методологии культурно-исторической и деятельностной психологии с использованием адекватных принципам выбранной методологии методов теоретического анализа проблем практической психологии образования, а также обобщением накопленного автором работы практического опыта с позиций психотехнического подхода.

Положения, выносимые на защиту

1. Построение практической психологии образования как психотехнической системы выступает одним из возможных способов решения проблемы соотношения психологической науки и образовательной практики.

Образовательная практика, реализуемая с опорой на психотехническую теорию, иллюстрирует продуктивность взаимосвязи теории и практики. Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина перестраивает соотношение теории и практики: поэтапное формирование нового действия (практика) выступает методом, средством познания его психологической природы (теория). Осуществляется движение не только от теории к практике, но и наоборот: от практики к теории, то есть через работу с психикой к познанию психологических закономерностей.

2. Теория П.Я. Гальперина может быть рассмотрена как вариант психотехнического психологического подхода.

При рассмотрении теории П.Я. Гальперина сквозь призму психотехнического подхода обнаруживается ее соответствие методологическим принципам психотехнической системы (включенность прагматических и этических ценностей в теорию, ее адресованность психологу-практику, участная позиция психолога, эмоциональный контакт субъекта и объекта исследования, гибкость процедуры исследования, личностный характер полученных знаний, совпадение практического метода воздействия и эмпирического метода исследования). При этом психотехнический характер концепции П.Я. Гальперина получил отражение уже в самом ее названии: речь идет не о теории психического, а о теории **формирования** психического.

3. Формирующий метод исследования П.Я. Гальперина оказывается продуктивным как при решении задач диагностики, так и коррекции психического развития детей (и взрослых). *Практическая задача* диагностики и коррекции приобретаемых в школьном обучении действий приобретают *индивидуально* направленный характер, а решение *научной проблемы*

диагностики и коррекции психического развития становится наполненным *конкретно-психологическим* содержанием.

4. Психотехнический характер теории поэтапного формирования умственных действий и понятий отчетливо обнаруживает себя при разработке П.Я. Гальпериним проблемы соотношения обучения и умственного развития. Конкретно-психологический анализ типов учения в их взаимосвязи с интеллектуальными возможностями детей убедительно доказывает психотехническую природу обучающих воздействий.

5. Опираясь на теорию П.Я.Гальперина, возможно совместными усилиями психологов и педагогов разработать систему требований к содержанию школьного обучения, которое обеспечивало бы высокий уровень овладения школьной программой по разным учебным предметам и как следствие – способствовало бы формированию познавательного интереса и повышению интеллектуальных возможностей детей. Наибольшим развивающим эффектом будут обладать программы обучения, построенные с учетом требований организации обучения по третьему типу.

6. Перспективы исследований, выполненных в рамках психотехнической методологии П.Я.Гальперина, связаны с проведением всестороннего изучения возрастных возможностей усвоения в зависимости от типа обучающих воздействий, что своим практическим результатом может иметь создание учебных программ, отвечающих требованиям построения обучения по третьему типу.

7. Психологический анализ реальной эффективной образовательной практики наглядным образом иллюстрирует одно из принципиальных положений теории П.Я.Гальперина о зависимости результатов обучения, во-первых, от содержания и структуры подлежащего усвоению учебного материала и, во-вторых, от организации специальной работы по овладению им, что выступает свидетельством продуктивности подхода П.Я.Гальперина при организации школьного обучения.

8. Рассмотрение теории П.Я. Гальперина как теоретического основания психотехнических исследований в области практической психологии

образования обеспечивает возможность ее целостного представления в единстве двух сторон: общепсихологической и конкретно-психологической. Учение П.Я. Гальперина об ориентировочной природе и функции психики и формирующем методе исследования как отвечающем требованию объективности исследования получает свое подтверждение в образовательной практике и при этом обогащается полученными конкретными сведениями об образовании новых действий.

Апробация результатов исследования.

Результаты диссертационного исследования докладывались и обсуждались на заседании Ученого совета факультета психологии (19.06.2015) и кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М.В.Ломоносова, Ломоносовских чтениях, а также представлялись на следующих всероссийских и международных научных конференциях: III Московские встречи по истории психологии (Москва, 2001); Международная научная конференция, посвященная 100-летию со дня рождения П.Я. Гальперина (1902-1988) (Москва, 2002); XXIX Международный психологический конгресс (Берлин, 2008); X Международные чтения памяти Л.С. Выготского «Камень, который презрели строители»: культурно-историческая теория и социальные практики (Москва, 2009); Ананьевские чтения – 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021 (Санкт-Петербург, 2009-2021); XI Европейский психологический конгресс (Осло, 2009); Всероссийский психологический форум «Обучение. Воспитание. Развитие. – 2009» (Сочи, 2009); Международная конференция памяти Л.С. Выготского (Эшторил, Португалия, 2010); XI Международные чтения памяти Л.С. Выготского «Зона ближайшего развития» теоретической и практической психологии (Москва, 2010); V Всероссийская научно-практическая конференция «Психология образования: Психологическое обеспечение "Новой школы"» (Москва, 2010); Всероссийская научно-практическая конференция "Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы" (Ярославль, 2011); Научно-практическая конференция с международным участием «Актуальные

проблемы возрастной психологии» (Москва, 2011); Новая жизнь классической теории: к 110-летию со дня рождения П.Я. Гальперина (Москва, 2012); Международный научный коллоквиум «Образование для всех и ученые-мигранты: наследие русского психолога Елены Антиповой (1892-1974) в области науки, образования и прав человека в Латинской Америке, Европе и России» (Москва, 2012); XIV Международные чтения памяти Л.С. Выготского «Психология сознания: истоки и перспективы изучения» (Москва, 2013); Всероссийская научная конференция с международным участием, посвященная 200-летию со дня рождения М.Ю. Лермонтова «Художественное сознание: консолидация естественно-научного и гуманитарного подходов» (Самара, 2014); XIV Международные чтения памяти Л.С. Выготского «Обучение и развитие: современная теория и практика» (Москва, 2015); II Международная научно-практическая конференция «Преемственность психологической науки в России: традиции и инновации» (Санкт-Петербург, 2015); Международная научно-практическая конференция «Журнал "Педагогика" ("Советская педагогика"): 80 лет служения отечественному образованию» (Москва, 2017); VI съезд РПО (Казань, 2017); Научная школа П.Я. Гальперина: история, современное состояние, перспективы развития (Москва, 2017); Всероссийская научно-практическая конференция «Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам» (Москва, 2019, 2020, 2021), Международная научно-практическая конференция «Школьные трудности: современные стратегии помощи детям» (Москва, 2021).

Результаты данного исследования используются в организации психологической помощи участникам образовательного процесса – детям дошкольного и школьного возраста и их родителям, педагогам и администрации московской школы ГБОУ 1541, начиная с 1997/1998 учебного года по настоящее время.

Для педагогов-предметников, учителей начальной школы, педагогов-психологов и руководителей образовательных организаций города Москвы были организованы методические семинары, направленные на ознакомление

с основными положениями психотехнического подхода к практической психологии образования.

Ряд учебных дисциплин, созданных на основе исследований по теме диссертации – «Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина и деятельностная теория учения Н.Ф. Талызиной», «Организация и менеджмент психологической службы в системе образования», «Психологический анализ современного образовательного процесса», «Основы коррекционной педагогики и психологии», «Инклюзивное образование детей с ОВЗ» – внедрены в практику преподавания на факультете психологии МГУ имени М.В.Ломоносова.

Основное содержание диссертации отражено в 71 научной публикации (общий объемом – 77,54 п.л.; авторский вклад – 76,94 п.л.).

Глава первая

Практическая психология образования

как самостоятельная область прикладного психологического знания

§ 1.1. Понятие практической психологии образования

Прежде всего, необходимо определиться с используемыми терминами.

«*Образование* – процесс педагогически организованной социализации, осуществляемой в интересах личности и общества.

В О. объединяются *обучение* и *воспитание*, обеспечивающие культурную преемственность поколений и готовность человека к выполнению социальных и профессиональных ролей. В О. индивид осваивает систематическую совокупность нравственных и культурных ценностей, соответствующих его интересам и общественным ожиданиям» (Российская..., 1998, т.2, с. 62).

«*Образование* – система процессов взаимодействия людей в обществе, обеспечивающая вхождение индивида в это общество (социализацию). Образование может быть институциональным, если в обществе существуют формальные структуры или организации (институты), имеющие образование в качестве основной цели (например, школы, университеты и т.д.), и неинституциональным, если таких институтов не существует или образование осуществляется в обход их (семейное или домашнее образование, самообразование; однако в этих случаях содержание образования определяется содержанием институционального образования). Система институтов образования данной страны обычно называется ее образовательной системой (системой образования)» (Человек, 2000, с. 233) (Леонтьев А.А., 2016, с. 26).

В науке встречается и иное – расширительное – понимание этого термина, в котором получили отражение представления о развивающем влиянии не только специально организованных обучающих воздействий, но и окружающей среды в целом. Примером служит такое определение педагога и философа С.И.Гессена: «Образование человека есть путешествие – этому нас учит "образовательный роман". Это есть путешествие в стране духа, в мире человеческой культуры, в течение которого деятельность человека приобретает все более характер творческого призвания, а круг его общения последовательно расширяется, вбирая в себе в пределе не только все нынешнее поколение в его настоящей творческой борьбе, но и прошлое и даже

будущее человечество. Мимолетный разговор, случайная встреча, прочитанная книга, прослушанный концерт или лекция, театральное представление – все может стать значительным и глубоким событием в этом странствии человеческого духа. Поэтому дать сколько-нибудь полную теорию средств самообразования невозможно. Таковы в особенной степени являются в настоящее время библиотеки, музеи, высшие учебные заведения, журналы, выставки, лекции, доклады в научных и профессиональных обществах – эти духовные пути сообщения, облегчающие современному человеку его образовательное странствие» (Гессен, 2004, с. 196).

В последующем изложении мы будем придерживаться узкого определения образования.

«По традиции внутри образования выделяют *обучение* и *воспитание*. Однако при современном понимании образования как процессов, направленных прежде всего на личностное, в том числе социальное, развитие учащихся, лишь опосредованное усвоением ими значимых для общества и необходимых для жизни и деятельности в нем знаний, умений, навыков и т.д., провести между ними четкую грань затруднительно» (Человек, 2000, с. 235) (Леонтьев А.А., 2016, с. 29).

«Под *содержанием образования* понимаются те сферы человеческого бытия и человеческой деятельности, которые в том или ином виде и объеме усваиваются человеком в ходе образования. Сюда входит, во-первых, то, что обеспечивает *личностное развитие* человека. Оно, во-вторых, неразрывно с *социальным развитием*, то есть внутренней (личностной) подготовкой индивида к адекватному участию в жизни общества и составляющих его социальных групп. В-третьих, то, что связано с формированием образа мира человека, то есть осмысленного и систематизированного знания о мире, обществе, самом себе. Естественно, само по себе такое знание не может быть целью образования: образ мира (в самом широком смысле) есть ориентировочная основа для адекватной деятельности человека в мире. Наряду с этим, в-четвертых, в содержание образования входит так называемый культурный стереотип – совокупность знаний и умений, невладение которыми вызывает негативные санкции общества или отдельных социальных групп, входящих в его состав. В-пятых, в содержание образования входят знания, умения, навыки и другие психологические компоненты развивающейся

личности, обеспечивающие учебно-познавательную и производительную деятельность, а также *готовность человека к дальнейшему развитию* – социальному, личностному, познавательному и др.» (Человек, 2000, с. 233-234) (Леонтьев А.А., 2016, с. 71-72).

«*Психология образования*» - англоязычное понятие («educational psychology»), которое вошло в психологический лексикон в связи с развитием основанной Г.Мюнстербергом прикладной психологии. Он выделял три основные области приложения психологического знания: медицину, юриспруденцию и образование. Последнее представляло особый интерес: «... практическое применение психологии ни в какой частной педагогической области не является более важным, чем в области организации обучения» (Мюнстерберг, 1996, т. II, с. 24).

Г.Мюнстерберг подчеркивал, что прикладная психология выросла не непосредственно из психологии, а в недрах педагогики, медицины и юриспруденции, но «так как новые стремления нашли благоприятные условия в области самой психологии, то они сумели быстро и уверенно развиваться в самостоятельную психологическую дисциплину. С некоторых пор прикладная психология ... есть внутренне единая наука, развивающаяся из собственных условий роста» (Мюнстерберг, 1922б, с. 11). И Г.Мюнстерберг дает определение *прикладной психологии* как науки, «...которая применяет психологию для разрешения человеческих задач. Она должна быть в известном смысле психологической техникой; она должна показать, как могут быть достигнуты важные для человека цели путем овладения механизмом души. Педагогическая или клиническая техника фактически есть такая психотехника» (Мюнстерберг, 1922б, с. 14-15). При этом сама техника находится в прямой зависимости от подлежащих разрешению задач: «... прикладная психология школьного дела может быть подразделена соответственно задачам передачи знаний, упражнения способностей, пробуждения интереса и т.д.» (Мюнстерберг, 1922б, с. 18).

Г.Мюнстерберг использует термин *педагогическая психотехника* (Мюнстерберг, 1922а, 1996).

В русскоязычной традиции распространение получило понятие *педагогическая психология*, которое было введено в 1876 году П.Ф.Каптеревым, когда в качестве приложения к журналу «Народная школа»

он опубликовал книгу «Педагогическая психология для народных учителей, воспитателей и воспитательниц» (Каптерев, 1876). В «Предисловии» к третьему изданию «Педагогической психологии» П.Ф.Каптерев задается вопросом: что такое педагогическая психология? И дает такой ответ: «Мы полагаем, что педагогическая психология не есть ни общая психология, ни психология детского возраста, ни педагогика, это есть дисциплина, соединяющая педагогику с психологией, ведущая от психологии к педагогике. Сама по себе общая психология довольно далека от педагогики, ...но считать общую психологию лишней в педагогической психологии было бы неправильно, общий психологический фон необходим... не механическое помещение всего курса общей психологии в педагогическую психологию, а обстоятельное изложение таких психологических учений, которые имеют существенное значение для педагогической деятельности... <...> Данные детской психологии необходимо постоянно вкрапливать в изложение общепсихологических проблем и, кроме того, дать систематическую картину развития человеческой личности. Эта последняя будет подобно общей психологии, не курсом детской психологии, а освещением главнейших моментов развития дитяти» (Каптерев, 1914, б/№). Кроме того, психология должна приблизиться к педагогу и дать ему представления о типах душевной жизни вообще и типах отдельных душевных процессов в частности. По мнению П.Ф.Каптерева, написать удовлетворительную книгу с указанной точки зрения трудно.

До недавнего времени психологические исследования, касающиеся вопросов обучения и воспитания, проводились исключительно в рамках педагогической психологии. В авторитетном «Большом психологическом словаре» «педагогическая психология» определяется как «отрасль психологии, изучающая закономерности процесса усвоения индивидом социального опыта в условиях учебно-воспитательной деятельности, взаимосвязи обучения и развития личности» (Большой..., 2003, с. 380); отмечается, что она развивается как ветвь фундаментальной (способствует познанию общих закономерностей становления личности) и прикладной психологии.

С.Л.Рубинштейн (Рубинштейн, 1935) писал, что система психологических дисциплин развивается под влиянием тех практических задач, которые ставят

перед психологией все сферы человеческой деятельности. По его мнению, психологическое познание представляет собой «изучение не только механизмов психики, но и ее конкретного содержания» (Рубинштейн, 1946, с. 25), а сама психология – широко разветвленная система дисциплин, или отраслей, среди которых *педагогическая психология*, развивающаяся во взаимосвязи с общей психологией. С.Л.Рубинштейн убедительно подчеркивал: «Всякая попытка строить ... педагогическую психологию в порядке "педагогических выводов" - внешнего, механического приложения к конкретным условиям психического развития ребенка положений абстрактной психологии, добытых вне этих условий, по существу своему порочна» (Рубинштейн, 1946, с. 26); необходимо «самое *умственное развитие* изучать в *условиях определенным образом организованного педагогического процесса*» (Рубинштейн, 1935, с. 66). Такое понимание соотношения между общей психологией и прикладными дисциплинами открывает принципиальную возможность «тесного сотрудничества психологии и педагогики и исключительно плодотворного развития педагогической психологии, как и всех остальных областей так называемой прикладной психологии» (Рубинштейн, 1935, с. 66).

Потребность в использовании понятия «практическая психология образования» появилась в связи с активным развитием у нас в 80-е гг. XX века практической психологии - А.Г.Асмолов называет это временем, «когда у общества обострилось шестое чувство – чувство необходимости обращения к психологии» (Асмолов, 2012, с. 21). При этом А.Г.Асмолов пишет не о практической психологии образования вообще, а о культурно-деятельностной практической психологии образования (Асмолов, 2012)

Самостоятельная задача – проследить историю проникновения этого термина в профессиональный лексикон. По мнению стоявшего у истоков практической психологии образования А.Г.Асмолова, «и сам термин "практическая психология образования", и сами практические психологи образования как мастера по неодинаковости личности родились только в 1988 году» (Асмолов, 2003, с. 7); он говорит «о практической психологии образования как ценностной установке на понимание и поддержку неповторимой индивидуальности каждого ребенка, о "вариативном образовании" как историко-эволюционном механизме развития культуры и

самостояния личности» (Асмолов, 2012, с. 8). Называя психолога социальным архитектором образа жизни в обществе (Асмолов, 2012), А.Г.Асмолов видит его роль в школе в том, «чтобы превратить обыденную драму ученика в оптимистическую трагедию развития» (Асмолов, 2012, с. 188).

Термин «практическая психология образования», разъясняет А.Г.Асмолов, пришел на смену термину «школьная психология», с тем чтобы указать на превращение психологии в неотъемлемый компонент всей системы образования, а не только школы как одного из общеобразовательных учреждений. Необходимо добавить, что И.В.Дубровина, которая также стояла у истоков практической психологии образования, считает, что *«психологическая служба образования и практическая психология образования – тождественные понятия»* (Дубровина, 2004, с. 42). По ее мнению, практическая психология образования есть новое научно-практическое направление психологии развития, которое отлично от академических исследований тем, что не только выявляет те или иные психологические механизмы развития, но и определяет психологические условия развития этих механизмов в контексте целостного становления личности конкретного ребенка.

В «Педагогической энциклопедии» приводится такое определение: *«Психологическая служба в школе, форма практической деятельности психологов, осуществляемая с целью повышения качества учебной и воспитательной работы. В основе деятельности П. с. лежит учет и использование фактов и закономерностей возрастной и педагогической психологии. Служба призвана решать проблемы из области психологической диагностики, психогигиены, психотерапии, профориентации и др., возникающие в условиях работы конкретной школы»* (Российская..., т. 2, с. 228). (Российская..., 1998, т. 2, с. 228)

По мнению И.В.Дубровиной, практическая психология представлена во всех сферах общественной жизни, но в *наибольшей степени* – в системе образования. «Практическая психология - отмечает автор - соединила в себе как нерасторжимое целое фундаментальную науку о закономерностях психического и личностного развития человека, и практику реализации возможностей этого развития в определенных социальных и психолого-педагогических условиях его жизни и деятельности» (Дубровина, 2014а, с.

397-398). Практическая психология, подчеркивает И.В.Дубровина, опирается на знания фундаментальной психологии как науки об общих законах развития психики и прикладной (отраслевой) психологии, изучающей специфические законы, механизмы и закономерности психической деятельности человека в конкретных социальных, профессиональных и пр. условиях его деятельности.

И.В.Дубровина (Дубровина, 2014а, 2014б) ставит вопрос о причинах, повлиявших на возникновение психологической службы в образовании, и отвечает на него следующим образом. С одной стороны, это - «практика, обусловленная необходимостью решать более сложные задачи современного образования» (Дубровина, 2014а, с. 397), а с другой – «логика развития самой науки психологии привела не только к необходимости нового научно-практического направления психологических исследований, но и к возможности его создания» (Дубровина, 2014а, с. 397). И.В.Дубровина обращает внимание на сложность и неоднозначность самого явления психологической службы образования и в то же время ее широкие возможности как существенного компонента общей культуры, поскольку психологическая служба образования – один из существенных *компонентов целостной системы образования* (Практическая..., 2000).

И, наконец, еще один вопрос касается соотношения понятий «педагогическая психология» (как отрасли психологического знания) и «практическая психология образования». «Практическая психология образования», на наш взгляд, более широкое понятие, которое включает в себя, кроме знаний педагогической психологии, научные сведения из возрастной, социальной, клинической и других отраслей психологии. Кроме того, практическому психологу желательно познакомиться со смежными областями знания. На это, в частности, на заседании круглого стола «Психологическая служба в школе» обратил внимание А.М.Матюшкин. Он подчеркнул: «Решение практических задач почти всегда предполагает использование сложного комплекса знаний, основанного на взаимодействии не только отраслей одной науки, но и смежных наук (педагогике, психологии, физиологии)» (Психологическая служба..., 1982, №3, с. 64). Об этом же говорили и Ю.Л.Сызэрд: «... школьному психологу необходимы знания не только по детской и педагогической психологии и психодиагностике, психологии общения, педагогической и социальной психологии, но и по

дидактике, теории воспитания и школоведению» (Психологическая служба..., 1982, №3, с. 70); и И.В.Дубровина с А.М.Прихожан, отмечая полезность сведений из «области детской медицины, дефектологии, педагогики, дидактики» (Психологическая служба..., 1982, №3, с. 76).

Самостоятельного исследования заслуживает вопрос о соотношении педологии и практической психологии образования. Предметом нашего нынешнего изучения выступает практическая психология образования, сложившая в нашей стране в конце 90-х годов XX века. Есть все основания говорить о наличии внутренней связи между методологией педологического движения и теоретическими основаниями современной практической психологии образования. А.Г. Асмолов пишет «о педологии (науке о целостном развитии ребенка), убиенной тоталитарной системой в 1930-е годы и возрожденной в образе культурно-деятельностной практической психологии образования уже в конце XX века» (Асмолов, 2012, с. 9). Этот вопрос требует специального теоретического анализа с обращением к документам, отражающим работу педологов в 20-30е гг. XX века, с одной стороны, и к реальному положению дел в современной практике образования – с другой. А.Г.Асмолов убедительно заявляет: «Идеи, как и люди, имеют свою судьбу. <...>

Если бы сейчас вернулись к жизни П.П.Блонский, М.Я.Басов, Л.С.Выготский, А.Р.Лурия, С.Т.Шацкий, Д.Б.Эльконин, то они бы убедились, что педология, эта предтеча педагогики развития, возвращается из изгнания в связи с изменениями в политической, социальной и ментальной жизни в нашей стране. И именно эти изменения в России конца XIX века дали шанс на развитие методологии вариативного образования» (Асмолов, 2012, с. 229).

Обращаясь к используемым терминам, в заключение нужно отметить, что с попыткой определения понятия практической психологии мы сталкиваемся у разных авторов, но сравнительный анализ возможных определений не входит в наши исследовательские задачи. Ограничимся примером понимания *предмета* практической психологии: «... принципы, методы и формы психологической помощи, психологической поддержки, психологического содействия и психологического сопровождения развития человека» (Вачков, Гриншпун, Пряжников, 2004, с. 150). При этом нужно иметь в виду, что в литературе встречается и значительно более широкое понимание

практической психологии как психологической практики жизни (Флоренская, 2001).

§ 1.2. Философские основания психологии образования

§ 1.2.1. Образование как предмет изучения философии и психологии

В наше время включенность психолога в образовательный процесс никого не удивляет – это верно как по отношению к научным исследованиям в области психологических основ образования, так и по отношению к педагогической практике, когда психолог в школе (детском саду, вузе) наравне с педагогом участвует в решении тех или иных задач. Однако насколько такое положение является оправданным? *Может ли образование обойтись без психологии и психологов?*

Утвердительный ответ нуждается не в эмоционально окрашенном перечислении тех ошибок и досадных промахов, которые обязательно сопутствуют всему новому, а во всестороннем подкреплении со стороны реальных образовательных процессов - именно практика является «верховным судом теории» (Л.С.Выготский, 1982б). Отрицательный ответ предполагает развернутое и обоснованное объяснение роли и места психологии образования в организации и протекании педагогического процесса. Причем необходимо различать, задачи, которые, с одной стороны, стоят на современном этапе перед образованием вообще, и, с другой стороны – перед психологией образования.

Важная и ответственная роль в разработке принципиальных проблем, касающихся образования, его целей и ценностей, принадлежит *философии как науке, которая вырабатывает обобщенную систему взглядов на мир и место в нем человека*. Говоря о вечной юности философии, Г.Мюнстерберг подчеркивал, что «только философия может вести к жизненным проблемам, которые лежат перед нами и перед всяким, отыскивающим цели и средства воспитания. *Философия – единственная входная дверь в педагогику*» (выделено нами – М.С.) (Мюнстерберг 1997, с. 16-17). Впрочем, верно и обратное: секрет вечной юности философии чрезвычайно прост. Она питается соками наук, которые на нее опираются, и психологические педагогические науки в данном случае исключения не составляют: «Подлинно творческая

разработка проблем психологии должна вместе с тем привести ... и к дальнейшему творческому развитию философии» (Рубинштейн, 1997, с. 341).

В силу сказанного представляется возможным философское обсуждение вечных вопросов образования – *зачем, чему и как учить?* – современными исследователями.

Без малого сто лет назад выдающийся русский философ и психолог Г.И.Челпанов в книге «Психология и школа» писал: «...психология не должна отрешаться от философии; напротив, она должна стать в более тесную связь с ней. Другими словами, психология должна оставаться философской наукой, ибо ее связь с философией естественна и необходима» (Челпанов, 1999, с. 332). Эта мысль Г.И.Челпанова не только не потеряла своей актуальности, но и получила дальнейшее развитие. Все более в философском обосновании нуждается педагогическая практика, которая всецело зависит от психологической теории, а стремление некоторых практиков к независимому от теории существованию – тоже своего рода философия. П.Я.Гальперин так обозначил роль философии: «... именно философия, настоящая философия требует различения философских и научных понятий, качественного различения отдельных областей знания о мире и о каждом объекте, относительно самостоятельного изучения их фактов и законов, но вместе с тем их объективных связей и генетического единства» (Гальперин, 1992, с. 4).

Таким образом, нет ничего удивительного в том, что проблемы образования вообще, и психологии образования в частности, заняли почетное место ключевых на страницах журнала «Вопросы философии». В.П.Зинченко в своих публикациях неоднократно касался вопросов философии образования (см. об этом: Степанова, 2018е, 2019а). В статье с «говорящим» названием «Размышления о душе и ее воспитании» В.П.Зинченко с грустью констатирует, что психология не может похвастаться успехами в решении проблемы воспитания души, и пока что лишь литературе и искусству удается приблизиться к пониманию души. Автор выносит неутешительный вердикт: «Воспитание души – вызов психологии» (Зинченко, 2002б, с. 120), а в другой публикации как бы продолжает начатые ранее размышления: «... встречи психологии и души, возможно, регулярны, но слишком кратковременны, чтобы не сказать мгновенны, и не оставляют в душах психологов видимых следов» (Зинченко, 2005, с. 46). Неслучайно упомянутое выступление

В.П.Зинченко в «Вопросах философии» размещено в рубрике «Философия, культура, общество». При этом выбранное автором основание описания «истории образования сквозь призму души» (Зинченко, 2002а, с. 404) может быть взято в качестве одного из возможных подходов и к нынешнему образованию, и прежде всего, к психологии образования.

В связи с юбилеем В.В.Давыдова в журнале «Вопросы философии» специально обсуждалось оставленное им философское завещание. В.А.Лекторский и Г.В.Лобастов обратили внимание на важность его идей в области построения содержания образования. В.А.Лекторский подчеркнул, что «философский анализ всегда предварял и фундировал его психологические новации» (Лекторский, 2005, с. 39). В.А.Лекторский вспоминает и С.Л.Рубинштейна, для которого философия также выступала необходимой составляющей научного творчества. Таким образом, В.В.Давыдов предстает перед нами как психолог, педагог и философ одновременно, и, неважно, какая из этих профессиональных линий была ведущей – главное, что они сосуществовали и взаимодополняли друг друга, внося свой вклад в становление научного мировоззрения ученого. В юбилейной статье В.Т.Кудрявцев и Г.К.Уразалиева отмечают: «Система образования – не просто совокупность учебных предметов, методов и приемов их преподавания (усвоения) ... через систему образования общество *обращается к развивающемуся человеку как к личности*» (Кудрявцев, Уразалиева, 2005, с. 56). И история «практического подвижничества В.В.Давыдова может быть рассмотрена в логике движения от "развивающего обучения" ... к "развивающему образованию"» (Кудрявцев, Уразалиева, 2005, с. 59). Такое образование, по мнению В.П.Зинченко, представляет собой «ядро будущей *психологической педагогики*», которая ориентирована не только на «повышение внешней компетентности, но и внутренний рост. Учащимся открывается как сфера знания, так и бесконечная сфера незнания, в том числе и самого себя. ... Тем самым психологическая педагогика ориентирована на живое, личностное знание, на личностный рост. Одна из задач психологической педагогики состоит в том, чтобы собрать по крупицам живое психологическое знание и, по возможности, в живой доступной форме донести его до педагога и вместе с ним умножить его» (Зинченко 2002а, с. 11).

Психологической педагогике предстоит пройти немалый путь развития, чтобы, если и не найти способы решения поставленной задачи, то хотя бы для начала отказаться от ошибочных. Именно об этом продолжают говорить авторы «Вопросов философии», подводя итоги проведенных исследований и выстраивая гипотезы о путях и способах усовершенствования отечественного образования. А.В.Хуторской и А.Д.Король (Хуторской, Король 2008) обращают внимание на возможности личностного развития учащихся посредством эвристического обучения, которое предполагает самостоятельную деятельность ученика по конструированию смысла, целей, содержания и организации образования. В рубрике «Из редакционной почты» было опубликовано письмо, автор которого А.А.Арламов (Арламов, 2008) – преподаватель высшей школы – сетует на то, что не в состоянии научить будущих педагогов *воспитывать* человека, поскольку этот процесс осуществляется только личностью педагога, но при этом замечает, что не может оставить данный аспект обучения без внимания. И как же организовать воспитание, если Личностей меньше, чем педагогов?

Итак, образование является той областью социальной практики, которая, во-первых, привлекает к себе пристальное внимание философов, психологов и самих педагогов, и, во-вторых, нуждается в их профессиональном и скоординированном участии. И.В.Дубровина представляет систему образования как лабиринт, в котором много подразделений, течений служб, и психологическая служба – лишь одна из служб этой системы (Дубровина, 2014).

Если речь идет о социальной практике, то не стоит забывать: «История развития образования и история развития общества неотделимы друг от друга. Если бы мы почаще вспоминали эту старую истину, то многие взлеты и падения в жизни цивилизаций не казались бы нам столь необъяснимыми чудесами» (Асмолов, 2012, с. 241). Учитывая происходящие в настоящее время изменения, меняется взгляд на понимание задач образования вообще и учителя, в частности, который становится «социальным архитектором образа жизни ребенка» (там же, с. 243).

Возвращаясь к проблеме образовательных задач, нужно заметить, что философы, психологи и педагоги решают разные профессиональные задачи. А.Н.Леонтьев, П.Я.Гальпернин и Д.Б.Эльконин в статье «Реформа школы и

задачи психологии» обозначили миссию психологии: «Недостаточно, чтобы психологи участвовали лишь в обосновании выдвигаемых педагогикой положений; психологи должны гораздо более активно, чем до сих пор, ставить также новые проблемы, решение которых может творчески обогатить практику воспитания и обучения» (Леонтьев, Гальперин, Эльконин, 1959, с.4).

Педагоги выступают не только авторами новых оригинальных идей, а порой и просто соавторами «хорошо забытого старого», но и активными непосредственными участниками и творцами образовательного процесса.

Философы призваны объединить накопленные педагогами и психологами знания. Академик А.А.Ухтомский завещал: «Философия не простая сумма наук и их данных, а их всеобщая и совокупная критика и завершение в общем действии!» (Ухтомский, 1997, с. 418) Какова роль психологии и психологов в разработке проблем образования? Г.И.Челпанов называл XIX век веком естествознания, а XX век виделся ему *веком психологии* в силу включенности психологии в решение практических задач жизненной важности (Челпанов, 1912). Он ошибся, по крайней мере, на одно столетие: XX век так и не стал веком психологии, но не исключено, что таковым войдет в историю век нынешний. Правда, Г.И.Челпанов не предполагал, каким масштабным (в количественном и содержательном отношении) может оказаться включение психологов в образовательный процесс, которое сопровождается набирающими силу голосами, призывающими к сохранению традиций отечественного образования. В.П.Зинченко со свойственной ему иронией предложил принять этический кодекс психолога, в котором главным пунктом должно стать: «Осторожно – дети!» (Зинченко 2001а). Это лишний раз убеждает нас не только в той огромной роли, которая по праву принадлежит психологии в разработке проблем образования, но и высокой степени ответственности психологов за сделанное, равно как и несделанное. Об ответственности психологов говорится явно недостаточно, а это – еще одна из актуальных проблем современной психологической науки и практики, что приобретает особую актуальность, когда заходит речь о формировании личности: «пока психологи не могут договориться о том, что такое личность, она может чувствовать себя в безопасности» (Зинченко, 2018, с. 28). В.П.Зинченко признается, что не взялся бы за психологическую диагностику по причине понимания ответственности, сложности задачи и скудости средств

ее решения (Зинченко 2000). А тысячи практических психологов образования берутся без каких-либо колебаний и сомнений. Еще Г.И.Челпанов опасался «плодящегося *дилетантизма* в психологии», а Л.С.Выготский говорил о распространении «фельдшеризма в психологии».

С одной стороны, на психолога возлагают большие надежды как на специалиста, способного проникнуть в психологические механизмы процессов обучения и воспитания. Накопленный педагогический опыт дает основания заключить, что эти надежды имеют тенденцию оправдываться. Более полвека назад ведущие советские психологи А.Н.Леонтьев, П.Я.Гальперин и Д.Б.Эльконин не только поставили задачу повышения эффективности методов обучения на основе использования психологических данных, но и подчеркнули *реальную возможность* ее решения, потому что «... в психологии уже накоплены многие необходимые для этого данные и ... ведущий к этому путь достаточно ясен: это путь *активизации* учения» (Леонтьев, Гальперин, Эльконин, 1959, с.16).

С другой стороны, «неумение» психолога немедленно решить такие «простые», на первый взгляд, проблемы как школьная неуспешность или конфликт с учителем, нередко вызывает недоверие и разочарование у педагогов, детей и их родителей. Иначе говоря, если психолог не готов дать быстрый совет, а еще лучше решить проблему «здесь и сейчас», то зачем он нужен? Не стоит спешить с категоричным суждением.

Таким образом, мы оказываемся перед необходимостью решения дилеммы: стоит или усомниться в верности идей Песталоцци и Ушинского, Каптерева и Мюнстерберга о необходимости включения психолога в образовательный процесс или признать собственную недостаточную компетентность в постановке и решении профессиональных задач. Второе представляется значительно более вероятным.

§ 1.2.2. Цели и ценности образования

Одной из причин сложившейся ситуации с неоднозначным пониманием роли психолога образования в образовании, по нашему мнению, является его недостаточная включенность в решение собственно образовательных проблем. То, что психологи образования прилагают немало усилий к решению ими же самими поставленных задач, сомнений не вызывает; сомнению

подвергается не количественная сторона дела – достаточно ли они работают, а содержательная – как и над чем работают. Складывается ситуация, когда невольно возникает вопрос о необходимости такого социального института как психологическая служба образования, которая вполне может быть заменена службой психологического консультирования, психологической поддержки и т.п. *Разве таким виделось участие психологов в образовательном процессе идейным вдохновителям и создателям школьной психологической службы?*

Напутственные слова в адрес психологов, готовых посвятить себя служению образованию, мы находим в последних работах Л.С.Выготского, по мнению которого, центральную часть педологической (а сейчас мы бы сказали психологической) работы в школе составляет анализ педагогического процесса. Однако «практическая работа складывается более или менее стихийно; ... а проблемы умственного развития ребенка и связи этого развития со школьным обучением остаются теоретически мало разработанными. В результате создается такое положение, которое не удовлетворяет ни педологов, ни школы, которые вправе ожидать от этой работы чего-то более определенного и веского, чем то, что они получают» (Выготский, 1991, с. 431). Сказанное в 30-ые годы прошлого века, увы, не стало менее актуальным, и полностью может быть отнесено к тому положению, в котором оказалась современная практическая психология образования.

Словосочетание «практическая психология образования» включает в себя слова: «психология» и «образование». Что касается психологии, то все, чем занимаются школьные психологи, имеет к ней самое непосредственное отношение; а от образования они зачастую дистанцируются.

Можно предположить, что *психология образования, будучи самостоятельным звеном в системе школьного обучения (равно как и дошкольного воспитания и высшего образования), должна быть более органично связана с его задачами и содержанием.* Психологический аспект представляет собой лишь один из аспектов процесса обучения, наряду с медицинским, социальным, методическим. Мы можем говорить о разных сторонах образования, но при этом ключевым остается слово «образование». Интересно отметить, что на принципиальные различия методического и педологического (психологического) анализа педагогического процесса

указывал еще Л.С.Выготский. *Задачи практической психологии образования должны находиться не в зависимости от профессиональных предпочтений и умений психологов, а в первую очередь определяться задачами образования вообще.* Определение этих задач является одной из главных, если не самой главной на сегодняшний день проблемой, стоящей перед современным образованием.

Эта проблема издавна волновала умы и души ученых и практиков, при решении которой в главном они оказались единодушны: задача школы – подготовка детей к взрослой жизни. Анализ представлений о назначении образования не входит в задачи нашего исследования, поэтому мы остановимся лишь на некоторых авторитетных источниках.

В качестве иллюстрации можно привести слова известного педагога Яноша Корчака: «... задача средней школы - ... развитие детей, ... подготовка их к жизни, в которую они должны вступить как зрелые люди. Разве не комичен тот факт, что патент на зрелость школа выдает на основе того, что ученик разбирается в логарифмах и умеет объяснить явление затмения луны? Зрелый человек тот, кто знает, зачем он живет, как он относится к людям и к истории человечества, и поступает согласно этому» (Корчак, 1979, с. 450). В этой связи становится понятным, почему призывал к необходимости соответствия школьного обучения требованиям общества один из авторов теории развивающего обучения Д.Б.Эльконин. В 1984 году он нашел смелость выступить со статьей в журнале «Коммунист» (Эльконин, 1984) со своим размышлениями о необходимости перестройки советской школы. Незадолго до этого редакция журнала «Вопросы философии» провела Круглый стол по теме «Современные проблемы образования и воспитания» - среди участников Круглого стола были философы и психологи, учителя и партработники. А.Н.Леонтьев обратил внимание на обусловленную ростом объема знаний необходимость изменения содержания образования, поскольку «моральный износ» знаний начинается с момента получения образования. Поэтому «единственный выход состоит в том, чтобы сделать процесс обучения – на всех уровнях образования от начальной школы до высшей – обеспечивающим такое усвоение знаний, которое не только позволяет применять их, но и формирует у учащихся способность самостоятельно усваивать новые знания, новые умения, то есть способность самостоятельно двигаться вместе с

ускоряющимся научно-техническим прогрессом» (Леонтьев А.Н., 2009, с. 385). Он призвал обращать внимание на формирование *категориального строя знаний* и не ограничиваться лишь заботой об усвоении их материального состава и готовых правил. В свете нашего дальнейшего изложения нужно сказать и об обращении А.Н.Леонтьева к исследованиям П.Я.Гальперина и Н.Ф.Талызиной, которые показали зависимость интеллектуальных возможностей детей от обучения. Далее А.Н.Леонтьев отметил, что акселерация умственного развития еще не означает формирования гармоничной личности: «приобщение к социальной жизни – это не только и не просто сообщение знаний. Оно предполагает вовлечение подростка, юноши в доступные ему формы социальной активности. Именно это и создает ту почву, на которой формируется личность, жизненные установки и мотивы, сознание своего места в современном мире – мире столь сложном и трудном» (Леонтьев А.Н., 2009, с. 391). И он подытожил: «Образование неотделимо от воспитания. И самая "человеческая" проблема – это проблема воспитания» (Леонтьев А.Н., 2009, с. 392). «Личности надо "выделаться"» - слова В.В.Давыдова (Давыдов, 1979) как нельзя лучше отражают ту колоссальную работу, которая стоит за появлением Личности.

Представляют интерес размышления философа А.В.Толстых о комплексе личностных качеств, которые вытребованы уже сегодня – это не знания и умения, не всесторонне развитый человек: «Начинают востребоваться люди, умеющие быстро приспосабливаться к любым изменениям, гибкие, способные работать больше, чем в одной профессиональной позиции, в том числе в роли руководителя, любознательные, пытливые, стремящиеся выяснить, что происходит, и оказывать влияние на происходящее, способные сохранять самообладание в условиях неопределенности (вплоть до полного беспорядка и абсолютной неясности), способные, не имея навыка в какой-то пожизненной специальности, вместе с тем обладать опытом в нескольких областях, способные перемещать идеи из одной области в другую» (Толстых, 1997, с. 7).

У.Джеймс считал, что воспитание «сводится в конечном счете к организации в человеке таких средств и сил для действия, которые дадут ему возможность приспособляться к окружающей социальной и физической среде» (Джеймс, 1998, с. 34). Г.Мюнстерберг утверждал: «Воспитание – это подготовка к жизни, значительная и благородная часть жизни само по себе, но

все же его особая цель и назначение в подготовке к той жизни, которая наступит после начала счастливых школьных дней. Поэтому назначение воспитания состоит в том, чтобы дать мальчикам и девочкам желание и способность содействовать осуществлению идеальных ценностей» (Мюнстерберг, 1997, с. 69).

К аналогичным выводам приходят и наши современники. Отечественный физиолог И.М.Фейгенберг, известный как автор концепции вероятностного прогнозирования будущего, в книге «Учимся всю жизнь» отвечает на поставленный вопрос следующим образом: «... истинной целью обучения и воспитания является не подготовка к школьным экзаменам, а подготовка к жизни. ... Жизненные экзамены – это поступки, их не сдают, а совершают и в случае неудачи иногда серьезно расплачиваются; *«перепоступить»* невозможно – возможно только решиться на новый поступок в уже изменившейся ситуации» (Фейгенберг 2008, с.14-15).

А.Г.Асмолов пишет: «Образование, понимаемое как расширение возможностей развития личности, образование, ушедшее от адаптивно-дисциплинарных подходов к обучению и воспитанию, помогает ребенку совершить в жизни самый трудный выбор – быть человеком» (Асмолов, 2012, с. 252). Ю.Н.Афанасьев также обращает внимание на личностный компонент образования и задается вопросом: «А может ли образование быть негуманитарным?» и дает такой ответ: «... быть человеком трудно. Но задачей сферы образования человека является создание максимально полных условий для вскрытия этого истинно человеческого, ориентированного на целостную организацию сознания» (Афанасьев, 2000, с. 41). Он ставит задачу организации предметной информации в систему смыслов, за которой видит «человеческое лицо любого предметного знания».

Обсуждая перспективы развития отечественной психологии, А.Г.Асмолов утверждает: «Социальное конструирование идентичности личности как человека мира и гражданина своей страны является, по моему мнению, ключевой задачей социокультурной модернизации образования» (Асмолов, 2008, с. 10).

Эти общие положения нуждаются в конкретно-психологической интерпретации. Какой должна быть школа, чтобы обучение и воспитание обеспечивали бы подготовку к будущей жизни? Наряду с имеющими

принципиальное значение вопросами возникают и такие частные как, например, «Какие задачи стоят перед школьным образованием в связи с наступлением экологического кризиса?» (Экология и образование, 2001).

Размышляя об образовании, его *целях и ценностях*, В.П.Зинченко называет две рядоположенные ценности – «Детство и Образование» (Зинченко, 2018, с. 32) и приходит к утверждению, что «главная ценность всей системы образования состоит в ее способности открыть, сформировать, упрочить индивидуальные ценности образования у своих питомцев.

Известно, что никого ничему научить нельзя, можно только *научиться*... Речь идет не только о присвоении чужого опыта, но и построении своего... Выявление ценностей образования как такового означает, что необходимо прежде всего заботиться о роли образования в судьбе каждого отдельного человека, а лишь потом – социума» (Зинченко, 2002а, с. 33). В.П.Зинченко уточняет: «Определение роли образования в судьбе человека, а потом уж и социума – это и есть поиск подлинных ценностей образования. К их числу в первую очередь относятся: знание, понимание, сознание, духовный и личностный рост. С помощью образования или без него человек так или иначе входит в культуру, в сферы духа, науки, техники» (Зинченко, 2018, с. 365). Оптимистично звучит вывод, к которому приходит В.П.Зинченко: «Можно быть уверенным, что свободный и образованный человек не останется равнодушным к решению задач государства, общества и его институтов, к судьбе России» (Зинченко, 2018, с. 32).

Развитие системы образования В.П.Зинченко видит как путь к школе «персонального, личностного знания». Главным в перспективе развития образования, согласно В.П.Зинченко, выступает *«живое знание»¹*, которое ... отличается ... тем, что *«оно не может быть усвоено, оно должно быть построено»* (выделено нами – М.С.) (Зинченко, 2002а, с. 34). В живом знании, подчеркивает В.П.Зинченко, всегда присутствует не только действительность, но и субъект (Зинченко, 2018). О построении, созидании собственной личности в деятельности еще в 1922 году писал С.Л.Рубинштейн:

¹ В.П.Зинченко, по его собственному признанию, опирается на книгу «Живое знание» С.Л.Франка, в которой он говорит о живом психологическом знании, «что очень точно, поскольку есть знание до знания, ... знание о незнании» (Зинченко, 2018, с. 203).

«Организацией не символизирующих и уподобляющих, а реальных творческих деяний определять образ человека – вот путь и такова задача педагогики» (Рубинштейн, 1922, с. 154). «На этом только зиждется возможность педагогики, по крайней мере, педагогики в большом стиле» (Там же, с. 153).

Представление о живом знании нуждается в осмыслении. Проведем такую аналогию: если в педагогической практике есть понятие «медленное (т.е. вдумчивое) чтение», то почему бы не быть и понятию «медленное понимание». Реализация на практике идеи живого знания предполагает пересмотр некоторых принципиальных положений психологической науки. Ф.Т.Михайлов объясняет: «...**предметом** деятельности всех субъектов образовательной деятельности служит не *триада* – знания, умения и навыки, а *культурные потребности* и *творческие способности* учителей, учеников, родителей, управленцев и всех тех, кто так или иначе включается в пространство образовательной деятельности. В частности – потребность в *своих* знаниях, а не в заученных чужих и не столько способность усваивать отработанные другими умения и навыки, сколько способность творчески преобразовывать условия их приобретения» (Михайлов, 1999, с.16).

При этом ценности образования должны соответствовать общечеловеческим ценностям, но их конкретное, психотехническое преломление и воплощение может быть разным. Поэтому, отмечает В.П.Зинченко, «не нужно спешить с их «выработкой» применительно к каждой власти... Опыт показывает, что все реформы сиюминутны, а ценности вечны» (Зинченко, 2002а, с. 21).

В поисках ответа на вопрос о целях образования В.П.Зинченко исходит из следующего положения: «Образование – это не только знания, умения, навыки, не только память. *Образование* – это формирование и развитие *новообразований* индивида, его функциональных органов. Они специфичны для каждого возраста, служат критерием для определения конкретных эпох детского развития» (Зинченко, 2002а, с. 49). В трактовке понятия «новообразование» Зинченко исходит из культурно-исторической теории Л.С.Выготского, который под возрастными новообразованиями понимал тот «новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной

ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период» (Выготский, 1984, с. 248).

В направлении намеченного В.П.Зинченко пути живого знания пошла психологическая педагогика – напомним, что развивающее обучение выступает ее ядром². Трудно не согласиться с В.П.Зинченко, что психологическая педагогика требует рефлексии, она является своего рода суперпозицией методов каузально-генетического исследования психических функций и сознания; целенаправленного поэтапного формирования умственных действий и понятий; проектирования учебных действий и учебной деятельности, учебного взаимодействия; теории и практики развивающего образования; личностно-ориентированного обучения. Именно поэтому психологическая педагогика имеет не столько проектировочный, сколько *психотехнический* в широком смысле слова характер. Психотехнический характер психологической педагогики нуждается в тщательном обосновании, но, как пишет В.П.Зинченко, это «существенный шаг в развитии культурно-исторической теории и практики образования, ... понимающей, что не нужно формировать человека по своим меркам, а нужно помочь ему (хотя бы не мешать) стать самим собой» (Зинченко, 2018, с. 104).

На одной из последних пресс-конференций В.В.Давыдову был задан вопрос: «Что Вы хотели получить в идеале, какую личность на выходе из школы развивающего обучения?», на который был дан краткий ответ: «Идеал у нас один: на выходе иметь развитую, свободную личность...

Для меня личность – это человек со значительным творческим потенциалом» (Давыдов, 1998, с. 71).

В.В.Давыдов в 1974 году выступил с сообщением на интересную тему о том, какой ему видится школа будущего³, в частности, речь шла о содержании обучения. В течение столетий главная социальная задача массового обучения заключалась в передаче общекультурных знаний и умений (писать, считать, читать) - такая школа культивировала у детей эмпирико-рассудочное

² В одной из работ В.П.Зинченко пишет, что он назвал систему Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова психологической педагогией ((Зинченко, 2018, с. 158), в другой замечает, что последняя включает в себя несколько больше – в том числе и собственные взгляды (Зинченко, 2018, с. 103).

³ Эта статья впервые была опубликована в сборнике «Психологические особенности выпускников средней школы и учащихся профессионально-технических училищ» (Психологические..., 1974), что говорит в пользу того, что сказанное относится ко всем выпускникам средних учебных заведений.

мышление, свойственное житейской практике человека. В нынешних условиях такая ориентация в системе уже накопленных сведений «совершенно недостаточна как для овладения подлинным духом современной науки, так и началам творческого отношения к действительности» (Давыдов, 1981, с. 297). За прошедшие с тех пор десятилетия произошли глобальные социально-экономические изменения, невольно затронувшие и весьма консервативную систему образования, но создание такой школы будущего по-прежнему предстает нереализованной мечтой.

Созданная В.В.Давыдовым теория обучения базируется на принципе: «Обновление нашего школьного образования должно быть нацелено прежде всего на приоритет в нем всех форм воспитания личности учащегося, которые сами могут выступать в нем как подлинные субъекты своей деятельности» (Давыдов, 2006, с. 221).

Таким образом, согласно В.П.Зинченко и В.В.Давыдову, образование не сводится к накоплению суммы знаний, оно должно быть направлено на формирование творческого отношения к окружающему миру, умения жить и действовать в соответствии с постоянно меняющимися условиями. Уже после смерти В.В.Давыдова В.П.Зинченко так оценивал систему развивающего обучения: «Не уверен ..., что учащихся ... учили именно теоретическому мышлению. Но то, что учебная деятельность формировала у них готовность к мысли и способность думать мыслями, а не памятью, ... это несомненно» (Зинченко, 2021, с. 256). Размышляя о школе будущего, В.П.Зинченко писал, что она «должна учить мыслить, в том числе мыслить о смысле» (Зинченко, 1995, с. 21).

А.Н.Леонтьев еще в 1975 году на страницах «Комсомольской правды» так обозначил проблему: «Задача нашей школы – подготовка учащихся к жизни. Причем к жизни, понятой перспективно. ... Система образования должна сегодня формировать человека третьего тысячелетия. ... нынешним школьникам ... в их будущей жизни придется усваивать знаний гораздо больше, чем сейчас. И к тому же уже несколько иных знаний. Поэтому не воспитать у них самостоятельности – значит, обречь их на драматические конфликты» (Леонтьев А.Н., 2009, с. 410). Он подчеркивал, что умение добывать знания, постоянно пополнять их, формировать свой взгляд на вещи, события, явления, в том числе явления социальные и политические, - такое

умение необходимо молодому человеку больше, чем даже владение каким-либо ремеслом (Леонтьев А.Н., 2009).

В основе такого умения, на наш взгляд, лежит всесторонняя ориентировка в мире и себе самом, что и позволило сделать такое заключение: «Отсюда предельно общая формулировка *задачи школьного обучения может быть представлена как задача формирования у учащихся широкой социальной ориентировки во всех сферах окружающей жизни*» (Степанова, 2010е, с. 74).

Близкие к этим идеи высказывают и зарубежные ученые. Наша современница американский психолог Д.Халперн считает так: «Образование, рассчитанное на перспективу, должно строиться на основе двух неразлучных принципов: умения быстро *сориентироваться* в стремительно растущем потоке информации и находить нужное, и умения осмыслить и применить полученную информацию» (выделено нами – М.С.) (Халперн, 2000, с. 20).

§ 1.2.3. Цель психологии образования

Определение целей образования приближает к решению вопроса о целях психологии образования (практической психологии образования). Вне всякого сомнения, его решение опирается на теоретические основания, однако осознанию целей и смыслов практической деятельности психолога способствует ее гуманистическая направленность, о чем писал Гуго Мюнстерберг: «Об учителе, сидящем за своим столом, можно точно так же, как о священнике на кафедре, сказать, что, не имея веры в сердце, он осужден. Никакое красноречие, никакая техника, никакая уловка не может обмануть чуткой души ребенка. <> ... воодушевленная вера в ценность человеческих идеалов – это самое лучшее, что ребенок может приобрести, сидя у ног учителя» (Мюнстерберг, 1997, с. 307-309). Не в меньшей степени сказанное относится и к психологу.

С вопросом о целях психологии образования связан вопрос о той психологической теории, которая оказалась бы в состоянии предложить конкретно-научное их определение. Такой теорией, в которой представленное выше определение цели образования обретает психологическое звучание, выступает, по нашему мнению, теория П.Я.Гальперина.

Таким образом, представляется возможным *формулирование целей и задач практической психологии образования с опорой на общепсихологическую позицию П.Я.Гальперина, базирующуюся на представлении об ориентировочной природе и функции психики.*

Учение об ориентировке П.Я.Гальперина (Гальперин, 1952, 1954, 1957, 1958, 1959а,б, 1960, 1965, 1966а,б,в,г, 1969, 1973, 1976, 1977а,б,в, 1978, 1981, 1985, 1992, 1998, 2002а,б, 2017) хорошо знакомо не одному поколению психологов (можно утверждать - не только российских). Напомним его основные идеи. Слова П.Я.Гальперина звучат просто и убедительно: *«В человеческой жизни нет ничего более сложного, чем правильно сориентироваться в конкретной ситуации. Изучением этой ориентации и занимается психология. Это и является предметом науки психологии»* (Гальперин, 2002а, с. 64). При этом П.Я.Гальперин специально подчеркивал, что ориентировочная деятельность не ограничивается познавательными функциями; потребности, чувства, воля не только нуждаются в ориентировке, но с психологической стороны представляют собой разные формы ориентировочной деятельности субъекта в различных проблемных ситуациях. Другой стороной этого положения является утверждение, что психология во всех психических процессах изучает их ориентировочную сторону. Если речь идет о психологии мышления, то психологию интересует не все мышление, а только процесс ориентировки субъекта при решении интеллектуальных задач. Чувства также являются способами ориентировки, и эту ориентировку нельзя заменить ни интеллектуальным решением, ни волевым усилием. Своеобразная ориентировка в ситуациях моральной ответственности – предмет психологии воли. Таким образом, психология не может и не должна изучать всю психическую деятельность, но *«... процесс ориентировки составляет главную сторону каждой формы психической деятельности и всей психической жизни в целом»* (Гальперин, 1976, с. 96).

Несомненной заслугой П.Я.Гальперина является то, что он не только сформулировал и обосновал свое понимание психического, но и предложил метод его исследования – метод поэтапного формирования умственных действий и понятий. Психологическая сущность этого метода состоит не в констатации того, как выполняется то или иное действие в разных условиях, а в построении такой системы условий, учет которой вынуждает ученика

выполнять действие правильно и с заданными показателями. В этой связи также интересно напомнить, что в 1966 году П.Я.Гальперин выступал на XVIII Международном Психологическом конгрессе с докладом, посвященном методу исследования психического. Подводя итоги своего выступления, П.Я.Гальперин сказал: «Метод систематического построения явлений с четко намеченными свойствами становится основным методом психологического исследования» (Гальперин, 1966в, с. 9). К этому необходимо добавить: не только методом исследования, но и методом работы с психикой, в частности, работы психологов, занятых в образовании.

В свете сказанного теория П.Я.Гальперина приобретает особое значение, которое выходит далеко за рамки психологической науки. Любая психологическая теория выступает продуктом своей эпохи, именно поэтому, по мнению специалистов в области истории психологии, анализ развития и становления психологического знания требует изучения исторических условий. Однако критерием научной зрелости идеи выступает не только ее соответствие духу времени, но и способность влиять на общественное сознание. Таковы оказались хорошо известные теории З.Фрейда, Э. Фромма, В.Франкла, которые вошли в фонд не только науки, но и культуры. Как отмечает А.Н.Ждан, включенность психологических концепций в контекст социальной жизни означает в то же время и проверку их истинности критерием социальной практики (Ждан, 2019). С полным основанием можно утверждать, что психологической концепцией, имеющей мировоззренческое значение, в нашей отечественной психологии является теория П.Я.Гальперина.

Этот аспект научного наследия П.Я.Гальперина получил отражение в нашем выступлении (Степанова, 2003а,в) на конференции, посвященной 100-летнему юбилею П.Я.Гальперина в 2002 году и написанной по его итогам статье «П.Я.Гальперин: теория, опередившая время» (Степанова, 2006а). Концепция П.Я.Гальперина представлена как многоуровневая, в которой можно выделить философско-мировоззренческий, теоретический и конкретно-психологический уровни анализа. Что касается философско-мировоззренческого уровня анализа, то нельзя не признать, что учение П.Я.Гальперина об ориентировочной природе и функции психического пережило своего создателя и органично вписалось в нашу жизнь. Хотя теория

П.Я.Гальперина отвечала необходимости решения жизненных задач всегда, свидетельством чему являются примеры из социальной практики и художественной литературы, к которым обращался автор с целью иллюстрации основных положений своего понимания психологии и психического, в настоящее время ее общекультурное значение стало более очевидным. Сегодня ситуация в обществе настолько быстро меняется, что единственным условием даже не правильного выбора, а просто выживания становится широкая социальная ориентировка. Это касается и бытовых мелочей, и серьезных жизненных решений. В какую школу записать ребенка и вообще не стоит ли отдать предпочтение семейному образованию? Работать или зарабатывать? Курить или не курить? Читать или не читать и, если читать, то что? Ответы на эти вопросы сродни психологическому тесту незаконченных предложений. И тут на помощь приходит совет: «...самое важное в жизни – правильно сориентироваться в ситуации, требующей действия, и правильно ориентировать его исполнение» (Гальперин, 1976, с. 96). Создается впечатление, что написанное П.Я.Гальпериным без малого полвека назад, принадлежит перу нашего современника. Любой выбор основывается на предварительной ориентировке, которая, как показывает практика, зачастую носит поспешный характер с легко предсказуемыми последствиями, а потому необходимо озаботиться тем, чтобы научить ориентироваться вступающего в самостоятельную жизнь ребенка. А это возвращает нас к проблеме роли образования как в жизни общества в целом, так и каждого конкретного человека в отдельности.

Как было сказано выше, целью образования является формирование у детей, начиная с дошкольного возраста и вплоть до окончания периода обучения, широкой социальной ориентировки. Работа по ее достижению составляет задачу в том числе и занятых в образовании психологов, которые должны ее решать вместе с педагогами, но используя при этом разные средства.

Нужно добавить, что, по мнению одного из идеологов российской практической психологии образования И.В.Дубровиной, психологическая служба в школе задумывалась как способствующая формированию психологической готовности молодого человека к самоопределению в самостоятельной взрослой жизни (Дубровнина, 2014).

Что делает *учитель*? Учит, или, говоря языком концепции П.Я.Гальперина, занимается *формированием у детей ориентировки, прежде всего в предметном мире* – физики, химии, истории, биологии и т.п. Насколько хорошо он это делает, зависит от многих причин, и не в последнюю очередь от того, какое содержание и какими средствами он готов его передать детям. В данном случае участие психолога весьма желательно, ибо тот анализ педагогического процесса, о котором писал Л.С.Выготский в статье «О педологическом анализе педагогического процесса», как раз и предполагает определение влияния обучения на умственное развитие ребенка. Это – задача теоретической психологии образования, так как обоснованные выводы предполагают проведение соответствующих исследований. Опираясь на них, практикующие психологи впоследствии могли бы совместно с учителем вносить необходимые коррективы в ход обучения. Следует сказать, что из полученных в лабораторных условиях результатов психологических исследований лишь малая часть оказывается востребованной практикой. Яркой иллюстрацией сказанного выступает ситуация, сложившаяся с системой развивающего обучения Эльконина-Давыдова, оказавшейся недостаточно востребованной в современной школе. Почему школы предпочитают работать по старинке вместо того, чтобы освоить новую систему обучения, так активно пропагандируемую учеными?

Нелишне отметить, что для учителя важной является информация не только о том, как надо учить, но также и о том, как *не надо* учить, на что в свое время обратил внимание крупный швейцарский исследователь в области экспериментальной педагогики Э.Клапаред: «Психологическая наука ... мало разработана. Но хотя она и не может указать воспитателю все то, что ему нужно для педагогических приемов, - все же она достаточно подвинулась вперед, чтобы помочь ему избежать некоторых серьезных ошибок...» (Клапаред, 2007, с. 9). К аналогичным выводам приходит и американский психолог У.Джеймс: «Психология – наука, а преподавание – искусство...

Наука ... указывает границы, в которых приложимы правила искусства, и законы, которых не должен преступать тот, кто занимается этим искусством» (Джеймс, 1998, с. 18-19).

Такого участия психолога порой бывает достаточно, чтобы предупредить нежелательные последствия, связанные, например, с неудачно выбранным

способом изложения учебного материала или оценки письменных заданий. Однако следует подчеркнуть, что рекомендации психолога должны опираться не на здравый смысл, а на научно обоснованные данные, что не всегда совпадает.

При этом учитель не только учит, а еще и воспитывает, часто невольно, всем своим поведением, своим отношением к делу и детям, например, тем, что считает возможным для привлечения внимания повышать на учеников голос.

Несомненную значимость для организации совместной работы в школе приобретают издания, написанные психологами для учителей. Классическим образцом такого обращения психолога к педагогу выступает книга У.Джемса «Беседы с учителями о психологии», которая способствует «формированию объемного, многостороннего взгляда на ребенка, процессы его обучения и развития» (Джемс, 1998, с. 9). И.С.Якиманская в книге, предназначенной для учителя, ставит задачу познакомить с технологией личностно ориентированного образования (Якиманская, 2011). Она убедительно показывает, как знание психологических законов познания меняет взгляд на методы обучения, а потому современная дидактика должна стать *психодидактикой*.

Что же в рамках поставленной задачи делает психолог, обычный школьный психолог? По нашему мнению (Степанова, 2001в,д, 2005, 2009а, 2010б), в *идеале он занят формированием у детей представлений о них самих и окружающих людях*. Психолог проводит различные диагностические и развивающие занятия, наблюдает за учениками на уроках и переменах, изучает тетради учеников и т.п. На основании всего этого психолог получает некоторое общее впечатление (обоснованное и по возможности объективное) о каждом ребенке. Далее психолог в доступной форме рассказывает ребенку, какой он есть: общительный или нет, успешно усвоивший школьную программу или не очень, пользующийся авторитетом среди сверстников или нет и т.п. Тут, правда, следует специально отметить, что не все дети нуждаются в такой помощи со стороны психолога, но у каждого из них должна быть возможность ее получить. В этом, пожалуй, и заключается одно из принципиальных различий между педагогом и психологом образования. Если первый работает со всеми учениками, то второй – с теми, кому самостоятельно полученной ориентировки недостаточно, и за дополнительными сведениями

он готов обратиться к психологу. Подобная информация выступает для ученика некоторым *основанием, ориентиром для принятия соответствующих решений*, например, при выборе будущего профиля обучения.

Аналогичные беседы на основании полученных данных следует проводить и со взрослыми участниками образовательного процесса – педагогами, школьной администрацией, родителями. Итогом таких бесед выступает изменение не только отношения педагогов или родителей к детям, но порой и их поведения.

Практикующие психологи хорошо знают, что этим их работа в школе не ограничивается. Участие в работе педсоветов, выступления на родительских собраниях, проведение тех или иных обследований по запросу учителя и т.п. – список можно продолжить. Однако, необходимо понимать, что и эти, и другие виды работы в конечном итоге также преследуют поставленную выше цель - формирование у подопечных обобщенной ориентировки в мире. Будет ли это иметь положительный эффект, напрямую зависит от того, как психолог справляется с профессиональными задачами. Можно свое выступление на педсовете свести к пересказу страниц учебника о возрастных возможностях усвоения знаний, а можно обратить внимание учителей-предметников на то, насколько эффективны используемые ими способы работы. Результат не заставит себя ждать: успехи детей в тех или иных предметных областях будут способствовать усилению интереса к ним. Чья это заслуга – психолога или педагога? Наверное, это - результат *психолого-педагогического взаимодействия в достижении стоящей перед образованием цели* (Степанова, 2003б, 2005г,е, 2006а).

Хотелось бы предостеречь и психологов, и педагогов от понимания ориентировки как ограниченной исключительно познавательным содержанием. Наши эмоции, воля, чувства, как и все психические процессы, все формы душевной жизни – также суть ориентировочные по своей природе и функции, на что указывал П.Я.Гальперин. «Характерная и своеобразная ориентировка субъекта в ситуациях моральной ответственности, ориентировка, ведущая к принятию того или иного решения, — вот что, собственно, и составляет предмет психологии воли» (Гальперин, 1976, с. 95-96). Показать подростку неполноту его ориентировки, а значит, и расширить

его представления о возможных способах действия тоже всходит в задачу психолога.

На пороге взрослости старшеклассники задумываются не только о том, кем стать, но еще и каким стать, чему посвятить свою жизнь. На трудные мировоззренческие вопросы им (как, впрочем, и каждому из нас) предстоит самостоятельно искать и находить ответы, но не будет лишним, если они от психолога услышат теперь уже всем нам хорошо знакомую фразу: *«Смысл должен быть найден, но не может быть создан»* (Франкл, 1990, с. 37). Эти слова принадлежат В. Франклу. И далее: *«Ни один ... психотерапевт ... не может указать ..., в чем заключается смысл. Он вправе, однако, утверждать, что жизнь ... сохраняет смысл в любых условиях и при любых обстоятельствах благодаря возможности найти смысл даже в страдании»* (Франкл, 1990, с. 40). Наверное, мало кто из подростков в состоянии даже не понять, а принять сказанное, но обратить его внимание на задачу осмысленного отношения к жизни (в основе которого лежит опять же ориентировка, но не познавательная, а иная – моральная, эмоциональная) необходимо.

Важнейшую роль в формировании мировоззрения, жизненных ориентиров, играют философские знания, на что обратил внимание В.А.Лекторский в своем выступлении на Круглом столе *«Философия в современной культуре: новые перспективы»*. По его убеждению, философия необходима не только студентам, но и школьникам, потому что *«именно освоение философского способа понимания мира и приобретение хотя бы элементарных навыков философского мышления позволяют мыслящему человеку ориентироваться в современной быстро меняющейся действительности»* (Философия в современной культуре: новые перспективы, 2004, с.7).

В заключение следует отметить, что формированием ориентировки занимаются все окружающие ребенка взрослые – другое дело, что этот процесс носит стихийный характер. Значительный вклад в становление личности (в широком смысле) ребенка, выбор им смысловых ориентиров и ценностей вносят его близкие, его семья. Но именно психолог вместе с педагогом создает специальные условия, направленные на появление у учеников тех или иных представлений обо всех сторонах окружающего мира.

§ 1.3. История практической психологии образования в нашей стране

По мнению психологов (А.Г.Асмолов, И.В.Дубровина и др.), становление психологической службы в системе образования происходит с начала 80-х годов прошлого века. И.В.Дубровина называет 80-е годы романтическим периодом в развитии школьной психологической службы: тогда психологи искренне верили, что с их приходом в школу станет возможной реализация права каждого ребенка на полноценное развитие, на уважение его личности и индивидуальности.

§1.3.1. Предыстория школьной психологической службы в СССР и ее становление в России

Прежде всего, необходимо отметить, что в наши задачи не входит написание истории возникновения и развития психологической службы в образовании. Х.Лийметс (Психодиагностика и школа, 1980) приводит данные, согласно которым впервые должность психолога в школе была введена в Англии в 1910 году, а первым школьным психологом был С.Берт. Перед второй мировой войной во многих странах были учреждены органы по психологическому обслуживанию школ. В Дании первое бюро по психологическому обслуживанию создано в 1934 году, и спустя полвека таких учреждений насчитывалось уже около 100. С 1964 года там же издается журнал «Школьный психолог».

Как утверждает В.И.Войтко (Психодиагностика и школа, 1980), в Англии школьная психологическая служба сложилась к концу первого десятилетия после второй мировой войны. В 1955 году в Англии было зарегистрировано 142 школьных психолога, а к 1972 году их число увеличилось более, чем в 4 раза и составило уже 640 психологов. Войтко также говорит о том, что уже к концу 70-х годов XX века психологические службы существовали в школах ГДР, Польши, Чехословакии, Венгрии, Югославии.

Наше последующее изложение касается исключительно положения дел в нашей стране.

Появлению психологической службы способствовали различные события в области образования, знание которых помогает понять особенности современной практической психологии образования: «Мы не хотим быть Иванами, не помнящими родства; мы не страдаем манией величия, думая, что

история начинается с нас ... \diamond Мы должны рассматривать себя в связи и в отношении с прежними; даже отрицая его, мы опираемся на него» (Выготский, 1982б, с. 428). Остановимся на некоторых исторических фактах.

Н.А.Даниличева приводит интересные данные, касающиеся истории школьной диагностики в нашей стране. Широкое распространение при изучении школьников получили методы объективного наблюдения, эксперимента, различные виды и системы тестов.

Психологические по своему содержанию задачи ставились перед школьными учителями. Так, еще в начале прошлого века в качестве самостоятельной ставилась задача вооружения учителя не только готовыми знаниями о психологических особенностях ученика, но и методами их добывания. О необходимости подготовки такого учителя-исследователя детей говорилось на первых съездах по экспериментальной педагогике и педагогической психологии. Однако в то время проблема подготовки такого учителя не получила должного развития, так как не хватало соответствующих сведений о том, как надо готовить в этом направлении учителя. Психологи тоже пытались решить эту проблему. Г.И.Челпанов в сборнике статей «Психология и школа» писал: «... пора в России учредить при университетах постоянные летние курсы для учителей средних школ с целью обучения их методам исследования» (Цит по.: Даниличева, 2004, с. 35). Первые серьезные попытки дать ответ на вопрос «как готовить педагога-исследователя» относятся к 20-30-м гг XX века и связаны с именами М.Я.Басова и К.Н.Корнилова, которые в этом вопросе не проявили единодушия. Если М.Я.Басов говорил о необходимости вооружения учителя методом объективного наблюдения, то К.Н.Корнилова отличало стремление готовить будущих учителей как школьных экспериментаторов.

В связи с развитием отечественной тестологии в школах появились тесты успеваемости. Как пишет Н.А.Даниличева, первые попытки использования тестов успеваемости относятся к 1923/24 учебному году – А.П.Нечаев заведовал третьей опытной школой города Москвы, в которой впервые был применен тестовый метод учета успеваемости учащихся, однако с неожиданным уходом А.П.Нечаева из школы эта работа была приостановлена. И только в 1926/27 учебном году была разработана серия тестов. Вопросы тестов успеваемости обсуждались на съездах и совещаниях, в частности, в

1928 году на Первом Всесоюзном педологическом съезде, на котором прозвучали справедливые предупреждения в адрес тех, кто неумело пользовался этим методом учета школьных достижений, позволяющим определить лишь общий запас приобретенных знаний, что недостаточно для решения судьбы ученика. Однако практическая значимость метода привела к массовому увлечению тестами успеваемости, педологи делали необоснованные выводы об умственном развитии учеников на основе только тестов успеваемости. Резко отрицательную оценку эти действия получили в постановлении ЦК ВКП (б) от 1936 года «О педологических извращениях в системе Наркомпросов». На основании результатов тестовых обследований большое число детей переводилось из нормальных школ во вспомогательные: «в руки педолога вкладывалась дубинка в виде теста, с помощью которой он выгонял из школ всех детей, реакции которых не укладывались в тестовые нормы» (Даниличева, 2004, с. 121). С помощью теста «ставили диагноз о личности, включающий и прогноз о ее дальнейшем развитии. <...> Педологи принимали незначительное отставание за общую отсталость, а отстающих учеников за отсталых» (Даниличева, 2004, с. 121). По мнению Н.А.Даниличевой, первая причина краха тестового метода лежала в педологии, а вторая находилась в самих педологах, а третья – с самих тестах с низкой степенью валидности и надежности.

Тестовая методика также нашла применение в тестах на профориентацию школьников, однако и в этой области было допущено много ошибок, что объяснялось теоретической слабостью психотехники того времени.

Подводя итоги анализа школьной психодиагностики 20-30-х гг. прошлого века, Н.А.Даниличева делает вывод, что достигнутые «успехи в плане создания у педагогов установки на исследование школьников, процесса обучения и воспитания в целом оказали существенное влияние на формирование культуры научно-психологического мышления учительства. Разработка методов приобрела ... научно-практическое значение» (Даниличева, 2004, с. 134). С позиций нынешнего времени становится очевидна значимость этой работы для создания системы психологического сопровождения образования.

В 1960 году вышел сборник научных трудов «Психологическое изучение детей в школе-интернате». Сотрудники руководимой Л.И.Божович

лаборатории психологии воспитания не ограничивались исследовательской работой, а проводили консультирование воспитателей, постоянно общались с детьми. По мнению В.Э.Чудновского, «анализ результатов наблюдений за детьми, особенностей индивидуального подхода к ним, психологические характеристики отдельных воспитанников, описание результатов конкретной деятельности психолога в интернате позволяют считать эту работу предшественницей современной психологической службы в школе» (Чудновский, 2008, с. 12). В 1971 году Л.И.Божович принимала участие в работе симпозиума «Проблемы управления процессом воспитания». В своем выступлении она обратила внимание на то, что методика воспитания значительно отстает от методики обучения, и соответствующие методические разработки должны быть сделаны с помощью психологов и органически входить в программу воспитательной работы с детьми. Она также отметила, что «определение хода успешности воспитательного процесса непосредственно связано с диагностикой психического развития» (Божович Л.И., 1971, с. 37), что недвусмысленно указывает на наличие потребности в практической психологической помощи.

Согласно приводимым эстонским педагогом и психологом Х.Лийметсом данным, поиски в направлении создания психологического сопровождения школы были начаты в *Эстонской ССР в конце 60-х годов*. Этому в немалой степени способствовали прошедшие в Таллине симпозиумы: посвященный вопросам диагностики психического развития в 1974 году и психологической диагностике в школе в 1980 году. Если симпозиум 1974 года был нацелен преимущественно на обобщение теоретической и экспериментальной работы по проблемам диагностики, что впоследствии получило отражение в журнальных статьях и отдельных книгах, то в 1980 году проблематика носила более ограниченный характер. В этой связи нужно отметить, что, выступая на симпозиуме в 1980 году, В.И.Лубовский (*Психодиагностика и школа, 1980*) обратил внимание на важность психологической диагностики при выявлении отклонений в развитии детей, которая должна осуществляться психологами, а не представителями других специальностей – психиатрами, неврологами, логопедами, педагогами специальных школ, как это зачастую имеет место. По мнению Д.Б.Эльконина, специфику психолого-педагогической диагностики определяют стоящие перед ней задачи: «первая – контроль динамики

психического развития детей, обучающихся и воспитывающихся в детских учреждениях и коррекция развития с целью создания оптимальных возможностей и условий для подтягивания слабых и средних учащихся до уровня сильных, наиболее развитых, ... вторая задача – сравнительный анализ развивающего эффекта различных систем воспитания и обучения» (Психодиагностика..., 1980, с. 66).

Ю.Л.Сыэрд (Психодиагностика и школа, 1980) остановился на тех требованиях к практическому использованию тестов, которые должны соблюдаться школьными психологами.

Первый штатный психолог под названием инженер-психолог стал работать в одном из сельскохозяйственных техникумов Эстонской ССР. Особенно остро ощущалась необходимость помощи специалиста-психолога в школах особого режима (для трудновоспитуемых), а также для детей с отклонениями в развитии. Публичное обсуждение этой проблемы в Эстонской ССР происходило в журнале «Советская жизнь» (1973, 1975) и на отчетно-выборной конференции Эстонского отделения Общества психологов СССР. Все участники этого обсуждения пришли к единодушному выводу, что без помощи психологов трудно обеспечить эффективность работы учащихся, правильный выбор ими профессии. Анализ накопленного опыта позволил выявить ряд проблем, требующих решения в целях повышения эффективности психологической службы в школе. Они сводились к уточнению следующего:

- целей и задач школьной психологической службы,
- ее места в школьном коллективе, взаимодействия с администрацией школы и с учителями, а также с учениками,
- научного и методического руководства деятельностью школьного психолога,
- основных предпосылок его успешной деятельности.

Проблемы формирования личности школьника получили отражение в публикациях, которые своей целью имели разработку научных рекомендаций практическим работникам системы народного образования. Примером сказанному выступает сборник «Проблемы общения и воспитание» (Проблемы общения, 1974), который, по мнению его составителей, есть «едва ли не первая в педагогике попытка разнопланово охарактеризовать проблему общения как педагогическую» (Проблемы общения, 1974, с. 6). В то время

школьных психологов еще не было, поэтому он был рекомендован педагогам-практикам.

Комиссией Эстонского отделения Общества психологов СССР в 1973 году составлен проект положения «О работе школьного психолога», который был утвержден в 1979 году Коллегией Министерства просвещения ЭССР. Цели и задачи школьного психолога сформулированы в этом документе следующим образом.

1. Школьный психолог выполняет роль консультанта при дирекции школы, помогает ей и учителям при решении проблем коммунистического воспитания молодежи в данной школе, требующих специальных психологических знаний.
2. В интересах достижения той цели школьный психолог:
 - проводит индивидуальные и групповые обследования для выяснения состояния развития отдельных классов коллективов и отдельных учащихся;
 - опираясь на данные имеющихся психологических исследований, помогает администрации школы оценивать положение учебно-воспитательной работы в школе и планировать меры для ее улучшения;
 - на основе проведенных обследований дает учителям, классным руководителям и родителям консультации с психологического аспекта, направленные на преодоление тех трудностей, которые возникают у них в ходе воспитательной деятельности;
 - планирует вместе с учителями и классными руководителями конкретные меры для повышения успеваемости и развития как отдельного учащегося, так и ученических коллективов;
 - помогает советом учащимся, у которых возникают проблемы, требующие помощи психолога;
 - направляет в школе профориентационную работу;
 - устанавливает контакты и согласует свою деятельность с районным профориентационным кабинетом;
 - поддерживает контакты со школьным врачом, обменивается с ним информацией, позволяющей лучше понять развитие, психологическое и соматическое состояние учащегося;

- школьный психолог обязан в конце учебного года представить дирекции свои соображения относительно повышения квалификации учителей;
- школьному психологу желательно иметь уроки в объеме 6 недельных часов (факультативный курс по психологии и педагогике или, в зависимости от наличия иной квалификации, по какому-либо другому предмету).

В школах Эстонской ССР школьные психологи приступили к работе в порядке эксперимента в специальных школах-интернатах в 1975 году и в четырех общеобразовательных школах в 1980 году. В задачи психологов входило составление практических рекомендаций по комплектованию школьного актива (на основе изучения положения учащихся в классе), комплектованию спецклассов (на основе измерения способностей и интересов), дифференцированной профориентации, организации работы кружков, формированию групп учащихся для прохождения практики на учебно-производственном комбинате. В первые годы работы школьных психологов отчетливо выступило, насколько важным является характер подготовки и знание школьной жизни самим психологом. В Эстонской ССР в качестве школьных психологов работали специалисты, имеющие высшее психологическое образование. Как показала практика, успешнее справлялись со своей работой те из них, кто получал психологическое образование заочно на базе имеющегося высшего педагогического образования.

Сразу же обнаружались проблемы, требующие решения.

Во-первых, ощущалась потребность в районных центрах школьной психологической службы, которые оказывали бы методическую помощь школьным психологам и занимались бы решением сложных проблем, предполагающих тщательное индивидуальное обследование. В частности, было предложено реорганизовать существующие районные и городские кабинеты профориентации в районные центры психологической службы, которые занимались бы в том числе и профориентацией.

Во-вторых, для эффективной работы психологу требовались психодиагностические средства, а потому их разработка выступила в качестве важной самостоятельной задачи, справиться с которой в состоянии республиканский или даже общесоюзный центр. Повышение квалификации

кадров и обобщение опыта работы школьных психологов также могли бы проходить на базе такого центра.

Основными научными предпосылками создания школьной психологической службы выступали, в одной стороны, «продвинутость психологии развития и дифференциальной психологии» (Психодиагностика и школа, 1980, с. 37), а с другой – «подготовленность психодиагностики» (там же).

Х.Лийметс обращает особое внимание на подготовку психологических кадров. Он подчеркивал, что школьным психологам нужна специальная подготовка, которая включала бы в себя изучение специфических психологических и педагогических дисциплин. В числе первых должны быть углубленные курсы по детской и педагогической психологии, педагогическая дифференциальная психология, психология общения, спецкурсы по психодиагностике и психопатологии. В числе вторых – дидактика, теория воспитания и курсы лекций по школоведению. Однако теоретических курсов недостаточно, необходима длительная практика в школе. Х.Лийметс предлагал установить порядок одногодичной стажировки у опытного школьного психолога и лишь после этого допускать выпускника к самостоятельной работе.

В Литовской ССР при районных отделениях народного образования были созданы кабинеты профессиональной ориентации. В частности, высокую эффективность показал такой кабинет в школе слепых и слабовидящих им. А.Йонинаса в Вильнюсе.

Психологическую службу начали осуществлять и кабинеты профориентации в вузах, например при кафедре психологии Вильнюсского университета.

Также стартовала психологическая служба в некоторых школах, например, в школе №31 Вильнюса школьников и их родителей, а также учителей консультируют сотрудники НИИ педагогики ЛитССР. Однако, опыт показал, что желательно иметь штатного психолога.

Поиск форм и методов организации школьной психологической службы, как утверждали И.В.Дубровина и А.М.Прихожан, осуществлялся и в ряде других союзных республик, в частности, в Таджикистане (Психологическая служба..., 1982).

В двух школах Минска по просьбе директоров для учащихся старших классов усилиями кафедры психологии Минского государственного педагогического института был организован факультатив «Человек и профессия» в объеме 10 часов. При этом решались две задачи: стимулирование профессионального самоопределения учащихся и демонстрация роли и места психологических знаний в профориентационной работе. Н.А.Розе и Л.А.Головей (Психодиагностика в школе, 1980) выступили кураторами от факультета психологии Ленинградского университета кабинета профориентации для школьников, организованного на базе межшкольного учебно-производственного комбината (директор комбината С.П.Яздовский). Работа велась по трем направлениям:

- социально-психологический аспект изучения коллектива класса, референтной группы подростка, отношения семьи к выбору профессии и других факторов, определяющих мотивы выбора профессии;
- дифференциально-психологический аспект изучения школьников, который ставит своей задачей психодиагностику потенциалов, ресурсов и резервов развития;
- третьим аспектом является работа по коррекции профессиональных планов школьников в тех случаях, когда они оказываются неадекватными их индивидуально-психологическим особенностям.

В мае 1980 года в Алма-Ате проходила выездная научная сессия Президиума Центрального совета Общества психологов СССР, на которой обсуждались вопросы организации психологической службы в школе. По итогам было принято развернутое постановление, в котором было высказано много конкретных пожеланий, в частности, создание в журнале «Вопросы психологии» специальной рубрики «Психологическая служба в школе».

В 1981 году по инициативе АПН СССР и при содействии Министерства просвещения РСФСР под руководством вице-президента АПН СССР Ю.К.Бабанского и И.В.Дубровиной в ряде московских школ был начат пятилетний эксперимент, направленный на определение содержания и функций работы психолога в школе, его прав и обязанностей и влияния на учебно-воспитательный процесс и развитие личности. Эксперимент

проводится в двух основных формах: работы педагога-психолога в конкретных школах (на базе 6 школ Москвы) и работы районной психологической службы (на базе школ Краснопресненского района Москвы).

Эксперимент на базе школы № 889 Перовского района г. Москвы по организации психологической службы, направленной на оказание помощи учителям и администрации при решении проблем обучения и воспитания. Психологическая служба существовала на общественных началах по договору о творческом сотрудничестве между школой и кафедрой психологии Московского государственного заочного педагогического института (зав. кафедрой – М.В.Гамезо). Одной из форм работы явился факультатив по психологии для старших школьников «Человек и его деятельность», по итогам проведения которого удалось обозначить содержание просветительской деятельности психолога.

На повышение эффективности учебно-воспитательной работы через внедрение в практику обучения результатов научных исследований была нацелена работа психологической службы в московской школе № 299. Обобщение опыта свидетельствует о трудностях диагностики и последующей коррекционно-формирующей работы.

В.Э.Пахальяном в школе № 146 (Москва) был организован кабинет самоорганизации, его функция заключалась в ознакомлении родителей и учащихся с основными закономерностями развития психических процессов, свойств и качеств личности. Формы работы определялись возрастом детей: лекции-игры для младших подростков и вводные лекции по научной психологии для старших подростков.

Психологическая служба начала создаваться и в школах Ростовской области. При этом она развивалась по двум направлениям: с одной стороны – как централизованная помощь школам через областные институты усовершенствования учителей, с другой стороны – как психологическая служба школы.

Значимым событием в развитии практической психологии образования явился состоявшийся по инициативе Президиума АПН СССР, редакции журнала «Вопросы психологии» и НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР в 1982 году круглый стол «Психологическая служба в школе», материалы которого получили отражение на страницах «Вопросов

психологии». Деятели науки и психологи, имеющие опыт практической работы, представители министерств и ведомств, сотрудники кафедр психологии пединститутов и университетов, редакторы педагогических издательств, руководители образовательных учреждений *«встретились, чтобы обсудить научные основы и организационные принципы построения психологической службы в школе, обменяться опытом ее осуществления, наметить дальнейшие перспективы развития и необходимые меры по ее материальному обеспечению»* (Психологическая служба..., 1982. №3, с. 62).

Главный редактор журнала «Вопросы психологии» А.М.Матюшкин обратился к итогам заседания «круглого стола» 1979 года, на котором были поставлены общие вопросы организации психологической службы в нашей стране, с тем чтобы проанализировать, насколько за прошедшие три года продвинулось решение основных проблем. Поднимая вопрос о статусе школьного психолога, он, в частности, обратил внимание на необходимость четкого определения задач, входящих в его компетенцию – это задачи, имеющие психологическую природу, в отличие от социальных, медицинских и т.п. А.И.Захаров специально отметил, что при выраженных нарушениях поведения и характера и при наличии органической патологии головного мозга дети нуждаются в своевременной консультации соответствующих специалистов.

А.М.Матюшкин также подчеркнул недостаточность прав школьного психолога. Е.М.Черепанова (московская школа № 669) сделала более категоричный вывод: «Четкое определение обязанностей психолога в школе неотделимо от четкого определения его прав. Это поможет избежать опасности подмены функций других специалистов: врачей, методистов, юристов» (Психологическая служба..., 1982. №3, с.85).

Е.Д.Божович поделилась своими впечатлениями от опыта работы в качестве педагога-психолога и обратила внимание на три момента. Во-первых, школа остро нуждается в психологе и ясно формулирует свои требования к нему. Во-вторых, ни школа, ни психолог к сотрудничеству не готовы. В-третьих, непосредственный выход психологов в школу нужно предварить разработкой теоретических основ и принципов практической организации психологической службы в школе.

Многие выступающие подчеркивали, что признание важности и нужности психологической службы в школе может прийти лишь в процессе практической работы. Н.М.Крюков из московской школы № 67 очень точно заметил: «Интерес к психологии и потребность в ней в школе очень велики, а готовность к деловому сотрудничеству наступает при превращении психолога из поверхностного наблюдателя, дающего общие советы, которые неизвестно как применить к конкретным случаям, в сотрудника школы, знающего ее проблемы и людей (Психологическая служба..., 1982. №3, с.84). По мнению Ю.Л.Сыэрда, желательно участие психолога в решении многих учебно-воспитательных вопросов, в частности, в составлении плана на следующий учебный год, именно поэтому он может выступить в роли заместителя директора, что позволит ему без администрирования добиваться обязательного выполнения учителями своих советов. На наделение психолога формальными административными полномочиями (заместитель директора по психологическим вопросам) как условие повышения эффективности его работы указал и Н.М.Крюков. А.М.Моисеев говорил о школьном психологе как консультанте директора школы с правом голоса на административном совещании школы. По мнению Н.П.Воронина, целесообразно включить психолога в административное ядро школы со всеми вытекающими отсюда правами и обязанностями.

Л.Ф.Ермакова обозначила два пути внедрения психологической службы в школу: «прямой» через решение поставленных администрацией задач и «обходной», начинающийся с консультации обратившихся к психологу учителей и родителей. В.Э.Пахальян предложил составить картотеку учащихся, в которую заносились бы все психолого-педагогические данные детей с момента поступления в школу и до ее окончания.

Предметом специального анализа выступили вопросы психолого-педагогического взаимодействия. А.М.Моисеев определил тактику действия школьного психолога следующим образом: «... курс на взаимодействие и сотрудничество с учителями, не вместо учителя, а вместе с учителем, от анализа педагогической практики – к ее психологическому объяснению – к совместному с педагогами поиску коррекционных мер – и снова к практике» (Психологическая служба..., 1982. №3, с.88), что не исключает сохранение психологом специфики его деятельности. Выделив четыре направления

деятельности школьной психологической службы - работу с административно-управленческим аппаратом школы, работу с учителями и классными руководителями, непосредственную работу с учащимися и работу с родителями – он в качестве наиболее перспективного в первые годы существования школьной психологической службы назвал второе направление. Обоснование этому связано с тем, что именно в этом случае «воздействие психолога на детей опосредуется его контактами с учителями» (Психологическая служба..., 1982. №3, с.88).

О.Л.Чернова из московской школы № 23 предложила проводить «пилотажную» диагностику, осуществляемую учителями на уроках литературы и рисования (сочинение или рисунок на тему «Моя семья»), результаты которой нетрудно сопоставить с данными опроса учителей и жалобами родителей. Е.Д.Божович высказалась в пользу психолого-педагогических консилиумов в школе, предполагающих обязательное участие учителей.

Одним из самых важных вопросов был связанный с определением функций психолога, в числе которых назывались психодиагностика, психопрогностика, психологическое управление в процессе обучения и воспитания, профориентация, психологическое просвещение, коррекционно-формирующая функция. И.В.Дубровина и А.М.Прихожан в качестве основной задачи школьной психологической службы выделили обеспечение индивидуального подхода к учащимся (Психологическая служба..., 1982. №3, с.75). Е.Д.Божович, не отрицая важности индивидуальной диагностико-коррекционной работы, подчеркнула: «Ограничить этой работой свои задачи – значит сознательно идти на «латание дыр» а не на участие службы в психологическом обеспечении учебно-воспитательного процесса. Сам процесс от этого не изменится, ... а значит, и «дыры» будут возникать вновь и вновь» (Психологическая служба..., 1982. №3, с.87). В качестве самостоятельной задачи школьного психолога А.М.Моисеев назвал психологическое просвещение учителей, обратившись при этом к анализу повседневной школьной практики, а также помощь руководителям школ в деле анализа и планирования работы школы. В выступлении А.В.Филиппова прозвучала мысль об участии психолога в организации воспитательного процесса. А.А.Вербицкий обратил внимание на участие психолога в

подготовке подростков к будущей взрослой жизни. В.В.Столин, опираясь на опыт семейного консультирования, подчеркнул, что психологическая служба не должна ограничиваться обобщенными рекомендациями, ее задача – «оказание конкретной психологической помощи конкретным людям в конкретных ситуациях» (Психологическая служба..., 1982. №4, с.97), поэтому центральным видом помощи выступает консультирование.

По мнению М.Н.Костиковой, профориентационная работа не должна входить в круг обязанностей психолога, более целесообразным является создание отдельных кабинетов профориентации. А.И.Захаров обратил внимание на то, что в квалифицированной помощи нуждаются в первую очередь школьники, страдающие нервными расстройствами: «Создание психологической службы в школе позволит в известной мере ... обеспечить эффективную психолого-педагогическую, диагностическую, коррекционную и превентивную помощь учащимся с проблемами школьной адаптации и неярко выраженными нарушениями поведения и характера» (Психологическая служба..., 1982. №3, с. 73). В то же время, как заметила Е.Д.Божович, на сегодняшний день психолог не располагает надежными методами работы, которые позволили бы ему безошибочно определить, нужна ли помощь других специалистов или речь идет о педагогической запущенности. А.Л.Венгер остановился на двух аспектах деятельности школьного психолога: коррекция отклонений в психическом развитии и предупреждение неуспеваемости и определение уровня психологической готовности к обучению в школе. При этом он специально подчеркнул, что основная задача школьного психолога – не отбор детей, а коррекция отклонений, которая нуждается в предварительной дифференцированной диагностике.

Н.Ф.Галызина заметила, что с введением должности школьного психолога должен быть восстановлен курс психологии для старшеклассников.

Вопросы подготовки практических психологов и обеспечение их методической литературой поднимались едва ли не в каждом выступлении. И.В.Дубровина и А.М.Прихожан отметили, что поставленная на круглом столе в 1979 году проблема отсутствия стандартизированных психодиагностических методик оказалась не решенной. По мнению Е.Д.Божович, практическим психологам необходим специальный практикум

по овладению методиками обследования детей. По мнению Н.Ф.Талызиной, современная система подготовки психологических кадров нуждается в пересмотре с учетом тех задач, с которыми будет сталкиваться психолог в школе. В.В.Столин выразил эту мысль в более категоричной форме: «... основным специалистом психологической службы в школе может быть только специально подготовленный и сведущий в вопросах психологического консультирования, психодиагностики, так же как в вопросах психического развития ребенка, психологии взаимоотношений в семье и в коллективе, дипломированный психолог» (Психологическая служба..., 1982. №4, с.98).

Необходимость профессионально-психологической подготовки сомнений не вызывала, и при этом в качестве самостоятельной называлась задача разработки теоретических ориентиров практической деятельности школьных психологов (Е.Д.Божович, И.В.Дубровина, Х.Й.Лийметс, А.К.Маркова, А.М.Прихожан, В.В.Столин, Н.Ф.Талызина и др.). Кроме того, говорилось о создании психологической службы в системе просвещения, охватывающей не только школы, но и детские сады и детские дома, учебные заведения системы профессионального образования. В выступлении Н.М.Пейсахова, В.М.Аганисяна и Г.Н.Александрова речь шла о создании психологической службы в вузах. Также поднимались вопросы о возможности подготовки психологов из нынешних педагогов (К.В.Агафонова) и о статусе школьного психолога (В.Э.Пахальян и др.). Как заметила Д.Б.Богоявленская: «Позиция «корректора» педагогических ошибок и арбитра личностных конфликтов ставит вопрос о независимом статусе психолога в школе» (Психологическая служба..., 1982. №4, с.91). Мнения разделились: одни высказывались в пользу того, чтобы психолог был членом педагогического коллектива, а другие – чтобы он представлял общую психологическую службу, организованную по региональному принципу. О целесообразности комплексного характера психологической службы, включающей специалистов по возрастной, педагогической, медицинской, социальной психологии и педагогике говорил В.А.Иванников; при этом служба должна создаваться не при школах, а при районных отделах народного образования в виде особых центров в составе 8-10 человек.

Этические вопросы – особенно это касается сообщения выводов и результатов исследования личности. А.М.Моисеев подчеркнул, что психолог

должен быть доверенным лицом детей и в то же время помощником учителей, обладать большой гибкостью и принципиальностью.

Обобщение опыта работы в школах и использование этих данных при разработке методических аспектов школьной психологической службы.

Н.П.Воронин обратил внимание на то, что школьные психологи могли бы выступить связующим звеном между научно-методическими изысканиями ученых, практиков и действительной работой школы. Эта же мысль прозвучала и в выступлении Д.Б.Богоявленской, подчеркнувшей, что именно для непосредственного внедрения результатов психологической науки в школьную практику необходим школьный психолог (Психологическая служба..., 1982. №4).

Главным итогом работы круглого стола явилось определение ближайших перспектив, которые были четко обозначены Е.Д.Божович: «...чтобы психологическая служба в целом оправдала себя, необходимо ... наметить те научные и практические вопросы, которые мы хотим разрешить в этой работе; определить, располагаем ли мы необходимыми для этого методами; трезво ограничить круг работ, которые на сегодняшний день осуществимы общими силами специалистов разных психологических профилей; договориться о том, что из накопленного психологией и в каких формах может быть уже сегодня использовано в практике; в каких направлениях должен идти поиск новых способов осуществления службы; каким образом готовить учителя к совместной работе с психологами (Психологическая служба..., 1982. №3, с.87). А.Л.Венгер отметил эффективность комплексного подхода к проблеме школьной психологической службы, который включает в себя, наряду с развитием самой службы, совершенствование школьной системы и интенсификацию прикладных психологических исследований.

В то же время материалы круглого стола выявили те реальные трудности, с которыми столкнулись школьные психологи, которые состоят не столько в неразработанности теории, сколько в отсутствии у практиков специальных теоретических знаний, направленных на решение конкретных задач (Психологическая служба..., 1982. №4). Таким образом, первая трудность в организации психологической службы связана с недостаточностью специальной подготовки практических психологов с учетом их последующей работы в системе образования. Вторая трудность обусловлена отсутствием

единой «модели школьного психолога» - было выделено два основных подхода: один предполагает подготовку универсального школьного психолога, другой основывается на подготовке психологов по ряду специальностей в соответствии с существующими отраслями психологии. При этом в качестве центральной проблемы психологической службы был обозначен комплекс вопросов, относящихся к психологии личности ребенка.

Итогами работы круглого стола явились рекомендации (Психологическая служба..., 1982. №4), в числе которых следующие:

1. Создать Координационный совет по психологической службе в школе при Президиуме АПН СССР на базе НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР.
2. Подготовить учебные пособия для работников психологической службы в школе.
3. Разработать систему мероприятий и необходимых документов для обоснования и проведения широкого эксперимента с помощью Министерства просвещения СССР.
4. Просить Центральный совет Общества психологов СССР создать секцию психологической службы в школе и предусмотреть специальное заседание по этим проблемам на VI съезде психологов.

С 26 по 28 октября 1983 года в Таллине проходил Всесоюзный симпозиум «Психологическая служба в школе», организованный в форме дискуссий. Всего состоялось три дискуссии: «Теоретические предпосылки развития школьной психологической службы», «Социально-психологические проблемы работы школьного психолога» и «Роль школьного психолога в подготовке, принятии и реализации педагогических решений».

На симпозиуме были подведены первые итоги, касающиеся состояния школьной психологической службы. Дискуссия «Теоретические предпосылки развития школьной психологической службы» своим итогом имела признание, что без психологической службы школа не может качественно решать стоящие перед ней задачи, однако, по мнению большинства участников, в обозримом будущем ввести во все школы психологов нереально по причине недостатка кадров.

Э.-М.Верник отметил: «... в школе нет сферы деятельности, которая не нуждалась бы в помощи психолога» (Психологическая служба, 1983, т.1, с.

22). Ю.З.Гильбух обратил внимание на единодушие в понимании того, что школе нужен специалист, главной задачей которого было бы внедрение достижений педагогической психологии в повседневную практику учебно-воспитательной работы (там же). Однако, при этом он подчеркнул, что созданию психологической службы в школе должно предшествовать апробирование методической базы, определение функций психолога, разработка принципов и методов его взаимодействия с педагогами и родителями.

Удалось выделить два направления работы школьных психологов: первое связано с оказанием помощи учащимся, учителям и классным руководителям; второе предполагает планирование, проведение и оценивание всей учебно-воспитательной работы в школе. Было отмечено, что соотношение этих двух направлений нуждается в обсуждении.

Специальное внимание было уделено вопросу о теоретических основаниях работы школьного психолога, в этой связи подчеркивалась важность выделения психологической проблемы в педагогической ситуации.

Обсуждался вопрос подготовки школьных психологов с точки зрения того, какие учебные предметы должны ее обеспечивать, главная проблема – как достичь органического единства психологической и педагогической подготовки. В этой связи встал вопрос и о психологической подготовке учителей, в частности, о том, какая подготовка будущих учителей будет содействовать взаимопониманию и сотрудничеству со школьным психологом. Справедливости ради нельзя не упомянуть о том, что вопросам психологической грамотности учителей традиционно уделялось немало внимания, и соответствующие учебные пособия для будущих педагогов были подготовлены известными психологами, например, А.В.Запорожцем (Запорожец, 1953), а в относительно недавнее время и Н.Ф.Талызиной (Талызина, 1998; выдержало 9 переизданий).

На упомянутом выше симпозиуме (в частности, выступление Э.-М.Верник), было отмечено следующее:

во-первых, необходимость всесторонней психологической подготовки, включающей сведения из разных областей – общей психологии, психологии развития, дифференциальной, педагогической и социальной психологии;

во-вторых, включение в преподавание прикладных сведений.

С.В.Белохвостова в качестве важной задачи школьного психолога назвала коррекцию общения учителей с учащимися, исключение импульсивности поведения.

Е.Д.Божович поделилась опытом работы психологической службы в московской школе 848. В качестве адекватной формы сотрудничества психолога с учителями она считает работу психолого-педагогического консилиума. Что касается работы с учащимися, то, кроме выявления внутренних причин неблагополучия и неуспеваемости, по мнению Е.Д.Божович, необходимо заняться психологическим просвещением, которое в конечном итоге должно привести к использованию полученных знаний по отношению к себе. Также подчеркивалась необходимость работы с родителями – были организованы лектории и «открытые родительские собрания», на которых присутствовали не только взрослые, но и учащиеся. Е.Д.Божович обратила внимание на продуктивность совместного обсуждения «детских» проблем.

В.В.Большакова подчеркнула, что желательно включение школьного психолога в решение задач воспитания и формирования личности ребенка, а это предполагает наличие у психолога педагогического образования, «...чтобы его психологические знания могли быть применены к условиям учебно-воспитательной деятельности школы» (Психологическая служба, 1983, т.1, с. 21).

Обобщая материалы по проблеме «Роль школьного психолога в подготовке, принятии и реализации педагогических решений» Ю.Л.Сызрд к наиболее значимым отнес следующие (Психологическая служба, 1983, т.2).

1. Роль психолога в выявлении педагогических проблем и подготовке их решений.
2. Сущность диагностики, отличие педагогической диагностики от психологической.
3. Различие между нормой и субнормой в диагностике.
4. Обеспечение школьных психологов психодиагностическими средствами.
5. Минимум психодиагностических средств.

6. Взаимодействие школьного психолога со школьным врачом, психиатрами и дефектологами, разделение задач в диагностической и коррекционной работе.
7. Использование результатов психодиагностики в школьной практике и обратная связь от использования результатов измерений.
8. Формы включения психологов в практическую педагогическую деятельность.

При этом в качестве принципиального вопроса Ю.Л.Сыэрд назвал определение того, «в какой мере психолог является членом коллективного субъекта деятельности, в какой мере он вполне самостоятельный, индивидуальный субъект педагогической деятельности» (Психологическая служба, 1983, т.2, с. 3).

Представленные в дискуссии материалы по теме «Социально-психологические аспекты деятельности школьного психолога» содержат информацию относительно того, в каких направлениях проблема взаимодействия психолога и учителя является особенно существенной и каковы условия успешной взаимной работы психолога и учителей. В частности, одной из задач школьного психолога многими признается создание благоприятного психологического климата в школе. А.М.Прихожан и Н.Н.Толстых подчеркнули, что для психолога чрезвычайно важной является опора на опыт учителей, воспитателей, классных руководителей – людей, в течение длительного времени постоянно общающихся с детьми, наблюдающих их в самых различных ситуациях (Психологическая служба, 1983, т.1, с.132).

В ходе работы симпозиума были обозначены те основные трудности, с которыми столкнулись педагоги-психологи:

- неопределенность статуса психолога в школе,
- практическая неразработанность прав и обязанностей школьного психолога, отсутствие необходимых пособий и руководств,
- практическое отсутствие стандартизированных диагностических методик,
- недостаточная профессиональная подготовка школьных психологов,
- слабая подготовка педагогов в области психологии,

- проблема административного подчинения школьного психолога: целесообразность независимости психолога от администрации школы и его подчинения по профессиональной линии.

В 1984 году в Институте психологии АН СССР состоялась Первая Всесоюзная конференция по вопросам психологической службы в СССР, в рамках которой работала секция «Психологическая служба школы». На секции обсуждались вопросы психологического обеспечения учебного процесса, а необходимость ее создания в системе народного образования не вызывала сомнений.

В 1987 году в Психологическом институте АПН СССР была организована конференция «Научно-практические проблемы школьной психологической службы», посвященная подведению итогов эксперимента по введению в школы Москвы должности практического психолога. На конференции обсуждались направления деятельности психолога в школе, а также конкретные вопросы, касающиеся организационной стороны психологической работы.

Датой рождения практической психологии образования является 1988 год. А.Г.Асмолов замечает, что **«психология пришла в школу раньше, чем психологи»** (Асмолов, 1991, с. 6). Она уже начала свое путешествие в мир образования через газетные публикации, телепередачи, книги высшего качества по практической психологии, через подвижников-учителей, получивших дополнительное образование. Актуальной является задача создания психологической службы образования.

Правовой основой деятельности школьного психолога явилось Постановление Государственного комитета СССР по образованию 1988 года о введении ставки школьного психолога во все учебно-воспитательные учреждения страны. С этого момента начинается развитие службы почти во всех регионах нашей страны. В частности, в мае 1988 года утверждено положение о психологической службе в системе народного образования Москвы. Также происходит расширение сферы деятельности психологической службы, которая постепенно охватывает всю систему обучения и воспитания. В связи с этим, как пишет И.В.Дубровина, меняется ее название: не школьная психологическая служба, а психологическая служба образования, или практическая психология образования (Дубровина, 2014а,б).

Служба практической психологии возникла как составная часть общей системы образования, призванная влиять на улучшение условий для развития ребенка в образовательном процессе, в частности, на разработку и реализацию эффективных образовательных и психологических программ как в общеобразовательных, так и в специальных (коррекционных), а также в учреждениях начального профессионального и дополнительного образования. Согласно приводимым данным, в 2001 году в службе на должности педагога-психолога работает более 64 тысячи человек (Каманов, 2002).

19 июля 1988 года⁴ было принято решение Коллегии Государственного комитета СССР по народному образованию «О первоочередных мерах по подготовке практических психологов для учебно-воспитательных учреждений»; оно было инициировано председателем Государственного комитета СССР по народному образованию Г.А.Ягодиным, а подготовлено коллективом психологов: А.Г.Асмоловым, И.В.Дубровиной, В.А.Иванниковым, Ю.М.Забродиным, А.И.Подольским и Е.С.Романовой. Отмечалось противоречие между социальным заказом и слабой обеспеченностью психологическими кадрами системы народного образования: было принято решение об открытии специальных факультетов переподготовки учителей по направлению «Психология» («Практическая психология в системе народного образования»), дневная форма обучения – срок 9 месяцев. Так появились специальные девятимесячные курсы по переподготовке педагогов в практических психологов для системы образования, получившие название «девятимесячников». По воспоминаниям А.Г.Асмолова, тогда прозвучали обвинения в психологическом фельдшеризме, но было необходимо, чтобы не только психологи шли в народ, но и народ, то есть учителя, пошли в психологию. И этого удалось добиться.

18 октября 1988 года вышел Приказ Государственного комитета СССР по народному образованию «О переподготовке практических психологов для учебно-воспитательных учреждений», в котором было узаконено новое направление подготовки в высших учебных заведениях: «Практическая психология в системе образования». В том же году открылись специальные факультеты в университетах и педагогических институтах.

⁴ Здесь и далее документальные данные приводятся по изданию: «Практическая психология – основа индивидуализации и дифференциации образования (сборник материалов с июля 1988 г. по сентябрь 1990 г. (М., 1991).

27 апреля 1989 года Государственный комитет СССР по народному образованию выпустил Инструктивное письмо «О введении должности психолога в учреждениях народного образования». Согласно данному документу, занимать должность психолога имели право специалисты, имеющие законченное высшее психологическое образование или получившие квалификационное свидетельство специальных факультетов переподготовки учителей по направлению «Психология».

19 сентября 1990 года вышел Приказ Государственного комитета СССР по народному образованию «Об утверждении Положения о психологической службе в системе народного образования». 22 октября 1999 года было принято Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации. По мнению директора регионального социопсихологического центра города Самары Т.Н.Клюевой, этот документ «породил трудности в создании нормативно-правовой базы и реальных Служб на уровне регионов» (Клюева, 2002, с. 17).

В это же время, по свидетельству А.Г.Асмолова, началась совместно с В.И.Лубовским и Н.Н.Малофеевым разработка положений о «психолого-педагогических комиссиях» и «психолого-медико-педагогических консультациях» вместо «медико-педагогических комиссий». Последние занимались комплектованием специальных учреждений для детей с различными нарушениями развития; они создавались совместно органами образования, здравоохранения, социальной защиты населения. По мнению И.Ю.Левченко и С.Д.Забрамной, эти комиссии не обеспечивали качественной диагностики, нередко были случаи ошибочных диагнозов (Психолого-педагогическая диагностика..., 2006). В течение долгих лет велись поиски способов улучшения работы медико-педагогических комиссий. Стремления дефектологов (С.Д.Забрамная, В.И.Лубовский, А.Р.Лурия, К.С.Лебединская, Ж.И.Шиф и др.) были направлены на то, чтобы обследование детей стало более объективным. Именно в целях совершенствования системы комплектования специальных учреждений для аномальных детей в 80-е годы прошлого века начали создаваться психолого-медико-педагогические консультации. 12 апреля 1995 года Министерство образования РФ утвердило проект типового Положения о психолого-медико-педагогических консультациях, и они стали, во-первых, постоянно действующими, а, во-

вторых, расширились направления их деятельности по оказанию помощи детям, их родителям и педагогам.

В настоящее время в нашей стране существуют различные организационные формы деятельности ПМПК: как самостоятельные учреждения либо как структурные подразделения в учреждениях для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ППМС-центр) или как ППМС-центр диагностики и консультирования, спрофилированный на выполнение функций ПМПК (И.Ю.Левченко, Т.Н.Волковская, Г.А.Ковалева, 2016).

С.Д.Забрамная и И.Ю.Левченко (Психолого-педагогическая диагностика, 2006) пишут, что в 90-е годы по инициативе педагогов и психологов городские и окружные управления образованием стали открывать уже в массовых школах психолого-медико-педагогические консилиумы. Задача консилиумов состояла в обеспечении детям условий обучения в соответствии с их возрастными и индивидуальными психофизическими особенностями развития. Опыт работы ПМПК оказался успешным, и 27 марта 2000 года было принято «Примерное положение о психолого-медико-педагогическом консилиуме образовательного учреждения». Такой консилиум может быть создан в образовательных и школьных учреждениях любого типа; в его состав входят учителя и воспитатели образовательного учреждения, имеющие большой опыт работы с детьми, учителя и воспитатели специальных классов, психолог, педагог-дефектолог, логопед, врач-педиатр (невропатолог, психиатр), медицинская сестра.

Период с 1988 по 1992 годы был ознаменован также созданием А.Г.Асмоловым с Ю.М.Забродиным Центров профориентации и психологической поддержки молодежи, которые пришли на смену Центрам профориентации молодежи; разработкой А.Г.Асмоловым и В.А.Иванниковым первых документов о комплексной службе социально-правовой и психолого-медико-педагогической помощи детям и подросткам.

В те же годы появились первые психолого-педагогические факультеты, стартовали государственные целевые программы «Одаренные дети» («Творческая одаренность»), «Социально-психологическая поддержка, обучение и воспитание детей с недостатками умственного и физического развития», «Дети Чернобыля». «Все эти программы способствовали развитию

диагностики, тестирования, консультирования, коррекции, реабилитации как элементов системы практической психологии образования, ... росту влияния психолого-педагогической науки в процессе принятия управленческих решений» (Асмолов, 2012, с. 375).

А начале 90-х годов XX века собрания психологов проходили по всей стране. Одно из таких собраний состоялось в Петрозаводске в начале 1991/1992 учебного года. – межрегиональная конференция собрала психологов из разных городов России. На конференции обсуждались вопросы положения психолога в школе, обосновывалась необходимость создания психологических центров по всей стране. Результаты встречи получили отражение в подборке материалов под общим названием «Образование в поисках души» в «Учительской газете» (Образование..., 1991).

15-17 июня 1994 года в Москве состоялся I съезд практических психологов образования России; инициаторы и организаторы съезда – Министерство образования Российской Федерации, Российская академия образования и Психологический институт РАО. В работе съезда приняли участие более 1500 человек: психологи, работающие в системе образования (областных, городских и районных центрах психологической службы, детских садах, школах, детских домах, интернатов), работники органов управления образованием, специалисты, разрабатывающие проблемы научного и научно-методического обеспечения службы, готовящие психологов образования, а также психологи-исследователи и практики из других областей.

Первое пленарное заседание съезда состоялось в Колонном зале Дома Союзов. Съезд открыла зам. министра образования РФ М.Н.Лазутова. В докладе зам. министра образования РФ А.Г.Асмолова «Психология, педология и изменение парадигмы образования России» особое внимание было уделено проблеме инновации в образовании, которые, с одной стороны, не позволяют работать в устоявшейся системе, а с другой – порождают множество возможностей. Доклад И.В.Дубровиной был посвящен истории и современному состоянию психологической службы образования в нашей стране. В частности, И.В.Дубровина отметила, что «конечная цель взаимодействия практического психолога со школьником – формирование его психологической готовности к жизненному самоопределению» (Практическая психология..., 1994. С. 45). В докладе директора Психологического института

РАО В.В.Рубцова «Психологическая стратегия педагогики развития» освещались роль и место психологической службы в решении кардинальных научных и научно-практических проблем современной возрастной и педагогической психологии. Своего рода «выступлением от лица заказчика» прозвучал доклад начальника управления образования департамента Юго-Западного территориального округа Москвы Е.А.Ямбурга, в котором были выдвинуты и обоснованы требования работников образования к практической психологии, проанализировано, почему сегодня практические психологи часто не могут найти общий язык с другими педагогическими работниками. Далее работа съезда осуществлялась по секциям (13 секций) и «круглым столам» (10 заседаний). По замыслу организаторов, на них не было заранее заявленных и подготовленных докладов, вся работа осуществлялась в виде свободных дискуссий по вопросам, специально изложенным в программе съезда.

На съезде была обозначена основная задача психологической службы образования – «обеспечение психического здоровья детей и подростков, их прогрессивного развития, реализации их творческих потенций, профессионального и личностного самоопределения, а также профилактика возможных отклонений» (Практическая психология..., 1994. С. 28). Было подчеркнуто, что, несмотря на наличие нерешенных проблем, «можно констатировать, что в настоящее время в России создана система психологической службы в сфере образования и необходимо предпринять ряд мер по ее дальнейшему развитию и совершенствованию» (Практическая психология..., 1994. С. 32).

Съезд принял решения, среди которых следующие:

- продолжить работу по окончательному оформлению и представлению на утверждение Коллегии Министерства образования документов, составляющих нормативную базу службы (Положение о психологической службе образования, статус практического психолога образования, стандарт образования практического психолога, квалификационная характеристика практического психолога, положение об аттестации, профессиональные права и гарантии);

- предложить Минобразованию России обратиться в Минтруда РФ с предложением ввести в номенклатуру специальностей специальность «практический психолог» и на этом основании ввести в номенклатуру специальностей системы образования специальность «практический психолог образования»;
- предложить Минобразованию России провести Коллегию по проблемам психологической службы (в том числе об установлении нагрузки психолога, исходя из нормы 500-600 детей на одного психолога, но не менее одного психолога на каждое образовательное учреждение);
- предложить Минобразованию России ввести в структуру Минобразования звено – отдел психологической службы образовательного учреждения – и возложить на него ответственность за координацию деятельности психологической службы образования в стране;
- в целях обеспечения своевременной эффективной психологической помощи детям и подросткам из «группы риска» разработать и утвердить Типовое положение о психолого-медико-педагогической комиссии;
- созвать II съезд практических психологов образования в 1995 году в г. Перми.

29-30 марта 1995 года в Министерстве образования Российской Федерации во исполнение рекомендаций I съезда практических психологов образования состоялась коллегия по вопросу «О состоянии и перспективах развития службы практической психологии образования в Российской Федерации». II Всероссийский съезд практических психологов образования прошел в октябре 1995 года в Перми.

В конце 80-х гг. XX века начался процесс создания региональных психологических служб. Одной из первых была создана психологическая служба системы образования Ярославской области. Методическому оснащению психологической службы способствовали ежегодно проводимые областные конференции, тематика которых отличалась большим разнообразием: «Психологическое благополучие участников образовательного процесса» (1998), «Социально-педагогическое и

психологическое обеспечение образовательного процесса» (1999), «Социально-педагогическое и психологическое обеспечение реформирования региональной системы образования» (2000), «Профессиональное развитие социальной сферы» (2001), «Психолог в образовании: роль, место, профессиональное и личностное развитие» (2002). Так, 16-18 декабря 1998 года в Ярославле состоялась областная научно-методическая конференция «Психологическое благополучие участников образовательного процесса». Обсуждались следующие вопросы: психологическое благополучие участников образовательного процесса, психологическое благополучие детей со специальными потребностями, взаимодействие участников образовательного процесса в создании здоровой среды и обеспечении психологического здоровья, нормативно-правовое и организационно-управленческое обеспечение деятельности психологической службы в образовании.

§ 1.3.2. Концепция и основные направления деятельности школьной психологической службы (на этапе ее создания)

Разработка концепции опиралась на результаты исследований, полученные в лаборатории школьной психологической службы НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (руководитель – И.В.Дубровина) и эксперимента по введению в школу должности психолога.

Школьная психологическая служба – теоретико-прикладное направление педагогической и возрастной психологии, существующее в единстве трех аспектов: научного, прикладного и практического.

Научный аспект предполагает изучение закономерностей психического развития и формирования личности школьника с целью разработки способов, средств и методов профессионального применения психологических знаний в условиях современной школы. Исследования направлены на теоретическое обоснование и разработку психодиагностических, психокоррекционных и развивающих методов работы. В отличие от академических исследований они не только выявляют психологические закономерности и механизмы, но и «определяют психологические условия становления этих механизмов и закономерностей в контексте целостного формирования личности конкретного ребенка» (Дубровина, 1991, с. 22).

Прикладной аспект предполагает использование психологических знаний педагогами, методистами; это составление учебных программ, создание учебников, психологическая подготовка учителей.

Практический аспект обеспечивают школьные психологи. В их задачу не входит создание новых методов, исследование психологических закономерностей, но они обязаны профессионально грамотно использовать все то, чем на сегодняшний день располагает наука. Поэтому школьный психолог должен быть профессионалом (Дубровина, 1991).

И.В.Дубровина отмечает, что проблема взаимосвязи и взаимозависимости этих трех составляющих представляется сложной и мало разработанной, но зарождение психологической службы – следствие не только потребностей практики, но и готовности науки к разработке нового направления исследований. Она подчеркивает, что исследований, ориентированных на практическое применение полученных данных, еще очень мало: «в настоящее время особую актуальность и необходимость приобретает создание такой концепции психического и личностного развития, операционализация которой позволила бы эффективно использовать ее в практике» (Дубровина, 1991, с. 175). И.В.Дубровина говорит о необходимости комплексного изучения человека, предполагающего объединение усилий психологии (исследование психологических закономерностей развития) и педагогики (анализ педагогических условий). И далее она специально говорит о том, что «необходимо развивать такие научно-прикладные исследования, которые бы не только решали на фундаментальном уровне психологические проблемы, наиболее важные для практики обучения детей и развития их личности на всех возрастных этапах, но и *операционализировали* бы полученные данные, доводили их до уровня *программы и инструментария* как для конкретного психологического исследования, так и для использования в *реальной работе с ребенком*» (курсив наш – М.С.) (Дубровина, 1991, с. 177).

И.В.Дубровина делает принципиальный вывод: любая наука содержательно и методологически формирует только **свою** практику, практику своего профиля: наука психология – психологическую практику, наука педагогика – педагогическую практику. Если психология разрабатывает всю технологию для практического психолога, то педагогика – для дидакта, методиста, учителя, воспитателя и пр. (Дубровина, 1991). В конкретной

работе с ребенком разные специалисты *сотрудничают*, но не *подменяют друг друга*. В настоящее время профессиональное взаимодействие психолога и педагога находится на низком уровне, причина этого в **«неготовности наук психологии и педагогики как к сотрудничеству между собой, к проведению комплексного изучения ребенка, так и к научно-методическому обеспечению своей собственной практики»** (Дубровина, 1991, с. 179).

И.В.Дубровина размышляет о современном состоянии психологической практики и отмечает, что психологическая наука не может сейчас удовлетворить запросы *своей собственной практики*, а потому практические психологи испытывают острую потребность в научно-методическом обеспечении своей деятельности. Необходимо исследования с самого начала ориентировать на практику, а это значит, что они должны, во-первых, решать актуальные для практики вопросы, а, во-вторых, операционализировать полученные данные до конкретных программ диагностики, коррекции и профилактики. «Сегодня мы можем констатировать, что темпы развития научного аспекта школьной психологической службы не поспевают за потребностями ее практического аспекта» - подытоживает И.В.Дубровина (Дубровина, 1991, с. 182) и далее отмечает, что предложенное решение проблемы соотнесения и взаимодействия теоретической, прикладной и практической психологии закладывает основания и содержательные, и методические – для нового направления возрастной и педагогической психологии – научно-практического. развитие которого предполагает создание фундаментальных основ *детской практической психологии*. «Детская практическая психология – как раз тот научный аспект, который ... определяет и формирует природу самой службы» (Дубровина, 1991, с. 184).

Цель деятельности школьной психологической службы - максимальное содействие психическому и личностному развитию школьников.

Основная задача практического психолога в школе – обеспечение психологических условий, способствующих полноценному развитию каждого ребенка.

Два направления деятельности школьной психологической службы: актуальное и перспективное. Если на актуальном уровне решаются злободневные проблемы, связанные с трудностями в обучении, нарушениями

в поведении и общении, то на перспективном – проблемы развития всех учащихся школы, становления индивидуальности каждого ребенка. По мнению И.В.Дубровиной, главная цель школьной психологической службы связана с перспективным направлением ее деятельности, ориентированным на оптимизацию психического и личностного развития учащихся.

К психологическим условиям эффективности школьной службы И.В.Дубровина относит следующие:

- максимальная реализация в работе со школьниками возможностей, резервов каждого возраста:
- развитие индивидуальных особенностей школьников – интересов, склонностей, способностей, самосознания, направленности, жизненных планов, ценностных ориентаций:
- создание благоприятного для развития ребенка психологического климата.

Это не исключает важности диагностической и коррекционной работы, но необходимость в последней возникает тогда, когда своевременно не реализуются возрастные и индивидуальные возможности, не создаются условия для формирования возрастных новообразований.

К *основным видам деятельности* школьного психолога относятся психопрофилактика, психодиагностика и психокоррекция, психологическое консультирование и психологическое просвещение.

В силу того, что диагностика присутствует во всех видах работы школьного психолога, она занимает одно из главных мест в психологической службе. При этом психодиагностика тесно связана с коррекцией, и *диагностико-коррекционное* направление рассматривается как единое направление деятельности школьного психолога. Психодиагностика как деятельность по выявлению психологических причин проблем, трудностей в обучении и воспитании, по определению особенностей развития интересов, способностей учащихся и сформированности их личностных образований обладает спецификой в отличие от исследовательской диагностики. Школьная психодиагностика – не самоцель для практического психолога, она подчинена задаче разработки рекомендаций и предполагает в конечном итоге выбор подходящего педагогического воздействия.

И.В.Дубровина специально подчеркивает: «Мы выдвигаем **принципиальное положение** о том, что **в школьной психологической службе должно существовать диагностико-коррекционное, диагностико-воспитательное (или развивающее) направление как по самой сути своей единое направление работы**» (Дубровина, 1991, с. 107). И.В.Дубровина соглашается с Д.Б.Элькониным в том, что диагностика должна быть направлена не на отбор детей, а на *контроль* за ходом их психического развития с целью коррекции обнаруженных отклонений.

На основе обобщения опыта экспериментальной работы психологов в школе выделяются этапы проведения диагностико-коррекционной работы в системе школьной психологической службы. При описании содержания работы И.В.Дубровина опирается на работу Л.С.Выготского «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства».

Первый этап – изучение обращения, которое поступает к психологу в виде запроса учителей, родителей, самих учащихся. Во многих случаях запрос носит расплывчатый и неопределенный характер, поэтому для его уточнения необходимо провести специальную беседу с человеком, сделавшим запрос.

Второй этап – формулирование психологом проблемы на основании изучения всей информации об ученике. Сбор информации обычно происходит при наблюдении за ребенком на уроках и на переменах, по итогам бесед с классным руководителем, учителями, родителями, одноклассниками. Желательно, чтобы психолог имел данные об истории развития ребенка. Далее психолог выдвигает гипотезы о причинах нарушений в обучении и воспитании, о развитии учащихся и его возможностях. При этом психолог может и должен в случае необходимости менять исходные гипотезы и формулировать новые.

Третий этап – выбор метода исследования. Опыт психологов, которые занимаются диагностикой, показывает, что наиболее эффективным является прицельное исследование, которое не придерживается стандартного применения совокупности методов, а гибко приспособливает план исследования к характеристике проблемы. Чтобы точнее определить причины того или иного психологического явления, от психолога требуется умение сочетать данные наблюдения и свои собственные впечатления с заключениями, полученными в результате применения методик.

Четвертый этап – формулирование психологического диагноза. Последний предполагает наличие прогноза, то есть от психолога требуется уметь предсказать путь и характер дальнейшего развития ребенка при условии проведения необходимой работы. Следует продумать, кому и в какой форме сообщать о диагнозе и прогнозе психического развития. При этом диагноз нужно перевести на понятный учителям, родителям и учащимся язык, освободить от научной терминологии.

Пятый последний этап включает в себя разработку рекомендаций, программы работы с учащимися. Программы коррекции и развития обычно включают психологическую и педагогическую части. Психологическая часть осуществляется школьным психологом, а педагогическая составляется на основе психологических рекомендаций совместно психологом и учителем, родителями, то есть всеми, кто будет работать с ребенком.

Психопрофилактическая работа

Психопрофилактика – это специальный вид деятельности школьного психолога, направленный на активное содействие развитию всех учащихся школы. К задачам психопрофилактики И.В.Дубровина относит следующие:

- ответственность за соблюдение в школе психологических условий, необходимых для полноценного психического развития и формирования личности школьника на каждом возрастном этапе;
- своевременное выявление таких особенностей ребенка, которые могут привести к определенным сложностям, отклонениям в его интеллектуальном или личностном развитии;
- предупреждение возможных осложнений в связи с переходом учащихся на следующую возрастную ступень.

Содержание психопрофилактической программы:

- разработка и реализация развивающих программ для учащихся разных возрастов с учетом задач каждого возрастного этапа;
- выявление психологических особенностей ребенка, которые могут в дальнейшем обусловить возникновение отклонений в развитии;
- предупреждение возможных осложнений в связи с переходом учащихся на следующую возрастную ступень;
- подготовка учащихся к выбору профессии;
- работа по предупреждению психологической перегрузки учащихся;

- работа по созданию благоприятного психологического климата в школе: оптимизация форм общения в педагогическом коллективе, улучшение форм общения педагогов с учащимися, родителей с детьми и учащихся между собой.

Эффективным способом психопрофилактической работы выступает *психолого-педагогический консилиум*. Участие психолога в консилиуме преследует несколько целей:

- показать педагогическому коллективу разные стороны психических особенностей учащихся, представить обоснованные гипотезы о причинах происхождения школьных проблем;
- добиться понимания учителями особенностей ученика; при этом психолог не оценивает ученика (плохо или хороший), а дает всестороннюю характеристику его проблем;
- выработать коллективное понимание всеми учителями сути проблемы ученика.

По мнению И.В.Дубровиной, «будущее школьной психологической службы связано с развитием и методическим оснащением именно этого вида работы практического психолога» (Дубровина, 1991, с. 132).

Психологическое консультирование охватывает учителей, учащихся и родителей, может быть индивидуальным или групповым.

Психологическое консультирование и психопрофилактика – виды работы, имеющие много общего. Различие состоит в том, что при психопрофилактике психолог сам предусматривает, о чем следует предупредить, эта работа начинается в целях предупреждения проблемы, а психологическая консультация проводится тогда, когда проблема уже имеется. При этом смысл психологической консультации в том, чтобы помочь человеку самому решить проблему. При осуществлении консультативной работы психолог решает следующие задачи:

- консультирует администрацию школы, учителей и родителей по проблемам обучения и воспитания детей;
- проводит индивидуальные консультирования учащихся по вопросам обучения, развития, проблемам самоопределения, взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, самовоспитания и т.п.;

- консультирует группы учащихся и школьные классы по проблемам профессиональной ориентации, организации умственного труда и т.п.;
- способствует повышению психологической культуры педагогов и родителей путем проведения индивидуальных и групповых консультаций, участия в педсоветах и методобъединениях, общешкольных и классных родительских собраниях;
- по запросам судов, органов опеки, комиссий по делам несовершеннолетних и др. организаций проводит психологическую экспертизу психического состояния ребенка, условий семейного воспитания с целью вынесения соответствующими инстанциями обоснованных решений, связанных с определением судьбы учащихся (лишение родительских прав, направление в специальные учебные учреждения).

Специфика психологического консультирования в школе заключается в том, что оно сосредоточивается на решении профессиональных проблем, рассматривается только то, что имеет отношение к решению главной задачи психологической службы в школе – максимально содействовать психическому и личностному развитию каждого ученика. Администрация школы, учителя и родители получают консультацию постольку, поскольку имеют отношение к ребенку. Их проблемы рассматриваются только в связи с проблемами учащихся, а не сами по себе. *Психологическое просвещение* распространяется на учителей, учащихся и родителей и направлено на решение следующих задач:

- знакомить учителей и родителей с основами детской, педагогической и социальной психологии, учащихся – с основами самовоспитания;
- популяризировать и разъяснять результаты новейших психологических исследований;
- формировать потребность в психологических знаниях, желание использовать их в работе с ребенком или в интересах собственного развития.

Основными формами данного вида работы школьного психолога выступают лекции, беседы, семинары, а также подбор литературы. При этом важно, чтобы содержание бесед и лекций было связано с конкретными

проблемами данной школы и данного контингента учащихся, то есть наглядно показывало бы, что психологические знания имеют непосредственное отношение к решению конкретных проблем обучения и воспитания.

Все перечисленные виды работы психолога - психопрофилактика, психодиагностика и психокоррекция, психологическое консультирование и психологическое просвещение - существуют только в единстве. По мнению И.В.Дубровиной, можно «условно выстроить все эти виды работы по степени углубления знаний о психическом развитии школьников и усиления воздействующего влияния на них со стороны психолога, учителей, родителей» (Дубровина, 1991, с. 139).

Психологическое просвещение - самое первое *приобщение* педагогического коллектива, учащихся и родителей к психологическим знаниям. Психологическая профилактика направлена на то, что психолог проводит работу по *предупреждению* возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии школьников. Психологическое консультирование – помощь в *решении* проблем, с которыми к психологу приходят сами учителя, ученики и родители. Психологическая диагностика обеспечивает *углубленное проникновение психолога* во внутренний мир школьника. Результаты психодиагностики свидетельствуют об эффективности профилактической или консультативной работы. Психологическая коррекция способствует *устранению* отклонений в психическом и личностном развитии школьника.

Таким образом психолог диагностирует различного рода школьные трудности и далее разрабатывает конкретную индивидуальную психолого-педагогическую программу работы с учащимся. Кроме того, психолог занимается личностными проблемами учащихся: тревожностью, трудностями в поведении и во взаимоотношениях с другими людьми и т.п. Психолог участвует вместе с педагогами в составлении программы работы с трудными классами, занимается детьми из неблагополучных семей, способствует преодолению и предупреждению конфликтов между учениками и учителями, родителями и детьми. Также психолог занимается вопросами профессиональной ориентации учащихся, уделяет особое внимание детям с неопределёвшимися интересами, имеющим отставание к учебе, с заниженной самооценкой, переживающим свою неготовность к будущему обучению в вузе.

Успех школьной психологической службы зависит не только от профессиональных знаний и умений психолога, но и от ее организационной системы.

Под *моделью* психологической службы понимается «образец практического осуществления психологической службы, но не в оценочном плане, ... а как возможная форма организационного оформления деятельности психолога» (Дубровина, 1991, с. 142-143). Наиболее распространены в мире две модели школьной психологической службы: в школе или вне школы. И.В.Дубровина подробно описала модель работы психолога при районных органах народного образования, что в настоящее время представляет исторический интерес. Модель работы психолога в школе видится И.В.Дубровиной более эффективной. В рамках этой модели психологи решают следующие задачи:

- определение готовности детей к школе – по результатам обследования совместно с учителем разрабатывается программа индивидуальной работы с детьми, даются конкретные рекомендации родителям по оказанию помощи ребенку в подготовке к школе и учебе;
- диагностика причин и разработка программы психолого-педагогической коррекции неуспеваемости, недисциплинированности, конфликтов в общении, нарушений межличностных отношений со взрослыми и сверстниками и других негативных явлений в интеллектуальном и личностном развитии школьников;
- выявление по запросам педагогов, родителей и самих учащихся интересов, способностей и склонностей детей с целью реализации индивидуального подхода в обучении и воспитании; от психолога требуется не только помочь учителю узнать индивидуальные особенности учеников, но научить ребенка разбираться в самом себе – своих возможностях, желаниях, поступках;
- психологическая профилактика трудностей поведения в переходные возрастные периоды;
- индивидуальное и групповое консультирование учащихся по вопросам обучения, самоопределения и самовоспитания, взаимоотношений со взрослыми и сверстниками;

- ведение профориентационной работы, итогом которой выступает профориентация⁵ в выпускном классе;
- ведение курса «Этика и психология семейной жизни»;
- участие в работе педагогических советов, методобъединений, педагогических консилиумов, выступление с лекциями, индивидуальное консультирование учителей.

Специфика задач и форм работы школьного психолога находится в зависимости от типа детского учреждения. Очевидна необходимость работы практического психолога в учреждениях интернатного типа. В подобных учреждениях психолог прежде сего должен разрабатывать развивающие психопрофилактические и психокоррекционные программы, которые компенсировали бы неблагоприятный опыт и обстоятельства жизни этих детей. В учреждениях интернатного типа все виды деятельности школьного психолога имеют свою специфику, психологу приходится решать вопросы, которые не встают так остро перед психологами массовой школы.

Самостоятельного внимания заслуживает вопрос об основаниях оценки деятельности психолога. И.В.Дубровина с горечью замечает, что недостаточно сведущие в психологии люди оценивают эту деятельность по внешним несущественным показателям: количеству обследованных детей, проведенных консультаций и выступлений, но при этом из поля зрения выпадает главное: «как и какие происходят в результате его деятельности изменения в других людях» (Дубровина, 1991, с. 184).

§ 1.4. Практическая психология образования в современных образовательных условиях

§ 1.4.1. Основные направления развития практической психологии образования в России

А.Г.Асмолов рассматривает проект организации системы практической психологии образования как «продолжение системы идей школы культурно-исторической психологии Л.С.Выготского, А.Р.Лурия и А.Н.Леонтьева» (Асмолов, 2012, с. 369). Он вспоминает, как будучи приглашенным в мае 1988

⁵ Вопросы профориентации впоследствии получили отражение в многочисленных публикациях Н.С.Пряжникова и Г.В.Резапкиной; авторами разработаны методики, направленные на активизацию профессионального выбора (см, например, Пряжников, 2002; Пряжников, Румянцева, 2013; Резапкина, 2019).

года председателем Государственного Комитета СССР Г.А.Ягодиным на должность Главного психолога Гособразования СССР, принял это предложение, взяв за основу для создания системы практической психологии образования в СССР положения Л.С.Выготского о практике как ключе к преодолению психологического кризиса и опубликованную в 1929 году в журнале «Педология» его статью «Основные положения плана педологической исследовательской работы в области трудного детства». Далее А.Г.Асмолов приводит слова Л.С.Выготского о том, что на данном этапе ведущая роль в развитии нашей науки принадлежит прикладной психологии и далее замечает, что благодаря развитию системы практической психологии образования изменился социальный статус психологии в обществе, а сама она стала неотъемлемым компонентом системы образования России. Перефразируя Л.С.Выготского, он заключает: «И в этом смысле психология действительно должна сложить гимн новой практической психологии образования» (Асмолов, 2012, с. 370).

Практической психологии образования всего несколько десятилетий, однако уже сейчас, по мнению А.Г.Асмолова, можно говорить о ее миссии и основных направлениях, или векторах развития.

Первый вектор: рождение психологии как социальной практики образования.

В ходе разработки этого направления необходимо было, во-первых, сформировать запрос на практическую психологию в системе образования, и в первую очередь, в системе управления образованием; во-вторых, заложить основы психологической культуры учительства; в-третьих, приступить к превращению практической психологии образования в самостоятельную отрасль психологии, а практического психолога – в самостоятельную профессию. Эти задачи, активно решаемые в 1988-1992 годы, и поныне не потеряли своей актуальности.

Данное направление получило документальное отражение в сборнике материалов «Практическая психология – основа индивидуализации и дифференциации образования» (1991).

Второй вектор: становление практической психологии как методологии конструирования вариативного образования.

Практическая психология «замахнулась на роль социального архитектора доктрины вариативного образования, превращения образования в институт социализации индивидуальности и поддержки разнообразия личности» (Асмолов, 2012, с. 371). Именно вариативность образования выступает мерилем того, происходит ли модернизация образования или всего лишь игра в модернизацию, за которой скрывается возврат к стандартизации образовательных программ. Пик этого направления развития приходится на 1994-1997 годы.

В мае 1994 года состоялась расширенная коллегия Минобразования России и Московского департамента образования, на которой были намечены ценностные и методологические ориентиры вариативного образования. По убеждению А.Г.Асмолова, тогда произошла реабилитация педологии, была намечена перспектива культурно-исторической педагогики развития, вариативной психодидактики, лечебной педагогики, детской нейропсихологии.

В этот же период была осознана необходимость перехода от развивающего обучения как обучающей технологии к развивающему образованию как институту социализации личности.

Также необходимо сказать и о разработке новых типовых положений об образовательных учреждениях, в которых закреплялись возможности выбора индивидуальной траектории развития ребенка, в частности принято положение о получении общего образования в форме экстерната и в семье.

Развитие практической психологии образования способствовало «постановке и решению задач перехода от унифицированного образования – к вариативному развивающему образованию, от педагогики дрессуры «знаний, умений, навыков» - к культурно-исторической педагогике; переориентации сознания учителя со школоцентризма на детоцентризм; формированию культуры обращения к практическому психологу как к профессионалу в сфере человековедения, от диагностики селекции, отбора – к диагностике развития; от унифицированных программ школьного образования – к разработке пакета развивающих, коррекционных компенсаторных психолого-педагогических программ; к экспертизе и проектированию развивающих сред, в том числе к психолого-педагогической экспертизе игр и игрушек» (Асмолов, 2012, с. 376).

Психологическая экспертиза образовательной среды – не самое явное направление приложения психологии к дошкольному и школьному образованию, тем не менее в этом направлении уже получены некоторые результаты. В частности, существуют как традиционные методы оценки образовательной среды (Ясвин, 2001, 2019), так и иные модели – примером последней выступает разработанная сотрудниками лаборатории психологических основ новых образовательных технологий Психологического института РАО (Технология..., 2010). Эта модель включает в себя систему методов и приемов для экспертизы образовательной среды школы как ее целостной качественной характеристики по трем основным направлениям: целевому, процессуальному и результативному. Новизна модели, по замыслу ее создателей, состоит в том, что она «позволяет перейти от чисто количественных показателей и связанных с ними оценок к выявлению качественного своеобразия и эффективности реализуемой школой образовательной технологии» (Технологии..., с. 10). Тем самым устраняется одномерность и полярность распространенных критериев (демократичность – авторитарность, активность – пассивность), выстраиваются причинно-следственные связи различных проявлений особенностей образовательной среды, например, образовательных воздействий и особенностей мышления учеников.

Третий вектор: практическая психология толерантности как идеология поддержки разнообразия и гармонии общества.

В ходе развития этого направления, которое находится лишь в начале пути, практическая психология выходит за рамки собственно психологии и «претендует на мировоззренческую идеологическую роль, роль конструктора толерантного образа жизни как социального обеспечения согласия и доверия непохожих и разных людей» (Асмолов, 2012, с. 372).

Обозначенные направления развития практической психологии образования не являются параллельными, они тесно переплетаются и накладываются друг на друга.

Оценка состояния практической психологии образования сквозь призму изначальных представлений о ее предназначении и содержании дана И.В.Дубровиной (Дубровина, 1988, 1991, 1998, 2004, 2014а,б).

Психологическая служба, как пишет И.В.Дубровина, становится существенным компонентом целостной системы образования, в этом заключается ее сила и слабость. Сильная сторона состоит в том, что психологическая служба полноценно включается в процесс образования, но в то же время «исчезает специфика практической психологии образования как службы, стоящей на страже интересов конкретного ребенка как развивающейся личности и индивидуальности» (Дубровина, 2014а, с. 6) – и в этом ее слабость. В настоящее время в ситуации реорганизации образования вновь встает вопрос о смысле практической психологии в этой системе. И.В.Дубровина предлагает такую метафору: систему образования можно представить как лабиринт, в котором много подразделений, направлений и служб. Деятельность всех служб – педагогических, управленческих, социальных, медицинских, психологических и т.п. - должна осуществляться в едином смысловом контексте, но при этом каждая из них обладает конкретными целями и задачами. Основываясь на изучении литературы по проблемам детства, на анализе запросов педагогов, на исследовании профессиональных проблем и критического осмысления трудностей практические психологи предположили, что «целью психологической службы системы образования, а следовательно, и деятельности педагога-психолога является психологическое здоровье детей и школьников» (Дубровина, 2014а, с. 13). Таким образом, задача практической психологии в системе образования – это анализ и оценка стандартов современного образования, любой учебно-воспитательной программы и системы с точки зрения того, обеспечивают ли они условия, необходимые для становления и укрепления психологического здоровья детей, их родителей, воспитателей, учителей, администрации (Дубровина, 2014а). Продолжая метафору, И.В.Дубровина заключает: «Чтобы психологу пройти по лабиринту современной системы образования вместе с ребенком... нужно, чтобы каждый отрезок лабиринта и переход с одного его уровня на другой был обеспечен не только образовательной программой, но и комфортной психологической атмосферой. ... Школьник, конечно, должен учиться, но не должен и не может только учиться» (Дубровина, 2014а, с. 444).

Обращая внимание на широкие возможности практической психологии образования, И.В.Дубровина подчеркивает, что они обусловлены ее включенностью в общую культуру – этим объясняется, почему она

содействует развитию психологической культуры личности как основному условию ее психологического здоровья. По ее мнению, именно под влиянием деятельности психологической службы школы психологическое здоровье подрастающего поколения стало рассматриваться как приоритетная проблема современного образования.

В 2016 году была принята «Концепция развития школьной психологической службы на период до 2025 года», в которой получили отражение те образовательные задачи, которые стоят перед занятыми в образовании психологами. В соответствии с данным документом Министерством Просвещения РФ разработаны методические рекомендации «Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях» (Система..., 2020).

§ 1.4.2. Актуальные проблемы практической психологии образования

Отношение к возможностям современной практической психологии образования различное не только среди тех, кому предназначена психологическая помощь, но также и среди самих психологов (как занятых в образовании, так и наблюдающих за ней со стороны). Отечественный методолог А.В.Юревич не скрывает своего весьма скептического восприятия всего происходящего в области приложения психологии к социальной практике: «...практические психологи — это *практически* психологи, т.е. в общем-то психологи, но не совсем» (Юревич, 2003, с. 11). Правда, нужно заметить, что психологи далеко не по всем вопросам демонстрируют единство мнений и позиций. Что касается поднятой нами проблемы состояния практической психологии, то даже вопрос о времени ее рождения остается дискуссионным. Так, вопреки общепринятому мнению о Г.Мюнстерберге как основателе прикладной психологии, А.В.Юревич ведет ее начало от З.Фрейда (Юревич, 2003).

Тем не менее сегодня мы с изрядной долей оптимизма можем утверждать, что в нашей стране практическая психология состоялась. В то же время возникновение и становление всего нового никогда не проходит гладко, и, наряду с той реальной пользой, которую приносят психологи, имеет место неудовлетворенность современным состоянием практической психологии.

В.П.Зинченко даже отказывается от термина «практическая психология» в пользу «психологии обыденной жизни» по той причине, что «ее практичность слишком часто весьма сомнительна» (Зинченко, 2002, с. 60), с чем соглашаются и простые обыватели. Примеров тому множество, достаточно обратиться к СМИ, причем ситуация остается стабильной на протяжении последних трех десятилетий. В 2003 году в газете «Известия» была опубликована статья «Психическая атака» с подзаголовком «Неграмотный психолог способен довести клиента до самоубийства» (Барановская, 2003). Ее автор Н.Барановская обращает внимание на следующее: услуги психологов и психотерапевтов в России не контролирует ни общество, ни государство. Трудно спорить с фактами. В статье приводятся данные о стоимости услуг психологов, к которым относится ... колдовской обряд. Это явным образом свидетельствует о неготовности общества к пользованию психологическими услугами, о потрясающей неграмотности обывателя, путающего психологию не только с психиатрией, но и с откровенным шарлатанством, скрывающимся под маской колдовского обряда и приворота. Очень хочется надеяться, что спустя 10-15 лет ситуация изменилась в лучшую сторону. Однако, к сожалению, слова признательности и благодарности теряются на фоне гула недовольных голосов.

Критика в адрес психологов-практиков справедлива, но желательно разобраться в справедливости упреков, во-первых, по причине собственной вовлеченности и включенности в сферу практической психологии, а, во-вторых, как показывает опыт, немало практикующих психологов оказываются в состоянии не только оказать помощь, но и поделиться мастерством.

Профессиональный инфантилизм и бессилие – не вина, а беда практических психологов. Видится важным увидеть не только слабые, но и сильные стороны современной практической психологии. Предпринятый нами анализ сложившейся ситуации получил отражение в публикации (Степанова, 2004а), приуроченной к 15-летию юбилею школьной психологической службы, и сейчас есть возможность отследить произошедшие изменения.

Результатом такого анализа явилось обнаружение противоречий, парадоксов и перспектив практической психологии.

Противоречия практической психологии образования

Противоречие первое и главное – между теоретической и практической психологией образования.

Эта проблема не нова для психологии образования. Еще в 1959 году А.Н.Леонтьев, П.Я.Гальперин и Д.Б.Эльконин подчеркнули следующее: «Важнейший вопрос заключается ... в том, чтобы обеспечить более тесную связь психологии с практикой. Нам представляется, в частности, совершенно необходимым решительно изменить организацию научной работы по таким разделам психологии, как педагогическая психология, которая требует, чтобы школа стала главным местом работы психолога, его клиникой. Психолог должен быть не гостем и наблюдателем в школе, а активным участником педагогического процесса; нужно, чтобы психолог не только *понимал*, каким должен быть этот процесс, но и *умел* практически его вести» (Леонтьев, Гальперин, Эльконин, 1959, с. 22). Поставленная задача оказалась настолько трудной, но по-прежнему ждет своего решения.

На психологических съездах и конференциях, заседаниях и семинарах практических психологов регулярно обсуждается большое число самых разных вопросов. При этом обращает на себя внимание отсутствие единого мнения по поводу многих проблем принципиального характера. Однако одно утверждение сегодня кажется очевидным для большинства психологов образования – о необходимости соединения теории с практикой.

С одной стороны, представители академической психологии озабочены бездумным использованием плохо адаптированных и порой недостаточно научно обоснованных методик, смелостью практических психологов в постановке диагнозов и составлении прогнозов.

Подобному положению дел способствует недостаточно контролируемая ситуация на рынке психологической литературы, когда за написание пособий и справочников, сборников тестов и методик исследования берутся люди, владеющие словом, но не психологическим знанием.

Некоторые наиболее пессимистично настроенные академические психологи предрекают дискредитацию психологии как науки.

С другой стороны, психологи, занятые в той или иной области социальной практики, при столкновении со сложными ситуациями нередко испытывают профессиональную беспомощность. При этом они обычно не выходят за рамки привычной деятельности и обращаются либо к популярным

источникам, либо к более опытным коллегам. Недостаточность профессиональных знаний мешает им осознать истинную причину неудач и по сути дела обрекает на промахи и ошибки.

Таким образом мы наблюдаем как бы самостоятельное относительно независимое существование теории и практики. Психология – наука, призванная служить человеку, остается замкнутой в себе и на себя. Многие серьезные идеи обсуждаются, проверяются, но не внедряются и остаются на бумаге.

Например, согласно разработанной А.В.Запорожцем психолого-педагогической концепции амплификации необходимо максимально использовать потенциальные возможности каждого возраста (Запорожец, 1978а, с. 265). Он заботился об обогащении каждого периода возрастного развития и предупреждал об опасности искусственного форсирования детского развития. Человеческое детство, по мнению А.В.Запорожца, является «величайшим достижением и громадным преимуществом Homo Sapiens. Оно дает возможность ребенку ..., став, ... "на плечи" предшествующих поколений, двигаться дальше» (Запорожец, 1978б, с. 50); именно поэтому так важна была для него борьба за детство, против его насильственного сокращения.

В.П.Зинченко высказался по этому поводу еще более резко: «Нередко избыточная забота о будущем ребенка коверкает его настоящее. Преждевременное взросление – не достижение, а беда, пропуск этапов или периодов детского развития, имеющих непреходящую ценность» (Зинченко, 2018, с. 20). По убеждению В.П.Зинченко, «детство есть самоценная жизнь, а вовсе не подготовка к ней» (Зинченко, 2018, с. 21).

Эта мысль конкретизировалась не в одном десятке научных статей и диссертаций. Н.И.Гуткина, известный специалист по проблеме психологической готовности детей к школьному обучению, настойчиво подчеркивает: «...психологическая готовность к школе не возникает на уроках подготовительных курсов, в дошкольных гимназиях и мини-лицеях. Она возникает постепенно как итог всей дошкольной жизни ребенка» (Гуткина, 2000, с. 114-115). И даже более того: «систематическое обучение детей шестилетнего возраста не только не способствует развитию у них познавательной мотивации, являющейся составной частью учебной

мотивации, но, наоборот, приводит к усилению игровой мотивации» (Гуткина, 2004, с. 130). Не случайно Г.А.Цукерман и К.Н.Поливанова (Цукерман, Поливанова, 2003), разработавшие программу адаптации детей к школьной жизни, строят обучение навыкам учебного сотрудничества на чисто дошкольном материале - на дидактических играх. В одной из недавних публикаций Г.А.Цукерман на основе обобщения многолетнего опыта создания и апробации учебных игр при обучении грамоте детей 5-7 лет убедительно показала, как такая понятийная игра становится источником детской инициативности и самостоятельности (Цукерман, 2016).

А что происходит в жизни? Современные дошкольники делают все, что угодно – пишут, читают, считают, посещают всевозможные развивающие занятия, студии, секции, но только не играют, так как им некогда, и в результате оказываются не только лишенными детства, но и в известном смысле обреченными на школьные трудности. Оказываются «забытыми» сделанные психологами выводы, касающиеся сюжетно-ролевой игры: овладеть правилом – это значит овладеть своим поведением, научиться управлять им, научиться подчинять его определенной задаче (Леонтьев А.Н., 2009), а потому «развитие возможности управлять своим поведением составляет один из существенных моментов, образующих *психологическую готовность ребенка к обучению в школе*» (Леонтьев А.Н., 2009, с. 169).

В то же время предпринимаются попытки всестороннего психологического анализа современных образовательных систем, и достойным примером такой работы является теоретическое исследование Т.О.Гордеевой (Гордеева, 2020), посвященное оценке эффективности системы развивающего обучения по сравнению с традиционным обучением (по материалам публикаций). Принимая во внимание тот факт, что именно результаты реализации образовательной системы выступают основанием для практического выбора в ее пользу, несомненный интерес представляют полученные автором выводы. По мнению Т.О.Гордеевой, массовой школе есть чему поучиться у системы развивающего обучения в отношении целей и ценностей обучения, его содержания, а также системы оценивания результатов работы и технологий работы учителя с классом. Автор приходит к выводу, что система развивающего обучения предлагает на сегодняшний день «практически *единственную* в нашей стране научно обоснованную и научно

апробированную педагогическую технологию, способствующую постепенному "вращиванию" у детей учебной инициативы, самостоятельности, умения думать и умения учиться, умений, крайне важных для *достижения успеха в современном сложном мире*» (курсив наш – М.С.) (Гордеева, 2020, с. 22). Проведенная автором исследования работа, вне всякого сомнения, имеет не только теоретическое значение, но и представляет немалый интерес для занятых в школьном образовании педагогов и психологов.

Таким образом сегодня стоит задача не просто соприкосновения, а *взаимопроникновения* теории и практики. На самом деле это – давняя психологическая проблема, разные аспекты которой неоднократно становились предметом обсуждения, о чем пойдет речь в последующем изложении. Существенный вклад в разработку этой проблемы внес Л.С.Выготский, однако многие его идеи только сейчас получили возможность воплотиться в жизнь, и не в последнюю очередь тому были объективные причины. Некоторые общественные события не только повлияли, но и предопределили (Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» от 4 июля 1936 года) как положение и направления развития психологической мысли, так и статус и место практической психологии.

К.И.Чуковский мудро заметил: «В России надо жить долго. Тогда доживешь до всего». Его слова звучат пророчески. Идеологическая несвобода, тормозившая развитие общественных наук, наконец-то сменилась своей противоположностью. Однако так вожденная идеологическая свобода обернулась идеологической беспринципностью. Оказалось, что воспользоваться свободой не так-то просто, именно поэтому диаду «свобода-ответственность» сменила другая, более понятная и близкая «свобода-анархия». Захотелось перенять все то, что делают зарубежные коллеги, и перенести их опыт в отечественные условия.

Подобная ситуация в науке нашла немедленное отражение в практике. Практическая психология зацвела пышным цветом, стали доступными многие неизвестные ранее опросники и анкеты, появилось большое число переводных изданий по психологии и смежным областям, открылись многочисленные психологические центры. Значит, наконец-то открылась возможность

каждому страждущему получить профессиональную консультацию, помощь и поддержку. Однако надеждам, возлагавшимся на западную практическую психологию, о которой в течение многих лет распространялся миф как о всемогущей и значительно опередившей отечественную, не суждено было сбыться.

По мнению Ф.Е.Василюка, разделяющего и развивающего взгляды Л.С.Выготского, в настоящее время наблюдается не кризис, а *схизис*, т.е. расщепление нашей психологии: «Психологическая практика и психологическая наука живут параллельной жизнью как две субличности диссоциированной личности» (Василюк, 1996, с. 26). Это находит свое выражение в том, что, с одной стороны, академические психологи заняты разработкой исключительно теоретических вопросов, а с другой – практические психологи не испытывают потребности в фундаментальных знаниях.

Представители таких сугубо практических направлений как психотерапия и консультирование давно осознали зависимость метода работы от теоретической ориентации. Именно поэтому в современной психологической науке и практике мирно сосуществуют различные методы и подходы: аналитическая психотерапия К.Юнга, логотерапия В.Франкла, клиент-центрированная терапия К.Роджерса, волевая терапия О.Ранка, гештальттерапия Ф.Перлза и т.д. В соответствии с этим построены и практические руководства по психотерапии (Техники..., 2000).

В связи с этим актуальной видится задача *осознания* практическими психологами зависимости содержания своей работы в целом, и методов исследования в частности, от выбранного теоретического пути. Проиллюстрировать важность этой задачи можно на таком примере. А.А.Осиповой и Л.И.Малашинской разработана программа для детей 5-9 лет «Диагностика и коррекция внимания» (Осипова, 2001). Авторы исходят из традиционного понимания внимания как направленности психической деятельности, которое не имеет своего специфического продукта. Если внимание – не самостоятельный процесс, то и формирование его осуществляется в ходе развития наблюдательности, памяти, мышления. Именно таким образом и составлена предлагаемая авторами программа.

В данном пособии не нашлось места для П.Я.Гальперина. И это неслучайно, так как принципиально иной подход к вниманию позволил П.Я.Гальперину создать и свой метод формирования внимания как действия контроля (Гальперин, Кабыльницкая, 1974). Многие практические психологи успешно пользуются предложенным П.Я.Гальпериним методом, особенно при работе с детьми, имеющими недостаточность психической деятельности, однако, остается открытым вопрос, осознают ли они его отличия от других на собственно психологическом, т.е. содержательном, а не методическом, исполнительском уровне.

Следующий вопрос, который нуждается в обоснованном ответе – а какая теория необходима практику? В поисках ответа на этот вопрос считаем необходимым обратиться к идеям Л.С.Выготского и их последующему развитию Ф.Е.Василюком и А.А.Пузыреем. Речь идет об особой практико-ориентированной теории, не только помогающей в практической работе, но и способствующей развитию психологической науки в целом.

«Сколько, например, в последнее время развелось всевозможных *анкет* для разрешения психологических вопросов. Но ведь для того, чтобы произвести анкету, необходима теоретическая подготовка: надо уметь и вопрос поставить, и уметь психологически истолковать полученные результаты» (Челпанов, 1999, с. 350). Эти слова были произнесены Г.И.Челпановым в 1909 году на Втором Всероссийском съезде по педагогической психологии, но с полным основанием могут быть отнесены и к современной практической психологии, о чем писал Ф.Е.Василюк: «Для психологов-исследователей наступили необычные времена... теперь основным, главным пользователем становится *психолог-практик*... Он смотрит на исследовательский труд из гуши реального опыта практической психологической работы» (Василюк, 1996, с. 31).

В завершение разговора о противоречии между теорией и практикой, хотелось бы обратить внимание на еще одну сторону профессионального знания. Не вызывает сомнения то, что психологу необходимы научные сведения из психологии, другое дело, что остается открытым вопрос о конкретных фактах и теориях, помогающих психологу-практику. Еще на этапе зарождения психологической службы поднимался вопрос о том, сведения из каких еще предметных областей нужны психологу (см., например, Гаврилова,

1998), однако в последующих работах не удалось встретиться с разработкой этой проблематики.

Противоречие второе, непосредственно вытекающее из первого, удачно подмечено В.Э.Пахальяном - «*несоответствие содержания учебных планов и программ содержанию и требованиям профессиональной деятельности психолога...в определенной среде*» (в данном случае – в образовательной среде) (Пахальян, 2002, с. 104). Он подчеркивает, что подготовка специалистов не может не происходить без «учета практики». В идеале – не может, а в реальной жизни – может.

Существующая до настоящего времени вилка между академической направленностью образования во многих психологических вузах и необходимостью решения иных по своему содержанию задач в профессиональной жизни отпугивает психологов от практической работы.

Сегодня ситуация меняется в лучшую сторону, и студенты знакомятся не только с теоретической, но и с практической психологией. При этом следует отметить, что владение набором методик не тождественно владению психологией в целом, как, по образному выражению Айзенка, термометр в руках фельдшера не делает его врачом. И практическая психология, хочется думать, это нечто значительно большее, чем сумма методик и тренинговых техник, из чего ни в коей мере не следует вывод о сомнительной полезности последних. Другое дело, что встает вопрос о необходимости разработок практико-ориентированных изданий, рассчитанных на занятых в школьном образовании психологов. И.В.Вачков неслучайно обращает внимание на специфику тренинговых методов работы как направленных на достижение изменений в жизни его участников: «... чтобы в процессе тренинга у них была возможность узнать нечто о том, как это делать, захотелось это делать и – собственно делать» (Вачков, 2007, с. 40). Иначе говоря, тренинг – не псевдореальность, «изображающая» жизнь, а настоящая жизненная реальность.

Таким образом, есть все основания говорить, что обнаруженные противоречия не потеряли своей актуальности. Иное дело, что специального внимания заслуживает вопрос о степени их выраженности и специфики проявления в нынешних условиях (внешних – социальных и внутренних – научно-психологических).

Парадоксы практической психологии образования

Парадокс первый – практическая психология образования существует, но нет единства среди педагогов-психологов в понимании своих задач. Ситуация изменилась в лучшую сторону в 2016 году, когда была принята Концепция развития психологической службы образования. Тем не менее нужно признать, что определение перспективных задач не освобождает психологов образования от необходимости самоопределения с учетом конкретных особенностей отдельно взятого образовательного учреждения.

Анализ авторских моделей представляет не только исторический интерес, поскольку отражает понимание психологами своих задач и - что не менее важно - возможностей в области образования, и, в первую очередь, обучения.

Широкое распространение получила концепция, разработанная сотрудниками лаборатории научных основ детской практической психологии Психологического института РАО, в течение длительного времени возглавляемая И.В.Дубровиной (Практическая психология..., 2000).

Согласно этой концепции, психологическая служба образования рассматривается как компонент целостной системы образования, целью ее деятельности является *психологическое здоровье детей школьного и дошкольного возраста*.

Основными задачами психологической службы образования выступают следующие:

- реализация в работе с детьми возможностей и резервов развития каждого возраста;
- развитие индивидуальных особенностей детей;
- создание благоприятного для развития ребенка психологического климата;
- оказание своевременной психологической помощи и поддержки детям, родителям и педагогам.

В качестве основных видов деятельности практического психолога выступают психологическое *просвещение* как приобщение взрослых и детей к психологическим знаниям; *психопрофилактика*, направленная на сохранение психологического здоровья детей; психологическое *консультирование* всех участников образовательного процесса; *психодиагностика* развития ребенка, сформированности определенных психологических новообразований,

личностных и межличностных особенностей с целью определения психологических причин проблем и трудностей в обучении и воспитании с последующей их *коррекцией*.

Разделяя главную идею И.В.Дубровиной о сохранении психологического здоровья как цели психологической службы, оригинальную модель в сфере дополнительного образования детей разработал московский психолог А.В.Шувалов (Шувалов, 2001). Он предлагает создать на базе образовательных учреждений кабинеты психологической помощи, так называемые *камерные психологические поликлиники*. Оказание психологической помощи происходит в два этапа: психологическое консультирование сменяется психотерапевтической работой.

Если в концепции И.В.Дубровиной психологическая профилактика рассматривается как один из видов работы психолога, то *В.Э.Пахальян* отводит *психопрофилактике* основную роль (Пахальян, 2002а).

Он рассматривает педагога-психолога как «специалиста по первичной профилактике в системе службы практической психологии образования, а учреждения образования – как среду, в которой существуют оптимальные условия для профилактики нарушений психологического здоровья» (Пахальян, 2002а, с.41). В этой связи перед психологом образования стоит задача обеспечения психопрофилактической работы не только с детьми «группы риска», но и на уровне образовательной среды в целом.

По мнению автора, психопрофилактика - системообразующий вид деятельности практического психолога образования, не исключая диагностико-коррекционной работы, консультирования и просвещения, которые выступают как средства психопрофилактики, что меняет их направленность.

Иную модель школьной психологической службы предложил Л.М.Фридман, по мнению которого, ее цели должны соответствовать главной цели школы на современном этапе. В качестве последней автор видит «*воспитание каждого ученика образованной, культурной, высоконравственной, творчески активной и социально зрелой личностью*» (Фридман, 2001, с. 98). Соответственно целью психологической службы в школе выступает *научное психологическое обеспечение учебно-*

воспитательного процесса, т.е. его построение на основе современных психолого-педагогических теорий воспитания и развития личности.

Данная модель предполагает следующие виды работы школьного психолога: прием детей в школу и комплектование классов; налаживание взаимоотношений учителей и родителей; изучение процесса личностного развития учащихся; оценка воспитанности учащихся; работа с учителями и администрацией школы.

Отличительной особенностью этой модели является выделение в качестве самостоятельного направления психологической работы в школе сопровождение не собственно учебного, а воспитательного процесса, что недвусмысленно указывает на необходимость установления продуктивных отношений с классными воспитателями.

М.Р.Битянова – автор оригинальной модели *психологического сопровождения*, получившей широкое распространение на этапе создания школьной психологической службы (Битянова, 1998). Под сопровождением М.Р.Битянова понимает такую систему профессиональной деятельности психолога, которая направлена на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного воздействия. При этом автор настаивает на принципиальном отличии сопровождения от руководства или помощи.

Принцип сопровождения является для автора отправной точкой при разработке конкретных вопросов, в частности, направлений работы школьного психолога. К последним относятся школьная прикладная диагностика; психокоррекционная и развивающая работа со школьниками; консультирование и просвещение школьников, их родителей и педагогов; социально-диспетчерская деятельность.

Психологи Самарской области (Т.Н.Клюева и др.) в качестве самостоятельного направления работы психолога выделяют *мониторинг* образовательного процесса с целью определения состояния психологического здоровья детей. Эти данные ложатся в основу управленческих решений.

По мнению А.А.Реана, центральной фигурой, с которой должен работать школьный психолог, является не учащийся, а *учитель*. Выступая в 2002 году на совещании «Служба практической психологии в системе образования в России. Итоги и перспективы», А.А.Реан говорил об интеграции

психологических и педагогических усилий и предложил рассматривать психологическую службу как элемент единой *психолого-педагогической системы*.

В этой связи трудно согласиться с В.Э.Пахальяном, утверждающим следующее: «Соотношение числа психологов, с одной стороны, и детей и учителей – с другой ...само по себе может не иметь никакого значения. Этот фактор может оказаться важным только в определенных условиях: когда значительная часть детей и учителей ежедневно и ежечасно вынуждена обращаться за помощью к психологу. Признать ...это ... — значит признать «эпидемию психологического нездоровья» в образовании...» (Пахальян, 2002, с. 105).

«Проблемных» детей и просто нуждающихся в регулярной психологической консультации достаточно много. А.В.Шувалов обращает внимание, что образовательные учреждения посещает значительное число детей, состояние которых оценивается как «психически не болен, но психологически не здоров» (Шувалов, 2001, с.19).

В.Э. Пахальян в качестве еще одной модели рассматривает «службу *поддержки образования*» (Пахальян, 2002а, с. 106). Представляется, что это – скорее не модель, а система требований к психологической службе образования, исходя из которых могут быть построены соответствующие модели работы психолога в образовании.

Главное, на что хотелось обратить внимание – это многообразие моделей практической психологии образования. При внимательном ознакомлении с ними оказывается, что они не противоречат, а в известном смысле дополняют друг друга. По меткому замечанию В.Э.Пахальяна, существуют «общие концептуальные основания построения психологической службы в системе народного образования и организации работы в рамках той или иной модели (Пахальян, 2002а, с. 41). Например, о необходимости работы с учителем говорили и Л.М.Фридман, и И.В.Дубровина, но свое законченное выражение эта идея получила в модели А.А.Реана.

Рассматривая модели школьной психологической службы, можно сказать, что нет единого понимания, во-первых, соотношения содержания и формы работы психолога в школе, а, во-вторых, соотношения задач и целей службы, с одной стороны, и средств их достижения, с другой. Что такое

психопрофилактика – основной вид работы (И.В.Дубровина) или задача психологической службы (В.Э.Пахальян)? А психолого-педагогическое взаимодействие – самостоятельная система (А.А.Реан) или форма работы, когда психолог считается полноправным членом педагогического коллектива (И.В.Дубровина)? Также нужно отметить полезность, во-первых, обращения к опыту других стран, разработавших свои модели психологической службы образования, например, многолетнему опыту Германии (Малых, Шапкина, 2004), а, во-вторых, проведения сравнительного анализа практической психологии образования в разных странах (см., например, Лежнина, 2008).

Пока ученые ищут ответы на эти и многие другие вопросы, школьный психолог делает выбор – не всегда достаточно осознанно - в пользу той или иной модели.

Парадокс второй – у практического психолога образования есть обязанности, но нет прав.

«Положение о службе практической психологии...» по сути дела представляет собой перечень обязанностей школьного психолога. Вопрос о его правах почему-то остается без внимания.

Причины такого положения дел следует искать не только внутри психологии. На сегодняшний день психолог «не вписался» в наше общество, оказавшееся неготовым к принятию, наряду с медицинской, юридической, социальной, в том числе и психологической помощи.

Психолог по результатам индивидуального обследования *может* рекомендовать родителям ребенка получить консультацию у невропатолога, логопеда, окулиста и т.п. или пройти нейропсихологическое обследование, но он *не имеет права* организовать подобную консультацию самостоятельно без согласия родителей, например, пригласив одного из названных специалистов в школу.

Кроме того, совсем не разработан вопрос о праве психолога заниматься предпочтительно тем или иным видом работы в зависимости от специфики учебного заведения, о чем уже шла речь выше.

В связи с обсуждаемой проблемой профессиональных прав встает вопрос о границах деятельности каждого конкретного психолога. Если психолог в школе один, обязан ли он быть «многостаночником» или может заниматься одним видом работы?

Безусловно, вопрос о правах практического психолога не может быть решен одномоментно, но зачем учебному учреждению специалист, с пожеланиями которого можно считаться или нет, в зависимости от настроения?

Парадокс третий – число выпускников психологических вузов и факультетов увеличивается из года в год, а школьных психологов не хватает.

Затруднительно привести абсолютные цифры вследствие их несоответствия друг другу в разных источниках. Вопрос о том, куда идут работать дипломированные молодые специалисты, имеет веер разнообразных ответов, среди которых «в школу» занимает одно из последних мест. Обидно, что практическая психология образования притягивает к себе молодых людей явно недостаточно. В причинах сложившегося положения вещей следовало бы специально разобраться, но это – предмет отдельного разговора.

Парадокс четвертый – неудовлетворенность качеством профессиональной подготовки психологов сопровождается появлением краткосрочных психологических курсов.

На форумах, собирающих практических и академических психологов, постоянно обсуждается вопрос о недостаточной профессиональной компетенции психологов-практиков и в то же время сплошь и рядом встречаются объявления с предложением за короткое время получить специальность психолога. Можно предположить, что виновных в данном случае следует искать не среди страждущих стать психологами, а среди самих психологов, готовых сделать психологами едва ли не одномоментно. Возникает вопрос: чему можно научиться за несколько месяцев подготовки или даже переподготовки?

Однако, по нашему мнению, из всего сказанного вовсе не следует, что у практической психологии образования нет перспективы, но не хотелось бы, чтобы она повторила судьбу педологии. В.П.Зинченко писал: «В человеческой жизни гармония (или единство) внешнего и внутреннего, формы и содержания, сознания и деятельности, образа и действия, аффекта и интеллекта, внешней и внутренней форм, первого и второго Я, души и тела и т.д. ... лишь преходящие моменты. Они только *условно* могут быть вписаны одна в другую... Реальная жизнь есть *преодоление напряжений и противоречий* между ними. Последние составляют *источник и движущую силу развития человека*» (курсив наш – М.С.) (Зинченко, 2002, с. 389).

Эти слова относятся и к практической психологии образования. Осознание проблем – источник и движущая сила развития нашей науки и практики. При этом трудно не согласиться с И.В.Дубровиной, утверждающей, что практическая психология образования обладает широкими возможностями влияния на позитивное развитие личности и укрепления психологического здоровья детей, что объясняется ее гуманистической насыщенностью (Дубровина, 2014б).

Анализ современного состояния психологической службы (Службы) приводится в «Концепции развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года» (Концепция...). К числу основных проблем на современном этапе относятся неравномерность уровня и качества оказания профессиональной помощи, отсутствие единого подхода в определении целей, задач, содержания и методов работы, а также статуса психолога в системе образования, отсутствие необходимого количества психологов и др. К сожалению, достаточно оснований для утверждения о том, что многие проблемы по-прежнему актуальны. В Концепции сказано: «Таким образом, в настоящее время в системе современного образования Российской Федерации *не сформирована целостная, соответствующая современным вызовам профессиональная Служба, оказывающая качественную профессиональную помощь всем участникам образовательных отношений*, включая детей-инвалидов, детей с ОВЗ, одаренных детей, детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей и других» (курсив наш – М.С.) (Концепция...). Цели и задачи развития Службы на период до 2025 года определены с учетом обозначенных проблем. К числу механизмов и ресурсов реализации Концепции относится и научно-методическое обеспечение деятельности Службы, что предполагает проведение соответствующих научных исследований. Таким образом наше диссертационное исследование выполнено в соответствии с поставленными практико-ориентированными задачами.

Глава вторая

История создания и основные принципы психотехнической системы

Под *психотехнической системой* вслед за Ф.Е.Василюком мы понимаем «синтез психотехнической теории, психологической практики и образования, в котором синергия этих трех главных органов способствует полноценному решению задач познания, действия и трансляции опыта» (Василюк, 2007, с. 42).

Психотехническая система есть специфический «организм», включающий в себя *психологическую теорию* и *практический метод*, при этом теория своим предметом имеет не объект, а практику-работы-с-объектом, а ее адресатом выступает практик. Практика – не извне оправданная научной теорией, она «сама включается в создание этой теории в качестве основного исследовательского метода» (Василюк, 2007, с. 4). Наконец, жизненно важным внутренним органом психотехнической системы Ф.Е.Василюк называет *психотехническое образование*, предполагающее «личную вовлеченность в процесс порождения осваиваемого знания» (Василюк, 1998, с. 40). Образовательный процесс выступает и главным стимулом теоретической рефлексии практики, и экспериментальным полигоном, и исследовательским методом.

Психотехническая система как синтез этих трех органов способна решать задачи познания, действия и трансляции опыта.

По такому методологическому образцу Ф.Е.Василюк построил понимающую психотерапию. ***Наша цель – построение практической психологии образования с опорой на обозначенные методологические основания.***

§ 2.1. Методология психотехнического подхода

Происшедшие в нашей стране в 80-90-е годы прошлого века социально-политические изменения привели к осознанию психологами необходимости перестройки психологической науки и практики. Именно в эти годы появились первые психологические службы. По мнению Ф.Е.Василюка, историческое значение этого события трудно переоценить: «психология обретает в психологических службах свое тело, эти службы для психологии –

то же, что школа для педагогики, церковь для религии, клиника для медицины» (Василюк, 2007, с. 13).

В первом номере «Московского психотерапевтического журнала», само появление которого уже явным образом свидетельствовало об ощутимых переменах в психологии и смежных областях знания, его идейный руководитель и создатель Ф.Е.Василюк отметил, что «отечественная психология ... кажется принадлежащей к другому "биологическому" виду, чем психология образца 1980 года» (Василюк, 1992, с. 15). Принципиальные изменения состоят в том, что «отечественная психология наконец-то становится *самостоятельной практической дисциплиной*» (Василюк, 1992, с. 16), которая нуждается в теории особо типа – *психотехнической*. Попытка построения такой теории, а точнее говоря системы и была предпринята Ф.Е.Василюком (Василюк, 1992, 1996, 2003, 2007).

«Психотехническая система – это не просто психологическая *теория*, ... не просто практический ... *метод*... "Психотехническая система" – это специфический "организм", включающий в себя и психологическую теорию и практический метод <...> и как жизненно важный внутренний орган «психотехническое образование».

<...> психотехническая система должна стать по своей форме синтезом психологической теории, практики и образования, в котором синергия этих главных органов только и способна решать задачи познания, действия и трансляции опыта» (Василюк, 2007, с. 4-5).

Ф.Е.Василюком сделано методологическое обоснование психотехнической системы, истоки которой мы находим в работах Л.С.Выготского, опиравшегося в свою очередь на исследования Г.Мюнстерберга.

Смысл психотехнической методологии Л.С.Выготского видится Ф.Е.Василюку следующим образом. Возникновение самостоятельной психологической практики создало условия для методологического преобразования психологии, но история мстит за неиспользованные возможности, что получило свое выражение в схизисе нашей психологии, в расщеплении ее «на две мало сообщающиеся между собой суверенные республики с разными ведущими центрами, авторитетами, способами экономического существования разными системами образования и каналами общения с зарубежными коллегами» (Василюк, 2007, с. 14). Ф.Е.Василюк

отмечает, что «есть и другие симптомы схизиса, но наиболее опасное, что консервирует всю ситуацию и в первую очередь нуждается в исправлении, состоит в том, что ни исследователи, ни сами практики не видят *научного, теоретического, методологического значения практики*. А между тем для психологии сейчас нет ничего теоретичнее хорошей практики» (Василюк, 1996, с. 27). По мнению В.А.Петровского, обращение Ф.Е.Василюка к схизису неслучайно: «...не в том, чтобы упразднить фундаментальную психологию, но в том, чтобы обозначить связь между теоретическими построениями и практической деятельностью психологов-консультантов» (Петровский, 2019, с. 65).

Ф.Е.Василюк обосновывает целительность психотехнических исследований. Именно психотехническая закваска психологии современного периода, считает Ф.Е.Василюк, дает шанс не допустить тотального раскола. Для этого необходимо создавать системы, в которых раскрывается не только практический потенциал общепсихологической теории, но главное – *теоретический общепсихологический потенциал психологической практики*. При этом сам Л.С.Выготский подчеркивал особую роль представлений Г.Мюнстерберга о психотехнике для развития всей современной психологии. Анализируя заочный диалог Л.С.Выготского с Г.Мюнстербергом в его работе «Исторический смысл психологического кризиса», В.М.Мунипов пришел к выводу, что Л.С.Выготский записал Г.Мюнстерберга в союзники по разработке методологии психологического познания – именно этот заочный диалог и выступил предметом его специального историко-психологического исследования, по итогам которого он заключил, что основное внимание ученые сосредоточили на формировании практической психологии и ее соотношении с академической психологией. Разрабатываемая Г.Мюнстербергом программа развития прикладной психологии как науки «приобрела определенную целостность и завершенность как методологическое исследование. Необходимо было, чтобы появился психолог и методолог такого же масштаба как Г.Мюнстерберг, чтобы по достоинству оценить его методологический вклад в развитие психологии. Такой фигурой и оказался Л.С.Выготский» (Мунипов, 2005, с. 60), который в психотехнике увидел методологический потенциал, позволяющий реформировать психологию. Ссылаясь на Г.Мюнстерберга, Л.С.Выготский пишет: «на деле и

практика, и методология психотехники часто поразительно беспомощны, слабосильны, поверхностны, иногда смехотворны. Диагнозы психотехники ничего не говорят и напоминают размышления мольеровских врачей о медицине, ... ее часто называют дачной психологией, т.е. облегченной, временной, полусерьезной. Все это так. Но это нисколько не меняет того принципиального положения дела, что именно она, эта психология, создает железную методологию. Как говорит Мюнстерберг, не только в общей части, но и при рассмотрении специальных вопросов мы принуждены будем всякий раз возвращаться к исследованию принципов психотехники» (Выготский, 1982б, с. 388).

По признаку целенаправленности психология подразделяется на теоретическую и прикладную. Развивая эту мысль, Г.Мюнстерберг и В.Штерн различали прикладную и практическую психологию. Прикладная психология рассматривалась как направленная на решение самых разнообразных, не только практических, задач культуры.

Г.Мюнстерберг писал о двух различных способах применения прикладной психологии и предложил подразделить ее на психологию культуры и психотехнику.

С одной стороны, Г.Мюнстерберг подчеркивал возможность использования психологических знаний для разрешения проблем, возникающих в других областях знания; психологию можно применять везде, где мы сталкиваемся с результатами деятельности человеческого духа: это историческая жизнь, язык и религия, государственная и общественная жизнь, поэзия и искусство, нравственность и мифы. Всякий процесс мышления, воли, чувства, привнесший что-либо в развитие культуры, можно подвергнуть психологическому рассмотрению. Обращаясь назад, к прошлому, мы объясняем процессы культуры, что и составляет психологию культуры.

С другой стороны, обращаясь вперед, к будущему, мы хотим преобразовать с помощью психологии практическую жизнь. Науки, которые при этом используются, называются техническими, поэтому соответствующая часть прикладной психологии может быть названа психотехникой. Г.Мюнстерберг специально отмечает, что о психотехнике мы можем говорить только тогда, когда речь идет о достижении относящейся к будущему цели. «Задача психотехники состоит в том, чтобы показать, о каких процессах должна идти

речь и какие влияния необходимы для достижения желательного результата. Та наука, с помощью которой мы получаем такие знания, относится к психологии так же, как инженерная наука к физике или агрономия к ботанике» (Мюнстерберг, 1922а, с.5). И далее Г.Мюнстерберг предостерегает от того, чтобы смешивать психотехнические исследования с «теоретической работой объяснительной психологии. Если мы применяем психологию для объяснения духовной жизни, то мы остаемся всецело в границах теоретической психологии. Если описание и объяснение служат для какого-либо действия, для достижения практической цели – психотехника» (Мюнстерберг, 1922а, с.6).

С.Г.Геллерштейн, обращаясь к психотехнике, подробно разъясняет позицию Г.Мюнстерберга. Он пишет: «Название "психотехника", являясь сочетанием двух понятий, должно быть истолковано как осуществление технических (т.е. практических) целей психологическими средствами. Первая часть составного понятия относится, таким образом, к средствам выполнения, вторая часть к целям» (Геллерштейн, 1930, с. 207). Из сказанного следует, по мнению С.Г.Геллерштейна, что область приложения психотехники почти необъятна, а потому ее можно рассматривать как оправдание существования самой психологии, поскольку «...психологическая наука не может не стремиться к тому, чтоб вооружить нас, подобно всем без исключения другим наукам, средствами для преобразования жизни в нужном нам направлении» (Геллерштейн, с. 208). При этом С.Г.Геллерштейн подчеркивает, что потребность в использовании психологических знаний для решения практических вопросов возникла очень давно, а острее всего ощущалась в педагогике.

Специальное внимание Г.Мюнстерберг уделяет анализу тех проблем, с которыми сталкивается психотехника. Он отмечает, что «некоторые психологи по профессии ... считают осквернением научного исследования всякое соприкосновение его с практической жизнью» (Мюнстерберг, 1922а, с.14). Мюнстерберг признает, что система психологии не может считаться законченной, но из этого не следует, что «практика должна ждать, пока не заполнятся многочисленные пробелы теоретического знания» (Мюнстерберг, 1922а, с.15). Ссылаясь на опыт естественных наук, он предвидит, что в случае, если научная психология откажет в помощи, жизнь будет довольствоваться

донаучными наблюдениями: в области психической техники практическая жизнь не может остановиться и ждать, пока психология не позволит ей начать свое дело.

Г.Мюнстерберг анализирует причины, тормозящее развитие психотехники. Одной из причин выступало индифферентное отношение к индивидуальным различиям. Для развития теоретической психологии абстрактный подход к душевной жизни необходим, что совершенно непригодно для практической работы. Другой причиной медленного развития психотехники является отсутствие согласия в основных теоретических положениях.

Также Мюнстерберг обращает внимание на *границы применения психотехники*. Прикладная психология упускает из виду непсихологические факторы культуры, например, небрежное отношение к педагогической культуре учителя: «Никакая психология и никакая психологическая педагогика не могут заменить того, что прежде всего требуется учителю – основательной научной подготовки в тех областях, в которых он собирается преподавать» (Мюнстерберг, 1922а, с.24). И далее замечает, что еще большим ущербом угрожает увлечение психотехникой в области медицины: когда любую болезнь хотят лечить психотерапией – для этого не может быть оправданий.

Наконец, практическая психология может давать указания относительно средств, служащих для достижения каких-либо целей, но никогда сама не может определять эти цели. В этом связи интерес представляют размышления Г.Мюнстерберга об искусстве: «Задача психотехники в области искусства не есть развитие искусства ради него самого, а есть усиление, углубление, обогащение и расширение душевного наслаждения, которое доставляет произведение искусства» (Мюнстерберг, 1996, т. II, с.230). То же самое можно сказать и про образование. Никакая психология воспитания не может установить, какие конечные педагогические задачи должны быть разрешены посредством обучения. Г.Мюнстерберг подчеркивает, что это не недостаток современной психологии, это ограничение свойственно всем каузальным (естественным) наукам, например, физик указывает инженеру, как строить мост, но не решает, следует ли его строить. Каузальные науки непригодны для того, чтобы руководить нами при оценке наших целей – необходимо постоянное взаимодействие телеологического и причинного подходов. Если

наши практические оценки в их телеологической действительности, и в конечном счете наши мораль и мировоззрение, должны указывать нам цели, то фактические и психологические каузальные науки должны определять пригодные для этих целей средства. Г.Мюнстерберг заключает: «Для истинного прогресса прикладной психологии ничто не имеет более существенного значения, чем истинное понимание ее необходимых границ» (Мюнстерберг, 1922а, с.29).

Начало психотехнической методологии в отечественной науке положено трудами Л.С.Выготского, убедительно показавшего роль методологии как метода познания, определяющего цель исследования, место науки и ее природу (Выготский, 1982б). Л.С.Выготский неоднократно подчеркивал, что ни одна наука не представляет такого разнообразия и полноты методологических проблем, а потому кто пытается «перепрыгнуть через методологию, чтобы сразу строить ту или иную частную психологическую науку, тот неизбежно, желая сесть на коня, перепрыгивает через него» (Выготский, 1982б, с. 418). «Психология не двинется дальше, пока не создаст методологии» (Выготский, 1982б, с. 423), это тот рычаг, посредством которого философия управляет наукой. Он утверждал: «Я выставляю тезис: ... никакая философская система не может овладеть психологией как наукой непосредственно без помощи методологии, т.е. без создания общей науки... <> Психологии нужен свой "Капитал" – свои понятия класса, базиса ценности и т.д., - в которых она могла бы выразить, описать и изучить свой объект...» (Выготский, 1982б, с. 419-420).

Методология, по мнению Л.С.Выготского, подобна костяку, скелету в организме животного. Он писал, что простейшие животные носят свой скелет снаружи, и их можно отделить от костяка, высшие животные носят скелет внутри и делают его внутренней опорой; надо и в психологии различать низшие и высшие типы методологической организации. И Л.С.Выготский делает важный вывод: «факты, добытые при помощи разных познавательных принципов, суть именно *разные* факты (Выготский, 1982б, с. 352). Даже в постановке вопроса, в употреблении психологических терминов всегда содержится то или иное понимание их, соответствующее той или иной теории, а следовательно, и весь фактический результат исследования сохраняется или отпадает вместе с правильностью или ложностью психологической системы,

а потому самые точные исследования, наблюдения и измерения могут оказаться при изменении смысла основных психологических теорий ложными или во всяком случае утратившими свое значение. Таким образом, по мысли Л.С.Выготского, наука представляется не в виде «мертвого, законченного, неподвижного целого, состоящего из готовых положений» (Выготский, 1982б, с. 369), а в виде развивающейся системы доказанных фактов и выводов, «непрерывно пополняемых, критикуемых, проверяемых, частично отвергаемых, по-новому истолковываемых и организуемых и т.д. Наука начинает пониматься *диалектически* в ее движении, со стороны ее динамики, ее роста, развития, эволюции» (Выготский, 1982б, с. 370).

Сердцевину методологической программы Л.С.Выготского, отмечал Ф.Е.Василюк, составляет превращение психологии в психотехническую дисциплину. И в этой связи прежде всего необходимо обратиться к представлениям Л.С.Выготского об инструментальном методе. В статье «Проблема культурного развития ребенка» Л.С. Выготский пишет о двух линиях психического развития ребенка: одна – линия естественного развития поведения, связанная с процессами созревания, другая – линия культурного совершенствования психологических функций, выработки новых способов мышления, овладения культурными средствами поведения (Выготский, 1928). Согласно Л.С. Выготскому, «культурное развитие заключается в усвоении таких приемов поведения, которые основываются на использовании и употреблении знаков в качестве средств для осуществления той или иной психологической операции; ... культурное развитие заключается именно в овладении такими вспомогательными средствами поведения, которые человечество создавало в процессе своего исторического развития, и какими являются язык, письмо, система счисления и др.» (Выготский, 1928, с.59). Л.С. Выготский иллюстрирует сказанное на примере развития памяти у ребенка: *психогенез культурных форм поведения* проходит четыре основных стадии или фазы, последовательно сменяющие друг друга и возникающие одна из другой. На первой стадии ребенок раннего возраста пытается запомнить слова естественным (примитивным) способом; на второй стадии ребенок улавливает внешнюю связь между использованием картинок и запоминанием слов, но он еще не может использовать картинку в качестве средства для запоминания. Третья стадия внешнего культурного приема,

которая заключается в том, что ребенок научается правильно пользоваться картинкой, связанной с заданным словом, длится недолго, и внешний прием вращивается и становится внутренним, что означает переход на четвертую стадию. В данном случае интерес представляет описание Л.С.Выготским именно третьей стадии, которая в эксперименте длилась очень недолго. При этом используемый метод получил название *инструментального*, поскольку «он основан на раскрытии "инструментальной функции" культурных знаков в поведении и его развитии» (Выготский, 1928, с. 75). Эта особенность инструментального метода позволяет использовать его в детской практической психологии (Гуткина, 2003).

Л.С. Выготский дает характеристику культурных, или психологических, орудий, которые являются *социальными по своей природе*, эти «приспособления ... направлены на овладение процессами – чужого или своего так, как техника направлена на овладение процессами природы» (Выготский, 1982а, с. 103). К числу таких орудий Л.С. Выготский относит язык, различные формы нумерации и счисления, мнемотехнические приспособления, алгебраическую символику, произведения искусства, письмо и т.п.

Л.С. Выготский делает важное в теоретическом отношении заключение, что этапы развития мышления и речи соответствуют трем основным стадиям культурного развития ребенка: доречевое мышление отвечает первой стадии натурального поведения, пересечение линий развития мышления и речи представляет параллель с изобретением орудий, а переход внешней речи во внутреннюю означает превращение внешней деятельности во внутреннюю. Также интересно обращение Л.С. Выготского к развитию арифметических операций у ребенка: на первой стадии ребенок оперирует с количеством до того, как умеет считать; на второй стадии ребенок, зная внешние приемы счета, не знает, как при помощи чисел производится счет; третья стадия – счет на пальцах, четвертая – счет в уме.

По мнению Л.С. Выготского, особенно благоприятной для изучения оказывается третья стадия – внешнего культурного приема поведения. Он приходит к выводу: «Связывая сложную внутреннюю деятельность с деятельностью внешней, заставляя, например, ребенка при запоминании выбирать и раскладывать карточки, при образовании понятий – передвигать и

распределять фигуры и пр., мы создаем *внешний, объективный ряд реакций*, функционально связанный с *внутренней деятельностью* и служащий отправной точкой для объективного исследования» (курсив наш – М.С.) (там же, с. 77). При этом психические процессы образуют новое целое – инструментальный акт.

Вернемся к представлениям Л.С.Выготского о психотехнической методологии.

Л.С.Выготский поставил вопрос о том, что представляет собой психология и в этой связи привел слова Джемса, увидевшего в ней кучу сырого фактического материала, разноголосицу во мнениях и слабые попытки классификации и эмпирических обобщений: «Мы принимаем от нее кучу сырого материала и обещание стать в будущем наукой» (Выготский, 1982б, с. 426). Оценивая современную психологию как переживающую методологический кризис, как учение о душе без души Л.С.Выготский обращал внимание на то, что кризис не только разрушителен, но и *благотворен*, поскольку в нем скрывается рост науки, обогащение ее, сила, а не бессилие или банкротство. Он повторяет слова Мюнстерберга, утверждавшего, что психология находится в странном состоянии: мы знаем о психологических фактах больше, чем когда-либо, но при этом «гораздо меньше знаем о том, что, собственно, есть психология» (Выготский, 1982б, с. 382). Л.С.Выготский останавливается на ближайших причинах кризиса, на движущих силах, «лежащих *внутри* нашей науки, оставляя все другие в стороне. Мы имеем право так сделать, потому что внешние – социальные и идейные – причины и явления представлены так или иначе, в конечном счете, силами внутри науки и действуют в виде этих последних» (там же, с. 386). Анализируя состояние современной ему психологии, Л.С.Выготский резюмирует, что причину кризиса следует рассматривать как его движущую силу, а потому имеющую не только исторический интерес, но и руководящее – методологическое – значение, так как она не только привела к созданию кризиса, но и продолжает определять его дальнейшее течение и судьбу. Причина эта лежит в развитии прикладной психологии, приведшей к перестройке всей методологии науки на основе принципа практики: практика и философия становятся во главу угла (Выготский, 1982б).

Л.С.Выготский прогнозировал, что краеугольным камнем психологической науки станет социальная практика. Он писал: «Центр в истории науки передвинулся; то, что было на периферии, стало определяющей точкой круга ... камень, который презрели строители, стал во главу угла» (Выготский, 1982б, с. 387). Л.С.Выготский подробно разъясняет свою точку зрения и останавливается на трех моментах.

Во-первых, *практика*. Психология *впервые* столкнулась с высокоорганизованной практикой – промышленной, воспитательной, политической военной. Это прикосновение заставляет психологию перестроить свои принципы так, чтобы они выдержали высшее испытание практикой. Практика для развития психологии сыграет ту же роль, что медицина для анатомии и физиологии и техника для физических наук.

Во-вторых, *методология*. Именно практика как конструктивный принцип науки требует философии, то есть методологии науки. Л.С.Выготский пишет о значительности методологии психотехники, то есть *философии практики*. «Сколь ни очевидно ничтожна практическая и теоретическая цена измерительной шкалы Бине ..., сколь ни плох сам по себе тест, как идея, как методологический принцип, как задача, как перспектива — это огромно. Сложнейшие противоречия психологической методологии переносятся на почву практики и только здесь могут получить свое разрешение. Здесь спор перестает быть бесплодным, он получает конец. Метод – значит путь, мы понимаем его как средство познания; но путь во всех точках определен целью, куда он ведет. Поэтому практика перестраивает всю методологию науки» (Выготский, 1982б, с. 388).

А.А.Пузырей (Пузырей, 2005) специально отмечает, что это несколько не означает субъективизма и произвольности теории кризиса. Эта новая психология реализует «совершенно новый тип рациональности, равно как и новую, неклассическую культуру исследовательского мышления, и новый тип исследовательской практики, в рамках которых впервые стало бы возможно иметь дело с теми особыми «объектами», перед необходимостью регулярного исследования которых ставит современную психологию как логика развития разного рода практик работы с психикой, сознанием, личностью человека, так и имманентная логика развития целого ряда ведущих областей самой

современной психологии» (Пузырей, 2005, с. 140). Эта новая психология и должна быть ответом на хроническую кризисную ситуацию.

В-третьих, психотехника оформляет *реальную психологию*. Необходима научная теория, которая привела бы к подчинению и **овладению психикой, к искусственному управлению поведением**.

§ 2.2. Содержание психотехнического подхода в психологии

§ 2.2.1. Практическая психология и психологическая практика

История развития психологии в целом подтверждает данный Л.С.Выготским прогноз, но при этом, как писал Ф.Е.Василюк, требует внести в него существенное уточнение характера практики (Василюк, 2007). Необходимо различать *практическую психологию* и *психологическую практику*.

Практическая психология – опосредованное участие психологии в социальной жизни через медицину, образование, спорт и другие социокультурные сферы. Ф.Е.Василюк отмечает, что «у нас была ... только *прикладная, практическая психология* (то есть приложения психологии к различным социальным сферам, по имени сфер и получавшие свои названия – педагогическая, медицинская, спортивная, инженерная и т.д.), но не было *психологической практики* (то есть особой социальной сферы психологических услуг)» (Василюк, 1992, с. 16). Последняя становится возможной с появлением психологических служб. Это историческое для психологии событие. В 20-х годах, когда психология впервые столкнулась с высокоорганизованной практикой, Л.С.Выготский увидел в этом факте источник значительного обновления психологической науки. Трудно не согласиться с Ф.Е.Василюком, заметившим, что если это было справедливо для практической психологии, то это трижды справедливо для произошедшего на наших глазах рождения *собственно психологической практики* (Василюк, 1992).

Ф.Е.Василюк останавливается на анализе принципиального отличия психологической практики от практической психологии. Психологическая практика «своя» для психолога, а практическая психология – «чужая». А.Н.Леонтьев определил практическую психологию как «ту психологию, которой "ненаучно" пользуется следователь, писатель и вообще человек, о

котором говорят, что он "хорошо понимает людей" (Леонтьев А.Н., 2009, с. 214)

Цели деятельности психолога в «чужой» сфере диктуются ценностями и задачами этой сферы, при этом непосредственное практическое воздействие оказывает не психолог, а врач, педагог или другой специалист. Психолог таким образом отчужден от реальной практики, что своим результатом имеет утрату специфики психологического мышления. С появлением самостоятельных психологических служб меняется *социальная позиция психолога*, который сам формирует цели и ценности своей профессиональной деятельности, сам осуществляет воздействия на обратившегося человека и сам несет ответственность за результаты работы. Все это вместе взятое меняет стиль и тип его профессионального видения реальности.

В связи со становлением психологической практики, охарактеризованной Ф.Е.Василюком как «источник и венец психологии, альфа и омега, с нее должно начинаться и ею завершаться любое психологическое исследование» (Василюк, 1992, с. 17) меняется как положение психологии в общественной жизни, так и в самой психологии. Спустя полтора десятилетия Ф.Е.Василюк еще раз подтвердит сказанное ранее: формирование психологической практики как самостоятельной сферы остается самым важным событием последнего, уже 20-летнего периода новейшей истории отечественной психологии (Василюк, 2007). Принципиальным видится утверждение Ф.Е.Василюка о том, что для психологии важна как практическая психология, так и психологическая практика, однако последняя в теоретических и методических разработках занимает ничтожно малое место по сравнению с такими направлениями практической психологии как педагогическая, медицинская, инженерная, спортивная и т.п., а потому обогащение различных видов собственно психологической практики необходимо для полноценного развития психологии.

С появлением психологической практики принципиально меняются отношения между теорией и практикой. До появления психологии собственной практики эти отношения определялись принципом *внедрения*. Психолог, специалист по педагогической или инженерной психологии, став «своим» в школе или на заводе, неизбежно чувствовал себя «своим среди чужих». Даже непосредственное участие психолога в решении практических задач

принципиально не меняло границы: практика оставалась для нее, как писал Л.С.Выготский, «колонией теории, ... выводом, приложением, вообще выходом за пределы науки, операцией занаячной, посленаучной, начинавшейся там, где научная операция считалась законченной» (Выготский, 1982б, с. 387). Появление собственно психологической практики переворачивает привычный лозунг о внедрении психологии в практику: наоборот, практику надо внедрять в теорию. «При всей важности для психологии участия в различных видах социальной практики, писал Ф.Е.Василюк (Василюк, 1992), нужно отчетливо осознавать, что только *своя психологическая практика* может стать краеугольным камнем психологии. Именно в гуще психологической практики возникает потребность в психологической теории, поскольку от «чужой» практики исходил запрос не на теорию, а всего лишь практические рекомендации. Психологической практике *теория нужна как воздух*, так как в существующих психологических концепциях психолог-практик не находит ответа на вопросы: *зачем* ему что-то делать? *что* он может делать? *Как* достигать нужных результатов? *почему* те или иные действия приводят к такому результату? Далее Ф.Е.Василюк подытоживает: «... кроме того, и это самое важное, психологическая практика нуждается в такой теории, у которой можно не только что-то *взять*, но которой можно что-то *отдать*. Практическая работа порождает богатейший живой материал... <>

Таким образом, психологическая практика не может продуктивно развиваться без теории, и в то же время она не может рассчитывать на академическую теорию. Ей нужна особого типа теория, назовем ее *психотехнической*» (Василюк, 1992, с. 20). Обобщая, нужно сказать, что Ф.Е.Василюк вводит понятия *психотехнической теории* (Василюк, 1992, 1996, 2003, 2007) и *психотехнического исследования* (Василюк, 1996).

§ 2.2.2. Основные черты психотехнической теории

Понятие психотехнической теории используется Ф.Е.Василюком в том методологическом смысле, который ему придавал Л.С.Выготский. Что касается психотехнического исследования, то важным является введенное

А.А.Пузыреем понятие *психотехнического действия*⁶, которое понимается им как «действие над психикой». Посредством *психотехнических действий* «достигается направленное преобразование психического аппарата и деятельности человека, позволяющее ему овладевать своей психической деятельностью» (Пузырей, 2005, с. 27). Размышляя о вкладе Л.С.Выготского, В.Т.Кудрявцев также обратил внимание на опосредованный характер действия: «Самостоятельное осмысленное, развивающееся, произвольное действие ребенка с опорой на инструменты культуры (норму, образец, модель и т. п.) — это тот феномен, который, по сути, и открыл Выготский для психологии и образования» (Кудрявцев, 2016, с. 128).

Л.С.Выготский писал о современной ему психотехнике, что «несмотря на то, что она себя не раз компрометировала, *ее практическое значение очень близко к нулю, а теория часто смехотворна, ее методологическое значение огромно*. Принцип практики и философии – тот камень, который презрели строители и который стал во главу угла» (Выготский, 1982б, с. 388). Ф.Е.Васильюк вслед за Л.С.Выготским выстраивает синонимический ряд: *философия и практика = философия практики = методология психотехники = психотехника*. Таким образом *психотехника* и есть краеугольный камень новой психологии.

Нужно отметить, что проблема соотношения теоретического и прикладного знания интересовала не только психологов, но и педагогов, которые также подчеркивали особую роль практики. В 1923 году в Берлине на русском языке увидела свет книга выдающегося педагога и философа русского зарубежья С.И.Гессена «Основы педагогики». Он делил все науки на «теоретические и практические. Первые исследуют бытие, как оно существует независимо от наших человеческих целей и желаний. Они относятся к своему предмету созерцательно (теоретически), бесстрастно, и даже страсти человеческие они изучают так, как будто бы это были линии, плоскости и тела. Цель свою они видят в установлении законов сущего, которым это сущее следует часто вопреки нашим желаниям и ожиданиям. Поэтому теоретические науки мы можем также назвать чистыми науками или науками законосообразными. От них резко отличаются практические науки, устанавливающие правила, или нормы нашей деятельности. Эти науки не о сущем, а о должном, исследующие

⁶ Это понятие встречается и в работах Ф.Е.Васильюка (см, например, Васильюк, 1992, с. 26), но развернутое толкование оно получило в трудах А.А.Пузырея.

не то, что есть, а то, как мы должны поступать. Цель их – сделать нашу безотчетную деятельность сознательной, безыскусственную работу – искусной, внести знание и искусство туда, где царят навык и рутина. Это – науки об искусстве деятельности. Поэтому *практические науки* мы можем назвать прикладными или нормативными, часто мы их называем также *техническими*. Очевидно, к этим именно наукам относится педагогика» (курсив наш – М.С.) (Гессен, 2004, с. 18-19). И далее он продолжает: «Материал воспитания – живой человек, и знание его мы почерпаем преимущественно из психологии и физиологии. Цели образования – культурные ценности... каждой культурной ценности соответствует особый отдел философии. ... Философия есть наука о самих этих ценностях... эти ценности и суть цели образования. Следовательно, каждой философской дисциплине соответствует особый отдел педагогики в виде как бы прикладной ее части: логике – теория научного образования, то, что многими не особенно удачно называется дидактикой; этике – теория нравственного образования; эстетике – теория художественного образования и т.д. Нормы, устанавливаемые педагогией, конечно, не могут основываться на одних этих философских дисциплинах, но предполагают также привлечение психологического и физиологического материала.

... педагогика так тесно связана с философией и в известном смысле может быть названа даже *прикладной философией*» (курсив наш – М.С.) (Гессен, 2004, с. 35-36).

Трудно сказать, был ли Л.С.Выготский знаком с этой работой С.И.Гессена, но нельзя не признать близость высказываемых учеными идей.

Ф.Е.Василюк ставит задачу показать особенности психотехнической теории по сравнению с доминирующей психологией, названной им академической по той причине, что вся психология до последнего времени сводилась к психологической науке, строившейся по образцам естественных наук, для которых академизм есть синоним и символ научности. По мнению А.А.Пузырея, за культурно-исторической теорией Л.С.Выготского стоит и ею реализуется новый способ мышления и тип рациональности, как он выступает на фоне естественнонаучной методологии экспериментального типа (Пузырей, 2005).

Ф.Е.Василюк противопоставляет две методологические схемы, которые сильно отличаются друг от друга: если в первой исследователь полагает себя вне и над бытием, бытие мыслит независимым от своих исследовательских процедур, то во второй необходимо пойти на риск включения себя именно как исследователя внутрь изучаемой действительности. Первую схему, в которой исследователь сохраняет позицию Абсолютного наблюдателя, Ф.Е.Василюк называет *философией гносеологизма*, вторую – *философией практики*, когда исследователь занимает *участную позицию* в бытии, «становится в практическое, жизненное отношение к познаваемой действительности и именно свою человеческую чувственную деятельность, свою практику (а раз "свою", то, естественно, действительность берется "субъективно") делает исходным пунктом познания (Василюк, 1996, с. 29). Он ставит вопрос о том, каким образом можно эти общефилософские положения превратить в конкретную методологию психологии? И отвечает словами Л.С.Выготского о практике – педагогической, медицинской и т.д. - как краеугольном камне новой науки, которая создает потребность в теории особого типа. Он делает оптимистический вывод: для психологов-исследователей наступили необычные времена, и, если раньше продукт их работы использовался либо коллегами для написания собственных научных же трудов, либо лекторами для "просвещения населения", либо практиками других профессий - военными, инженерами, врачами, то теперь основным, то теперь главным пользователем становится *психолог-практик*» (Василюк, 1996). Практик смотрит на исследовательский труд из гущи реального опыта практической психологической работы. А потому, чтобы отвечать этим ожиданиям, исследовательская, теоретическая психология должна реализовывать такой методологический подход, который позволил бы научно изучать не психику испытуемых, а *«опыт работы с психикой*, прежде всего опыт профессиональной психологической работы, позволил бы черпать темы из этого опыта, создавать понятия и модели, описывающие и объясняющие опыт, формулировать результаты в виде, возвращаемом и конвертируемом в опыт. Чтобы продуктивно развиваться, психологическая теория должна включиться в контекст психологической практики, и сама включить эту практику в свой контекст. Двумя словами: психологическая теория должна реализовывать *психотехнический подход*» (Василюк, 1996, с. 32).

Первой самостоятельной психологической практикой был психоанализ З.Фрейда, а примером реализации психотехнического подхода в отечественной науке для Ф.Е.Василюка выступает в первую очередь теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я.Гальперина, а также учение Л.С. Выготского об интериоризации как возникновении психических образований в ходе процесса "сворачивания" межличностного взаимодействия, эксперименты А.Н. Леонтьева по изучению опосредствованной памяти. Ф.Е.Василюк поставил задачу построения психотехнической системы психотерапевтической помощи (Василюк, 2007). Также нужно заметить, что на психотехнический характер подхода П.Я.Гальперина обратил внимание и В.Б.Хозиев: «Формирующая процедура, с каких бы позиций ее не рассматривать, в действительности представляется сложнейшим *психотехническим процессом*, учитывающим и решающим одновременно широкий спектр задач обучения, исследования, развития, прослеживания динамики и инспирирования группообразования» (курсив наш – М.С.) (Хозиев, 2002, с. 66).

Отвечая на вопрос об особенностях психотехнической теории, Ф.Е.Василюк сравнивает по ряду параметров психотехническое познание с доминирующей в психологии естественнонаучной гносеологией. Для удобства видения различий академической и психотехнической теорий Ф.Е.Василюк (1992, 2007) представляет их в формате таблицы.

Таблица 1.
Сравнительный анализ академической и психотехнической теорий

Аспект познания	Естественно-научное познание	Психотехническое познание
Философия	Гносеологизм	Философия практики
Ценности Аксиология	Внешние по отношению к познанию. Ценностная ориентация соответствует канонам классической науки; «объективная истина» - высшая и единственная ценность	Имманентны процессу познания; включенность прагматических и этических ценностей в ткань теории ⁷ . Выбор ценностной позиции в контексте всех основных ценностей – истины, добра, красоты, святости, пользы и др.; ценностная установка должна быть имманентным началом теории и войти в ее ткань; таково необходимое условие получения научного психотехнического

⁷ А.Г.Асмолов заметил, что «настоящая психология имеет общую систему кровообращения с этикой и должна быть той психологией, где победителей судят» (Асмолов, 2013, с. 103).

		знания о «психотехнической реальности» ⁸
Адресат	Академический психолог или специалист другой профессии. Подавляющее большинство научных психологических трудов пишется для академических психологов	Психолог-практик. Создаваемая для него теория должна быть релевантна его практическому опыту. Психолог-практик – внутренний персонаж психотехнической теории: эта теория от него, про него и для него.
Субъект познания	Нейтральный, отстраненный. В соответствии с идеалами классического гносеологизма познание независимо от познающего субъекта, от его отношения к объекту исследования, личной позиции, вкусов и предпочтений.	Заинтересованный, участный. Профессиональное мастерство психолога состоит в том, чтобы осознавать свою позицию как личную; его клиенты выступают как равнозначащие партнеры, а потому продвижения к истине возникают при образовании «совокупного субъекта» познания
Контакт	Минимизированный, стандартизированный, эмоционально нейтральный. Связывает субъект и объект. В естественнонаучном психологическом исследовании контакт с испытуемым рассматривается как неизбежное зло, которое может исказить объективную картину. Исследователя интересует объект в том виде, как он существует без и независимо от контакта.	Интенсивный, уникальный, эмоциональный. Объединяет субъектов психотехнической ситуации. Сведения о контакте являются самыми ценными и существенными; контакт объединяет субъекта и объекта, образуя общее «поле»
Процесс и процедуры исследования	Жесткие, неизменные в пределах данного опыта программы процедур	Гибкие, уникальные процедуры, тонко реагирующие на текущую ситуацию опыта
Знания	Знание в третьем лице, «о нем». Знания испытуемого о себе лишь фактический материал. Естественнонаучные психологические знания о человеке являются достоянием исследователя и предназначены либо для научных нужд психолога, либо для практических нужд другого специалиста, но не для самого человека.	Знание внутреннее, личностное, «о себе» или «о тебе», не только умом, а всем человеком существом. Предмет этого знания не обязательно Я САМ, но то, с чем я нахожусь в непосредственном живом контакте, с чем могу внутренне эмоционально отождествиться.
Предмет теории	Предмет берется «в форме объекта». Метод выделяет предмет из реальности и представляет его в «форме объекта», наблюдаемого извне. Общим предметом теории является фрагмент, выделенный методом из объекта.	Предмет берется «субъективно», причем изнутри, как <i>моя</i> практика. Это не теория объекта, а теория психологической работы-с-объектом. Это <i>теория практики</i> . Метод объединяет участников психотехнической ситуации (субъект и объект познания – в неадекватной старой

⁸ По мнению Ф.Е. Василюка, эта особенность психотехнического познания позволяет отнести его к «постнеклассическому» типу по классификации В.С.Степина.

		терминологии) и сам становится предметом исследования. Общим предметом является сам метод, ограничивающий и создающий пространство психотехнической работы-с-объектом.
Соотношение предмета (центральной категории) и метода	К центральному предмету подбирается адекватный метод исследования	К практически эффективному методу подбирается центральный предмет, для которого этот метод является оптимальным методом исследования; по работающему, эффективному психотехническому методу, нащупанному в живом опыте, теория восстанавливает центральный предмет.

Ценности. Высшей и единственной ценностью «академической психологии в лучших ее образцах» (Василюк, 1992, с. 22) выступает объективная истина. Психотехническая система, включающая в себя реальную практику как свой живой орган, в толковании Ф.Е.Василюка, обязана выбрать свою ценностную позицию в контексте основных ценностей, а «ценностная установка должна быть имманентным началом теории и войти в ее ткань» (Василюк, 1992, с. 22). Иначе говоря, реализация психотехнического подхода предполагает определение ценностных установок и обязательное последующее им следование: «это ... не нравственный императив, а необходимое условие получения научного ... психотехнического знания о "психотехнической реальности"» (Василюк, 1992, с. 22).

Адресат. В случае классической психологической теории это академические психологи, а психотехнической теории – психолог-практик, он «не внешний контролер ... истинности и эффективности, он ... внутренний персонаж психотехнической теории» (Василюк, 1992, с. 23). Ф.Е.Василюк обращается к психологу-практику, а А.А.Пузырей распространяет это требование и на психолога-исследователя: в рамках психотехнической парадигмы исследование с самого начала строится так, чтобы получаемое в нем знание позволяло разворачивать такую форму практики, которая предполагала бы это ее исследование и доставляемое им знание в качестве условия самого своего существования и развития (Пузырей, 2005).

Субъект познания. Академический подход предполагает, что психолог занимает нейтральную, отстраненную позицию «среднестатистического» наблюдателя. В психотехнической практике психолог занимает участную

позицию, из которой осуществляет познание. Его профессиональное мастерство состоит в том, чтобы максимально осознать эту позицию как личную. Кроме того, в психотехнической ситуации психолог – не единственный познающий, и его клиенты (пациенты, участники групп) выступают как вполне равнозначные и незаменимые партнеры, так что самые творческие моменты продвижения к истине возникают, когда образуется диалогический «совокупный субъект» познания (Василюк, 1992).

Контакт. Если в классическом психологическом исследовании психолога интересует объект в том виде, как он существует без и независимо от контакта, то в психотехнической практике стремятся «к интенсивному, уникальному и эмоциональному контакту» (Василюк, 1992, с. 23). Соответственно в естественнонаучной познавательной ситуации контакт субъекта и объекта – узкий «канал», а в психотехнической – общее «поле» всех участников.

Процесс и процедуры исследования. В классической естественнонаучной парадигме программа отличается жесткостью и не может меняться в зависимости от ситуации, поведения испытуемого и состояния экспериментатора. Духу психотехнического познания отвечают, во-первых, гибкость и незапрограммированность процедур, стремление к уникальному реагированию на уникальную ситуацию (Василюк, 1992, с. 24), а, во-вторых, направленность процедур не только на пациента (клиента, участника тренинговой группы), но и на самого психолога, и на его отношения с пациентом, и на сам психотехнический процесс (Василюк, 1992).

Знания. Естественнонаучное психологическое знание – знание «в третьем лице, а в психотехническом процессе циркулируют разные знания, но знания, которые продвигают и углубляют этот процесс и которые в то же время являются симптомами такого продвижения и углубления, есть знания *внутренние, личностные знания.*

Предмет теории. В естественнонаучной теории действительность берется «в форме объекта», а в психотехнической теории – «субъективно», не со стороны, как *чья-то* деятельность, практика, а изнутри, как *моя* практика. А потому и психотехническая теория – это не теория некоего "объекта" (психики, деятельности, мышления), а теория психологической работы-с-объектом: это *теория практики* (Василюк, 1992). Ф.Е.Василюк подчеркивает, что стилистическое подтверждение такой формулы содержится в названиях

теорий: психоанализ Фрейда, теория поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина.

Соотношение предмета и метода. Роль метода в естественнонаучном познании состоит в том, чтобы превратить эмпирический объект изучения в предмет исследования (сведение поведения животных к условно-рефлекторному реагированию в школе И.П.Павлова), после чего метод как бы отходит в тень. В психотехническом познании происходит «методологический переворот: метод объединяет участников взаимодействия (субъекта и объекта познания – в неадекватной старой терминологии), как бы вбирает их в себя и превращается в своего рода "монаду", которая и становится предметом познания» (Василюк, 1992, с. 26). Меняется методологический статус знаний: в естественнонаучном исследовании знание о методе включается в знание об объекте, а в психотехническом наоборот: знания об «объекте» (горе, бессознательном) становятся аспектом знаний о методе. Иначе говоря, если, по утверждению Ф.Е.Василюка, общим предметом классической академической теории является фрагмент, выделенный методом из объекта, то общим предметом психотехнической теории является *сам метод*, организующий пространство психотехнической работы-с-объектом.

У всякой научной теории есть свой *центральный предмет*, но, если в академической теории подбирается метод, адекватный изучению центрального предмета, то психотехническая теория наоборот – по работающему, эффективному и нащупанному в опыте психотехническому методу восстанавливает этот центральный предмет, для которого этот метод является одновременно оптимальным и специфическим: ключевым эмпирическим исследовательским методом.

Сравнительный анализ академической и психотехнической теории Ф.Е.Василюк завершает следующим выводом: «Тот, кого всерьез волнует судьба нашей психологии, должен осознавать вполне реальную опасность вырождения ее в третьеразрядную дряхлую и бесплодную науку, по инерции тлеющую за академическими стенами и бессильно наблюдающую сквозь бойницы за буйным и бесцеремонным ростом примитивной ... поп-психологии, профанирующей как те достойные направления зарубежной психологии, которые ею слепо копируются, так и психологию вообще... единственный шанс для нашей научной психологии ... сделаться подлинной,

сильной, полноценной наукой состоит в том, чтобы радикально измениться. ... Ей, по сути, нужно ... из психологии деятельности превратиться в деятельную и жизненную психологию. Пришло время услышать и исполнить все чаще звучащие для нас слова Выготского о психотехнике, значимость которых он не зря подчеркнул евангельской метафорой о краеугольном камне: «это есть камень, пренебреженный вами зиждущими, но сделавшийся главою угла, и нет ни в чем ином спасения» (Василюк, 1992, с. 31-32). В этих словах, звучащих как манифест, обозначена перспектива развития психотехнических исследований, которые перестраивают и психологию как науку, и психологическую практику.

§ 2.2.3. Значение психотехнических исследований

Обращение к идеям Ф.Е.Василюка побуждает современных психологов осознать его вклад в психологическое знание. По убеждению Е.Ю.Патяевой, вопросы, которые он перед нами поставил, новые области психологического исследования, которые он открыл, система психологической практики, которую он создал, — все это еще не вполне освоено современной психологией, все это обращено в будущее (Патяева, 2019). На этом необходимо специально остановиться.

Во-первых, по мнению Е.Ю.Патяевой, предложенное Ф.Е.Василюком понятие психотехнической теории представляется адекватным для описания целого ряда других психологических концепций, не вписывающихся в академическую психологию, к которым она относит аналитическую психологию К.Г.Юнга, человекоцентрированный подход К.Роджерса, экзистенциально-гуманистический подход Дж.Бьюджнта, нарративные практики Д.Уайта, классические восточные учения о человеке и практиках его развития (дзен-буддизм, даосизм, суфизм и др.). Не все эти подходы теоретически проработаны, но именно понятие психотехнической теории, предполагает Е.Ю.Патяева, может оказаться ключевым для восполнения этого пробела.

Во-вторых, классические психологические теории можно представить «своего рода предельной точкой» (Патяева, 2019, с. 75) в том концептуальном пространстве, которое задает психотехническая теория. Е.Ю.Патяева обращается к знаменитому исследованию запоминания законченных и

незаконченных действий Б.В.Зейгарник (эффект Зейгарник) и приходит к такому выводу: «исследование Б.В.Зейгарник, оставаясь классическим исследованием по своим ценностям, целям и общей направленности, одновременно обнаруживает и моменты, свойственные психотехническому подходу – активную позицию психолога-исследователя, осмысленное выстраивание контакта психолога с испытуемыми, тщательное описание этого контакта, гибкое повеление экспериментатора, внимательного к тому, что происходит "здесь и сейчас", а не просто воспроизводящего жестко запрограммированную экспериментальную процедуру» (Патяева, 2019, с. 76). Таким образом, классические психологические теории при ближайшем рассмотрении могут оказаться лишь частным случаем психотехнической теории.

В-третьих, понятие психотехнической теории – не только методологический инструмент для описания практических подходов в психологии, оно может стать инструментом, создающим принципиально *единый язык описания* (Патяева, 2019) как для чисто исследовательских, так и для практических подходов, а это открывает реальную перспективу преодоления нынешнего "схизиса" нашей науки».

Кроме того, Е.Ю.Патяева обращает внимание на направления развития и уточнения психотехнической теории и, в частности, она указывает на важность различения «психотехники» как уникальной работы с психикой («здесь и сейчас») и «психотехнологии» как работы по алгоритму.

На необходимость изменения психологии в силу объективной логики развития ситуации, перед которой ставит сегодня психологию сама жизнь, обращает внимание и А.А.Пузырей: «... революционное решение ... будет состоять в попытке намеренного соединения и даже – совмещения ... двух основных планов или линий: плана психотехнического и плана собственно исследовательского» (Пузырей, 2005, с. 144). Исследование непосредственно и органически включено в практическое действие; исследователь ориентирован на получение «знания об объекте изучения, которое позволяло бы развертывать такую форму практики..., которая бы с необходимостью предполагала в качестве необходимого условия самого ее существования ... получение знания о ней и ее исследование» (Пузырей, 2005, с. 169).

А.А.Пузырей замечает, что с точки зрения классической культуры рациональности такая схема представляется глубоко противоречивой и потому невозможной и недопустимой, а со сменой типа рациональности построение исследования внутри особым образом организуемых психотехнических практик должно обеспечить решение стоящих перед современной психологией задач. Он весьма критически оценивает попытку «консервации традиционного, характерного для академической науки понимания отношения между наукой и «запросами практики», между психологией и жизнью, - понимания этого отношения как *для психологии полностью пассивного*, когда психология будто бы должна лишь «отвечать на» эти запросы, никак не участвуя в их формировании (и правильном осознании» (выделено нами – М.С.) (Пузырей, 2005, с. 72). Он заключает: «... суть дела состоит как раз в том, что все пространство мыследеятельности для психологии, причем – *не только в плане исследования, но и в плане практики* – определяется в конечном счете «от психологии», то есть наличными, выработанными в ней средствами и способами освоения тех или иных ситуаций и даже самого видения их» (выделено нами – М.С.) (Пузырей, 2005, с. 72). Такое видение роли психологического знания есть одновременно способ понимания своеобразия ситуации, складывающейся в современной психологии, и путь самоопределения психологии в этой ситуации, но, тем самым – и *самого формирования этой ситуации и управления ее последующим развитием* (Пузырей, 2005).

При этом А.А.Пузырей отдает отчет в том, что и в рамках психотехнической парадигмы проблемы остаются, но они становятся доступными обсуждению и появляется надежда если не на их решение, то, по крайней мере, на какую-то разработку, тогда как при естественнонаучном подходе они оказываются принципиально неразрешимыми (Пузырей, 2005).

Л.С.Выготский писал о том, что «психологии нужен свой "Капитал" – свои понятия класса, базиса, ценности и т.д. – в которых она могла бы выразить, описать и изучить свой объект» (Выготский, 1982б, с. 420), а на ее базе уже рассматривать частные факты. Спустя 60 лет А.А.Пузырей в своем фундаментальном труде «Культурно-историческая теория Л.С.Выготского и современная психология» подытожил: «... тот "Капитал", о необходимости создания которого для построения психологии нового типа он <Выготский>

так пронизательно и глубоко говорил ... все еще не написан. Он, однако, ... не терял надежды довести свою мысль до ... точки самого радикального переворота во всем строе психологического мышления, точки, знаменующей, по сути, разрыв со всей предшествующей психологической традицией и начало некоторой совершенно новой линии развития психологии из совершенно нового начала» (Пузырей, 2005, с. 175). Генеральную линию развития культурно-исторической психологии Л.С.Выготского, по мнению А.А.Пузырея, можно было бы определить как радикальное преодоление «академизма» традиционной психологии, как решительный отказ от классической естественнонаучной парадигмы исследования (Пузырей, 2005). Этот проект радикальной перестройки психологии, по мнению А.А.Пузырея, остался нереализованным.

Оглядываясь назад, к теории Л.С.Выготского, А.А.Пузырей замечает, что культурно-историческая психология – «вещь возможная, но не неизбежная. Она – творение гения Выготского. Мы же в своем анализе должны ... ее ... заставить пройти через горнило ... нашего собственного мышледействования в современной ситуации» (Пузырей, 2005, с. 76). А.А.Пузырей очень верно подмечает, что постигать Л.С.Выготского сейчас надо с позиций современных задач. Становится понятен вывод А.А.Пузырея: «Понять Выготского – значит сделать его партнером в размышлениях о тех проблемах, перед которыми оказываемся *мы в своей собственной работе в ситуации, которая складывается в современной психологии*. Сделать работу, выполненную Выготским, условием возможности своего собственного мышления и работы в психологии *сегодня*» (выделено нами – М.С.) (Пузырей, 2005, с. 84). Трудно не согласиться с утверждением: «Смысл (и исключительное значение) работы, проделанной Выготским, и состоит сегодня в том, что своим мышлением он высвобождает место для *нашего мышления и действия в современной ситуации* в психологии» (выделено нами – М.С.) (Пузырей, 2005, с. 85). По меткому выражению А.Г.Асмолова, фейерверк идей Л.С.Выготского в построении методологии гуманитарного знания не только не угасает от соприкосновения с неумолимым временем, но становится все ярче и ярче (Асмолов, 2012) и потому оказывается, что чем дальше по времени мы находимся от Л.С.Выготского, тем выше оцениваем его роль в нашей культуре.

Проблема соотношения академической психологии и психологической практики рассматривается А.И.Айламазьян (Айламазьян, 2018). Она обращается к мнению Ф.Е.Василюка о том, что схи́зис между академической и практической психологией может быть преодолен с помощью создания психотехнической теории. Эта позиция сопоставляется А.И.Айламазьян с идеями Л.С.Выготского об общей психологии как «философии практики». Он указывает, что психотехника нуждается в объективной, каузальной психологии, но при этом, как специально отмечает А.И.Айламазьян, говорит не об особом статусе психотехнической теории, а подчеркивает необходимость знания законов психического развития для построения научной теории практики.

Анализируя сложившуюся ситуацию, А.И.Айламазьян замечает, что несмотря на то, что психологические практики ворвались в нашу жизнь, «особого "оплодотворения" научной психологии психологией практической не произошло в значительной степени потому, что последняя не стала серьезным объектом психологического исследования» (Айламазьян, 2018, с. 125). Она делает вывод: методы практической психологии и психопрактики только в том случае могут быть точками роста и обогатить психологию, если станут объектом критического рассмотрения и изучения. Чтобы дать оценку той или иной психопрактике, необходимо выделить и понять ее реальные цели и ценности. А.И.Айламазьян предлагает программу изучения психологических практик с точки зрения культурно-исторического подхода.

На перспективность психотехнических исследований обращают внимание и другие исследователи. Т.Х.Невструева (Невструева, 1999, 2018) пишет об устойчивом включении в последние 10-15 лет в ткань психологических исследований психотехнической парадигмы, что обусловлено активным развитием отечественной психопрактики. Именно в контексте психотехнической парадигмы возможна интеграция практико-ориентированных знаний. По мнению Т.Х.Невструевой, современная ситуация в психологии определяет необходимость и возможность организации междисциплинарной матрицы для психологической практики (Невструева, 2018), опирающейся на психотехнические знания. Этим и обусловлено появление работ, в которых *психотехническая парадигма* не только манифестируется, но и *реализуется*.

В некоторых работах отмечается особая роль психотехники применительно к образованию, и, в частности, при подготовке психологов (Криулина, 2009; Невструева, 2010).

§ 2.3. Перспективы психотехнического подхода в психологии и возможные направления его приложения

Целительность психотехнических исследований, внутренне связанных с культурно-историческим подходом, сомнений не вызывает, однако нужно признать, что до настоящего времени не потерял актуальности вопрос проникновения полученных результатов в социальную практику – клиническую, организационную, юридическую и др., и, пожалуй, едва ли не в первую очередь – в образовательную.

А.Г.Асмолов писал: «В нас, в судьбах новых поколений психологов продолжает свершаться выстраданная Львом Выготским и его соратниками культурно-историческая психология – наука и социальная практика» (Асмолов, 2012, с. 28). Созвучные мысли высказывал и А.А.Пузырей: «Культурно-историческая теория глубоко и необратимо вошла в самый фундамент современной психологической мысли. Сегодня поэтому она меньше, чем когда бы то ни было, нуждается в искусственной реанимации и пропаганде. Напротив, нужда в углубленном освоении культурно-исторической теории Выготского, ... исходит ныне от самой современной психологии и особенно – от тех ее областей, которые именно в наши дни переживают период бурного ... развития. Отличительной чертой этих областей является тесная связь психологического исследования и психологической теории с теми или иными формами практической работы с психикой, сознанием, личностью человека, с задачами организации и направленного развития разного рода психопрактик. Именно здесь психология стоит перед необходимостью радикальной перестройки всей своей методологии» (Пузырей, 2005, с. 70). На исходящую от практики потребность в освоении идей Л.С.Выготского указывали и другие психологи. Л.Н.Курнешова в исследовании, посвященном истории отечественной психологии воспитания, убедительно показала недостаточность при разработке проблем воспитания естественно-научной парадигмы, отражавшей натуралистический подход к развитию, и в качестве перспективной назвала

культурно-историческую парадигму, что подтверждается «реализацией гуманистических идей в современной психологической практике, в образовании, психотерапии, консультировании» (Курнешова, 1999, с. 37).

Необходимо специально сказать о том, что психотехническая методология психологии Л.С.Выготского отмечается также специалистами, занятыми исследованиями в области аномального детства: «Методологический смысл переворота в психологии ... состоял в преодолении естественно-научного подхода к анализу психики и ее развития, в превращении естественно-научной, классической, академической по своим основам психологии в психологию психотехническую, неклассическую, гуманитарную (Гончарова, 2016, с. 33-34).

§ 2.3.1. Примеры реализации психотехнического подхода в психологии

§ 2.3.1.1. Творчество с позиций психотехнического подхода в трактате А.А.Пузыря

А.А.Пузырей предпринял попытку проанализировать общие черты психологии на современном этапе, взяв в качестве примера исследования творчества. Следует оговориться, что анализ относится к периоду 80-х годов прошлого века, однако выводы автора не потеряли своей актуальности. С одной стороны, практики творчества страдают, говоря словами Выготского, дремучим «фельдшеризмом», то есть недостаточной теоретической оснащённостью, недостаточно прозрачны для понимания, не обладают полноценной в методологическом отношении и адекватной рефлексией (Пузырей, 2005). С другой стороны, «научная психология творчества – в своих собственных экспериментальных исследованиях – страдает крайним "академизмом", безнадежно далека от задач практики организации творчества и потому ничего не может дать этой практике, ... она к тому же и не способна схватить принципиальную особенность того, с чем имеют дело эти практики, что то, с чем они имеют дело, имеет совершенно особую природу, ... научная психология не способна также и ассимилировать опыт этих практик или даже полноценно его осмыслить» (Пузырей, 2005, с. 109). Эти два обстоятельства формируют по-настоящему кризисную ситуацию в психологических исследованиях (не только творчества), причем кризиса методологического.

Но психология вынуждена «выжить», а потому в ближайшее время радикально изменить сложившееся положение, и в первую очередь в том, что касается *стыковки исследований с решением практических задач*. Далее А.А.Пузырей замечает, что такой диагноз в современной психологии близок к данному Л.С.Выготским в работе «Исторический смысл психологического кризиса».

Для понимания методологии культурно-исторической психологии Л.С.Выготского, по мысли А.А.Пузырея, принципиальное значение имеет знание духовной эволюции Л.С.Выготского (Пузырей, 2005, с. 71). В данном случае необходимо добавить: и для формулирования выводов, имеющих отношение к нашему исследованию в области психологии образования. В этой связи представляют несомненный интерес ранние исследования Л.С.Выготского в области психологии искусства. А.А.Пузырей пишет, что «Психология искусства» не могла быть *прикладной психологией*, то есть «лишь прилегающей уже наработанное в психологии к анализу искусства, но, напротив, должна была стать совершенно уникальной сферой исследований человека, дающей такое "знание" о нем, которое принципиально невозможно получить ни в какой другой сфере исследований и даже вообще – ни в каких "эмпирических" исследованиях человека!» (Пузырей, 2005, с. 118). В «Записных книжках» Л.С.Выготского встречается такая запись: «Дильтей: у Шекспира больше психологии, чем у всех психологов вместе взятых» (Выготский, 1977, с. 95). Именно это обстоятельство, заключает А.А.Пузырей, делает знание о человеке, полученное с помощью психологии искусства, уникальным.

Л.С.Выготский, отмечает А.А.Пузырей, рассматривает произведения искусства с особой – психотехнической – функцией как орган для выполнения психотехнической работы, которая открывает возможность радикальной трансформации психики, сознания, личности человека. Преобразования с помощью особого рода инструментов или органов – вещей искусства, отмечает А.А.Пузырей, можно представить себе как особого рода действие, которое условно можно назвать «психотехническим действием» (Пузырей, 2005, с. 123). Психология искусства, таким образом, в том ее понимании, которое мы находим у Выготского, позволяет развернуть психологию «к

человеку возможному, которого вообще еще нигде нет среди людей, но который может и потому должен быть... <>

... ориентация на такого человека и, соответственно, установка на «овладение» процессом развития человека – это одна из центральных ценностей для культурно-исторической психологии вообще» (Пузырей, 2005, с. 127).

В.П.Зинченко отмечает, что искусство не обладает монополией на воспитание чувств, но в искусстве выражается духовный и этический опыт человечества: «Искусство – это до-теоретическая этика – этика в действии, а не в назидании» (Зинченко, 2021, с. 138); это еще и до-теоретическое знание, которое вводит человека в мир ценностей. Что такое детство? Даже на этот непростой вопрос психологи постараются дать научный ответ, но обращение к искусству, к литературе позволяет заметить самое главное, что не так легко выразить научным языком. Автор психологических зарисовок о детях Тэффи описывает детское мировосприятие «То, что у больших, у взрослых, проскальзывало быстро, то у нас в детской изживалось бурно, сложно, входило в игры и в сны, вплеталось цветной нитью в узор жизни, в ее первую прочную основу, которую теперь с таким искусством и прилежанием разыскивают психоаналитики, считая важнейшей первопричиной многих безумий человеческой души» (Тэффи, 2018, с. 186).

В.П.Зинченко подчёркивает, что особенностями подлинного искусства являются его недосказанность, множественность толкования смыслов, что и побуждает читателя, слушателя, зрителя к *«вживлению произведения в себя»* (Зинченко, 2021, с. 141).

А.А.Пузырей делает важный в теоретическом и практическом отношении вывод: такой подход может быть реализован по отношению не только к искусству, но и другим семиотическим образованиям: «Если не понимать психотехнику узко – только как то, что касается устройства глаз и ушей, но иметь в виду также и развитие мыслительных способностей, сознания, способности понимания и т.д. то даже математические построения можно рассматривать в психотехническом ракурсе» (Пузырей, 2005, с. 123-124). Он также проводит параллель и в психологии сновидений, когда сновидение берется в его психотехнической функции в психической жизни: толкование сновидений есть продуктивная работа в плане понимания сновидений и

действия их в нас. А.А.Пузырей подчеркивает, что психическое и духовное развитие человека всегда происходит за счет психотехнической работы с помощью особых, закрепленных в культуре психотехнических действий («сигнификативные акты» в понимании Л.С.Выготского), которые «должны при последовательном проведении культурно-исторического подхода рассматриваться в качестве "объекта" и "единицы анализа" в психологии» (Пузырей, 2005, с. 154-155). Таким образом первой реальностью для исследователя в культурно-исторической психологии является именно действие по перестройке психики, а не психика испытуемого. Это парадоксальное для современной психологии положение показывает, насколько радикальным было намеченное Л.С.Выготским изменение облика всей психологической науки:

«Итак, в качестве ... минимальной единицы анализа в культурно-исторической психологии выступают не естественные процессы функционирования психического аппарата, но – *системы психотехнических действий*, то есть действий по трансформации, преобразованию этого аппарата или – по изменению режима его функционирования и, в частности, - по *обеспечению собственно развития*» (выделено нами – М.С.) (Пузырей, 2005, с. 155).

Продолжая эту мысль дальше, А.А.Пузырей отмечает, что описание объекта с точки зрения системы психотехнического действия получает название психотехнического, нацеленного на фиксацию не законов естественного развития, а условий возможности направленного его преобразования. Такое исследование с самого начала строится таким образом, чтобы «знание, получаемое в нем, позволяло разворачивать такую форму психотехнической практики..., которая с неизбежностью предполагала бы это знание и доставляющее его исследование в качестве необходимого условия самого своего существования и развития» (Пузырей, 2005, с. 179).

В этой связи напомним, что одним из принципиальных аспектов практической работы психолога выступает вопрос об этических границах его деятельности, и пока психологи озабочены уточнением формулировок, адекватных конкретным жизненным ситуациям, возможные варианты решения мы находим в художественных текстах. В.В.Вересаев в «Записках врача» (Вересаев, 2013) описывает такой случай. К частному главному врачу

обратился за помощью железнодорожный машинист. Исследуя его, врач попутно открыл, что больной страдает дальтонизмом, но, как известно, вся железнодорожная сигнализация основана как раз на различении зеленого цвета от красного; зеленый флаг или фонарь знаменует свободный путь, красный – дает сигнал, что грозит опасность. Врач сообщил машинисту о его болезни и сказал, что ему нужно отказаться от работы машиниста. Больной ответил, что он никакой другой работы не знает и от службы отказаться не может. В.В.Вересаев спрашивает: «Что должен был сделать врач?», и сам же отвечает на него, что не может быть и речи о сохранении врачебной тайны тогда, когда это может принести вред обществу. В похожих ситуациях зачастую оказывается и психолог, вынужденный принимать непростое решение о своем праве разглашать доверенную ему тайну.

Таким образом именно психотехнический характер искусства (в данном случае литературы) открывает возможность трансформации нашего сознания, о чем писал А.А.Пузырей. Для психологов это положение имеет особое значение, на что обращал внимание В.П.Зинченко: «Понимаю праздность советов и рекомендаций и все же пожелаю психологам ... не забывать об искусстве, потому что смысл культурно-исторической психологии Л.С.Выготского состоит в том, что аффективно-смысловые образования существуют объективно, существуют в произведениях искусства (эта мысль – и эльконинская тоже). И если мы себя лишаем этого, то никогда вообще не станем внутренне богатыми людьми» (Зинченко, 2021, с. 551).

В заключение отметим, что эти данные в целом согласуются с полученными нами, касающимися переживаний, вызываемых прочтением художественных произведений (Степанова, 2006в). В.С.Собкин в статье, посвященной лермонтовской теме в работах Л.С.Выготского, приходит к выводу о значимости фигуры поэта при рассмотрении широкого круга вопросов, касающихся психологии искусства, и выступающего внутренним собеседником в размышлениях Л.С.Выготского. В.С.Собкин заключает, что обращение к Лермонтову позволило Выготскому ощутить, передать и понять внутренние смыслы целого ряда проблем, которыми он занимался (Собкин, 2021). Сказанное лишней раз направляет исследователей на поиск психологических механизмов влияния искусства, являющихся психотехническими по своей внутренней сути.

В свете обсуждаемых вопросов также хотелось бы сказать и о выполненном коллективом авторов исследовании творческого мышления с использованием психотехнического метода (Василюк, Зарецкий, Молостова, 2008). Авторам удалось показать, что комплексная психотехническая поддержка повышает эффективность решения творческих задач как за счет оптимизации собственных мыслительных процессов испытуемого, так и за счет усиления процессов совладания с аффективно заряженной проблемной ситуацией.

Кроме того, затрагивая вопросы исследования творческого мышления, нельзя не упомянуть и об исследованиях творчества, выполненных в школе П.Я.Гальперина (Гальперин, Котик, 1982; Гальперин, Данилова, 1980; Семенов, Степанов, 1992; Чурбанова, 1990, 2019). Их содержательный анализ сквозь призму психотехнического подхода как методологического основания представляет самостоятельную не столько историко-психологическую, сколько практико-ориентированную задачу.

§ 2.3.1.2. Понимающая психотерапия Ф.Е.Василюка

Пожалуй, наиболее ярким примером практической реализации психотехнического подхода является предпринятое Ф.Е.Василюком построение психотехнической системы психотерапевтической помощи, получившей название *понимающая психотерапия* (Василюк, 2007). В наши задачи не входит прослеживание истории создания понимающей психотерапии, однако нелишне вспомнить о выполненном им исследовании психологии переживания как особой формы деятельности, направленной на восстановление душевного равновесия. В.П.Зинченко обратил внимание на то, что это теоретическое исследование ориентировано на совершенно определённую практику психологической помощи человеку, оказавшегося в ситуации жизненного кризиса, тем самым расширяется сфера практического приложения деятельностной теории, «включая в нее то, что носит наименование "жизненной психологии"» (Зинченко, 2021, с. 290). Указание В.П.Зинченко на особую функцию практической психологии представляется очень важным для нашего последующего изложения.

Ф.Е.Василюк определяет место понимающей психотерапии среди существующих школ и подходов как ветви развивающегося дерева культурно-деятельностной психологии (Василюк, 2007), при этом сама ветвь растет под

прямым влиянием личностно-центрированного подхода в психотерапии. Справедливости ради нужно сказать о том, что на возможности применения культурно-исторического подхода в психотерапии и психологическом консультировании указывали и другие исследователи, например, А.Л.Венгер (Венгер, 2012).

Теоретическое значение, по мнению Ф.Е.Василюка, предпринятой попытки построения понимающей психотерапии как психотехнической системы состоит в следующем.

Во-первых, в попытке сознательной предметно-научной реализации центральной методологической тенденции развития отечественной психологической традиции: "методологии психотехники" = "философии практики".

Во-вторых, в демонстрации теоретической и практической "дееспособности" отечественной общей психологии в такой особенной области как психотерапия.

В-третьих, попытка построения собственных психотерапевтических систем есть шаг по преодолению еще не изжитого комплекса провинциализма и изоляционизма нашей психологии.

«Благодаря созданию такого типа психотехнических систем отечественная психология не только выявляет, удостоверяет и развивает свой практический потенциал, она обретает в психотерапии область, насыщенную «месторождениями» общепсихологических идей, разработка которых сторицей окупит все затраты по протягиванию дорог и коммуникаций между общей психологией и психотерапией. В конечном итоге психотерапия должна стать для общей психологии не "смежной дисциплиной", не "областью приложения", не "экспериментальной площадкой", а самобытной ее *отраслью* и важнейшим *общепсихологическим методом*» (Василюк, 2007, с. 9).

Глава третья

Психотехнический подход в практической психологии образования

§ 3.1. Проблема соотношения науки и практики как ключевая проблема практической психологии образования

§ 3.1.1. Психология образования: практический опыт

На необходимость связи психологической науки и практики указывали как исследователи, занятые решением теоретических проблем, так и практикующие психологи. С.Л. Рубинштейн в фундаментальном теоретическом исследовании «Принципы и пути развития психологии» писал: «Всякое познание, как бы теоретично оно ни было, имеет отношение к жизни, к практике, к судьбам людей ... Теоретическое познание, таким образом, это тоже знание практическое, но только более далекой и широкой перспективы... Познание жизни и ее изменение необходимо взаимосвязаны» (Рубинштейн, 1997 с. 326).

На зависимость практики от теории обращали внимание даже те, кому предназначалась психологическая помощь. Г. Уэллс в автобиографии отмечал, что «... сегодня молодым людям ощутимо помогает приспособиться друг к другу современная психологическая наука. Ее анализ мотивов поведения чрезвычайно способствует пониманию и снисходительности. А в наше время психология была еще в основном поверхностным и ни к чему не пригодным умствованием. Нам пришлось справляться главным образом с помощью данного нам от природы разумения» (Уэллс, 1999, с. 197).

Сказанное и великим ученым, и известным писателем вряд ли кто-нибудь будет оспаривать. XX век ознаменовался активным развитием прикладной психологии, которая значительно расширила сферу своего влияния. На первый взгляд, есть все основания надеяться, что развитие практической психологии будет способствовать развитию психологической теории, по крайней мере, по двум основаниям: с одной стороны, появляется возможность получать подтверждение или опровержение научных гипотез; с другой - стоящие перед психологами-практиками задачи обнаруживают проблемы, которые ждут своего решения. Однако это не совсем соответствует (или совсем не соответствует – акценты могут быть расставлены по-разному в зависимости от подобранных фактов) реальной ситуации. Причины сложившегося положения

нуждаются в специальном изучении, однако один из вопросов, на который необходимо найти ответ – вопрос о том, какая психология нужна практике и почему.

Заметной особенностью современной отечественной психологии выступает разрыв между академической наукой и реальной деятельностью практикующего психолога. С одной стороны, налицо значительные достижения психологической науки, к которым относятся концепция периодизации психического развития Д.Б. Эльконина, теория развивающего обучения Эльконина - Давыдова, принцип амплификации детского развития А.В. Запорожца и многие другие. С другой стороны, обращает на себя внимание либо неготовность психологов-практиков к решению таких капитальной важности проблем, как школьная неуспеваемость, отсутствие интереса к учебе, выбор профессии, либо поиск решения этих и многих других проблем с опорой на интуицию и опыт, а не разработанные психолого-педагогической наукой принципы. Причем, сказанное верно и по отношению к школьным учителям, зачастую недостаточно доверяющим современным научным данным – на это обращали внимание и зарубежные исследователи. Э.Стоунс призывал к критическому отношению как к собственному опыту, так и коллег: «Я имею в виду не циничную отрешенность и беспристрастность, а привычку к критическому разбору тех средств, которые вы склонны воспринимать как панацею от ваших педагогических бед, и к неприятию за истину недостаточно обоснованных суждений» (Стоунс. 1984, с. 452).

Обратимся к рассмотрению того, как ситуация относительной независимости науки и практики отражается на работе психолога образования.

Прежде всего, необходимо признать, что отечественная практическая психология образования, совсем недавно отметившая свой 30-летний юбилей, может считаться весьма развивающимся направлением. Основанием для такого утверждения служит прежде всего количественный факт: число занятых в образовании психологов за последние десятилетия значительно увеличилось, хотя в последнее время в силу разных причин маятник качнулся в противоположную сторону. А.Г.Асмолов обратил внимание на то, насколько привычным для нас стало говорить о практической психологии образования (Асмолов, 2003). Выступая на состоявшемся в 2003 году III Всероссийском съезде практических психологов образования России, он выделил три

направления ее 15-летнего развития: рождение психологии как социальной практики образования, становление практической психологии как методологии конструирования вариативного образования и практическая психология как идеология консолидации общества. Что касается первого направления, то его разработка предполагает *«превращение практической психологии образования в новую интегральную самостоятельную отрасль психологии, а профессии практического психолога – в новую самостоятельную профессию»* (Асмолов, 2003, с. 4).

Однако наличие в школе психолога не означает, что психологические проблемы образования успешно решаются или, по крайней мере, предупреждаются. Общение с руководителями и педагогами московских школ убедительно показало, что в последнее время наблюдается весьма противоречивое отношение к психологии и психологам со стороны тех, кому психологическая помощь предназначена – детей и их родителей, учителей и школьной администрации. В одних школах психологи и педагоги находят между собой общий язык, психолого-педагогическое взаимодействие становится отправной точкой в анализе возникающих трудностей, и как-то само собой разумеется, что психолог оказывается включенным в повседневные школьные дела. В то же время в других школах, а, к сожалению, таких немало, психолог живет своей самостоятельной жизнью, недостаточно связанной со школьными событиями – учебными буднями и внешкольными мероприятиями. Он не бездельничает, но при этом занят решением проблем, которые ему представляются наиболее значимыми - к их числу относятся, например, формирование навыков успешного общения со сверстниками. Это, безусловно, важно, но, к сожалению, своим следствием имеет дистанцирование психолога от психологических проблем, типичных для образования. Формирование навыков общения, равно как исследование эмоциональной сферы детей, не могут осуществляться независимо от анализа общей ситуации школьного обучения. Например, в ходе собственной практической работы приходилось иметь дело с детьми, отличавшимися повышенной самооценочной и межличностной тревожностью⁹, и, кроме того, испытывающими трудности общения со сверстниками. Как показали

⁹ В качестве методики использовалась «Шкала личностной тревожности для учащихся 10 - 16 лет» А.М. Прихожан (Прихожан, 2008).

наблюдения и беседы с такими детьми, причину названных проблем следовало искать в том, что учебная нагрузка оказалась для них чрезмерной.

К сожалению, не так уж редки случаи, когда школьный психолог не знает не только в лицо, но даже по фамилиям учеников, которые с трудом переходят из одного класса в другой, а отметки получают по принципу «три пишем – два в уме». Почему ребенок успевает по одному предмету, но при этом отстает по другому, что мешает ученику справляться с домашними заданиями – лень или серьезные пробелы в усвоении школьной программы, какому учебнику отдать предпочтение – эти и многие другие проблемы по-прежнему учитель решает сам.

Сложившаяся в практической психологии образования ситуация кажется довольно странной хотя бы по той причине, что практикующий психолог, равно как и врач, имеет дело с целостным человеком, и необходимы специальные усилия по выделению из этой целостности частей. На это совершенно справедливо обратил внимание Ф.Е. Василюк: «... то, что является наивной мечтой традиционного психолога-исследователя..., то для психолога-практика является вполне приземленной ежедневной реальностью, с которой ему с начала и до конца своей работы только и приходится иметь дело, борясь лишь со своими *собственными аналитическими ... привычками*» (курсив наш. – М.С.) (Василюк, 1996, с. 27). Человеческая целостность как раз и сохраняется в социальных практиках – обучения, воспитания, лечения. Однако нынешняя ситуация в практической психологии образования отличается от описанной Ф.Е.Василюком, и в реальности оказывается, что один и тот же ребенок для учителя выступает успешным или неуспешным учеником, а для психолога – субъектом, демонстрирующим определенные показатели тревожности, эмоциональной устойчивости и пр. При этом совсем упускается из виду, что речь идет об одном и том же человеке, все психические особенности и проявления которого взаимосвязаны и взаимообусловлены, а потому нелепо рассматривать их изолированно, но, тем не менее, в школьной практике такая нелепость – совсем не редкость.

Таким образом, трудно не признать, что с приходом психолога в образование в самом образовании изменений пока недостаточно, что получило отражение в наших публикациях (Степанова, 2001д, 2003б, 2004а, 2005в,г, 2010б, 2013б, 2018а, 2019а,г, 2020а; Степанова, Гуляев, 2017). Не такой

представляли себе школьную психологическую службу ее создатели. Они полагали, что компетенция практического психолога позволяет не только фиксировать изменения в психическом развитии учащихся, но и содействовать педагогическому коллективу школы в решении образовательных задач (см., например, Дубровина, 1988). А.Г.Асмолов неоднократно писал о том, что психология пришла в школу раньше, чем психолог, и назвал такую ситуацию парадоксальной (см, например, Асмолов, 2003, 2012). Однако еще более парадоксальной видится современная ситуация, когда с появлением в образовании психологии в школе стало не немного больше. В одной из публикаций В.Э. Чудновский изложил свое понимание назначения образования как процесса, обеспечивающего создание особого личностного фундамента, на базе которого впоследствии происходит обретение человеком смысла жизни (Чудновский, 2009). Нынешние практические психологи вряд ли могут похвастаться активным включением в решение этой задачи.

Что делают не так психологи образования и почему? С одной стороны, нелишне разобраться, чего ждут от психологии и психологов дети и учителя. С другой стороны, нуждается в уточнении вопрос о том, как понимают свои обязанности в школе сами психологи. Вряд ли задача коррекции школьных трудностей представляется им не психологической, не заслуживающей их профессионального внимания. А, может быть, им просто-напросто не хватает знаний по возрастной и педагогической психологии, или для решения специфически школьных проблем нужны какие-то иные дополнительные сведения?

§ 3.1.2. Психология образования: от теории к практике

Предметом нашего дальнейшего анализа выступает исследование того, как разрыв между наукой и образовательной практикой оценивается учеными и какие пути выхода из сложившейся ситуации они предлагают. Интересно заметить, что не только исследователи, но и выдающиеся педагоги обращали внимание на необходимость обращения именно к теории. Я.Корчак заметил: «Кто видит только различие между теорией и практикой, тот не дорос эмоционально до уровня современной теории» (Цит. по: Ямбург, 1996, с. 3).

Исследователи озабочены поиском ответа на вопрос: каким образом достижения психологии могут быть востребованы образовательной практикой. По мнению Н.Ф.Талызиной, достижения науки не могут использоваться в практике обучения напрямую, их необходимо превратить в *дидактические принципы*, далее необходимо учесть специфику изучаемого предмета (Талызина, 1984). Можно добавить, что именно такие сведения необходимы всем занятым в образовании специалистам (Степанова, 1993, 1998б, 2005а,б,в,г, 2006б, 2013б, 2015, 2016б; Степанова, Степанов, 2006; Сстепанова, Рузинова, Цыганцов, 2015).

Если до настоящего времени речь шла об отечественных разработках, но сейчас хотелось остановиться на тех выводах, к которым пришел английский психолог Эдвард Стоунс (Стоунс, 1984). По его мнению, совершенствование практики обучения возможно только в результате применения достижения психологической науки. Если опора на сформулированные наукой принципы не приводит к повышению эффективности педагогической деятельности, то принципы необходимо пересмотреть. Таким образом учитель не принимает психологические истины на веру в готовом виде, он их проверяет. Такое соединение теории с практикой обучения, с одной стороны, способствует развитию теории, а с другой – совершенствованию учебного процесса.

Э.Стоунс исходит из того, что все нормально развивающиеся дети могут нормально учиться и освоить школьную программу, однако эти возможности детей могут быть реализованы только при условии построения процесса обучения в соответствии с данными современной науки. Тем самым Стоунс исходит из понимания ведущей роли обучения в развитии ребенка, что и обуславливает критику им сложившейся ситуации в педагогической практике, когда школьные проблемы объясняются недостатками ученика, а не несовершенством процесса обучения. Последнее Э.Стоунс связывает с построением учителем процесса обучения без должного осознания законов, которым обучение подчинено. Он ставит задачей обнаружение этих законов на основе анализа всех сторон учебного процесса. Важным с теоретической и практической точек зрения является тезис автора о связи процессов обучения с развитием. В частности, он опирается на исследования Л.С.Выготского, П.Я.Гальперина, А.Р.Лурии и показывает зависимость возрастных возможностей детей от способа их обучения и возможность формирования у

детей новых способов мышления. В качестве одного из способов воздействия на мышление ребенка Стоунс указывает путь поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина. Он обращает внимание на назревшую потребность в работах, сосредоточенных на проблемах организации реального обучения и вводит понятие *психопедагогики*, под которой понимается «применение теоретических принципов психологии к практике обучения» (Стоунс, 1984, с. 21). Автор понимает, что такой пристрастный подход к уже сложившимся традиционным методикам позволяет выявить противоречивую природу концепций, получивших статус истинных. Нетрудно заметить, что такая научная позиция близка к идеям психотехнического подхода, анализу которого и посвящено наше исследование.

Как уже отмечалось, проблема соотношения психологической теории и практики выступила предметом специального изучения Л.С. Выготского в ходе предпринятого им методологического исследования состояния психологической науки начала XX века. Данное исследование позволило Л.С. Выготскому не только получить «представление о смысле происходящего и возможности реальной психологии» (Выготский, 1982б, с. 387) того времени, но и выделить ориентиры, сквозь призму которых возможен анализ всего последующего развития и накопления психологического знания. Не случайно, говоря о теории Л.С. Выготского, В.П. Зинченко заметил, что она «адекватна своему предмету: чем больше развиваешь, тем больше остается» (Зинченко, 1996, с. 25).

В поисках характерных особенностей психологической науки конца прошлого века Ф.Е.Василюк (Василюк, 1996) обратил внимание на то, что психологическая практика и психологическая наука живут параллельной жизнью как две субличности диссоциированной личности, и назвал такое положение расщеплением науки, ее *схизисом*. К симптомам схизиса Ф.Е. Василюк отнес следующие показатели:

- отсутствие взаимного интереса;
- разные авторитеты;
- разные системы образования и экономического существования в социуме;
- непересекающиеся круги общения с западными коллегами и др.

По мнению Ф.Е. Василюка, разрыв между психологической практикой и наукой достиг угрожающих размеров (сказанное в 1996 г. в год 100-летия Л.С. Выготского, к сожалению, справедливо и для нынешнего времени), но это не волнует ни практиков, ни исследователей. При этом «...наиболее опасное, что консервирует всю ситуацию и в первую очередь нуждается в исправлении, состоит в том, что ни исследователи, ни сами практики не видят *научного, теоретического, методологического значения практики*» (Василюк, 1996, с. 27).

Опираясь на положения Л.С. Выготского о необходимости создания теории нового типа, основанной на философии практики, выход из сложившейся ситуации Ф.Е. Василюк (чему была посвящена вторая глава нашей работы) видит в реализации психотехнического подхода.

Любопытно заметить, что еще в 1981 г. Л.И. Божович причину кризиса психологической науки того времени усматривала в том, что осуществляется «разработка отдельных положений теории Л.С. Выготского и построение целостных концепций вне *его логики*» (курсив наш. – М.С.) (Божович, 2008, с. 359-360). В свете сказанного возникает необходимость определения тех направлений, развитие которых, во-первых, не выходило бы за рамки созданной им концепции, и, во-вторых, не нарушало бы собственной логики теории культурно-исторической психологии. По-видимому, таковыми следует считать представления Л.С.Выготского о реформирующей роли психотехники. На это и обратил внимание Ф.Е. Василюк: начавшееся в 1980-е г. активное становление психологической практики позволило ему сделать вывод о необходимости перестройки теоретической психологии на психотехнические рельсы.

По нашему мнению, «утверждение Л.С. Выготского о том, что **практика выдвигает задачи и служит верховным судом теории и критерием истины**, выступает тем единственным принципом, на котором могут быть построены продуктивные отношения между психологической теорией и социальной практикой» (Степанова, 2010д, с. 18). Л.С. Выготский предполагал, что столкновение психологии с *высокоорганизованной практикой*, в том числе и образовательной (которую он называл воспитательной), приведет к перестройке психологических принципов. Для развития психологии она должна сыграть ту же роль, что медицина для

анатомии и физиологии и техника для физических наук. К похожей мысли пришел и А.Н.Леонтьев: в опубликованной в 1941 году в «Учительской газете» статье он написал: «Чтобы создать полноценную, полноправную научную теорию, нужно *не уходить* от практики, а *исходить* из нее.

Значит, психология должна сознательно черпать свои проблемы из практики, в первую очередь из педагогической практики, а не ограничиваться своей "собственной", т.е. только традиционной проблематикой» (Леонтьев А.Н., 2009, с. 39).

Продолжая мысль Л.С. Выготского о значении новой практической психологии для *всей* науки, А.Г.Асмолов также обращает внимание на изменение под ее влиянием *социального статуса психологии в обществе* (Асмолов, 2003).

В эпоху Л.С.Выготского такой перестройки в психологии не произошло, что, с точки зрения Ф.Е. Василюка, было связано с отсутствием в то время у психологии собственной психологической практики. Напрашивается вопрос о выделении специфики *высокоорганизованной* практики в отличие другой, иначе (как?) организованной практики. Духовное отшельничество, творение великих произведений искусства и самого главного "произведения", которым для каждого из нас является наша семья, — все это тоже формы Практики с *большой буквы*.

Итак, в прежние времена практика была не в состоянии реформировать психологию по той причине, что наша психология лишь участвовала в «чужой» социальной практике – медицинской, промышленной, педагогической, но при этом не была самостоятельной практической дисциплиной. В настоящее время ситуация изменилась – благодаря тому, что профессия практикующего психолога стала массовой, возникла потребность в новых теоретических подходах. Чтобы отвечать ожиданиям занятого решением практических задач психолога, недостаточно изучать закономерности психического развития, необходимо еще создавать модели, описывающие опыт работы с психикой. Если обратиться к практической психологии образования, то становится очевидным, что накопленные наукой знания о закономерностях усвоения знаний и норм поведения, о содержании и методах обучения являются необходимыми, но отнюдь не достаточными для педагога-психолога. Что касается эмоционально окрашенных обвинений в его

адрес по поводу некомпетентности и непрофессионализма, то они справедливы лишь отчасти, и не вина, а беда психолога образования в том, что специфически школьные проблемы так и остались за пределами его деятельности.

Анализируя состояние современной психологии, Ф.Е.Василюк утверждает, что наиболее актуальными и целительными для нашей психологии являются психотехнические исследования, которые способствуют выработке общепсихологической методологии. При этом трудно не согласиться с Ф.Е.Василюком, что психотехника есть общепсихологическая методология, не навязанная извне, а генетически «заложенная» в отечественной психологии: культурно-историческая психология Л.С. Выготского является психотехнической по изначальному замыслу. Сказанное означает, что психология не только должна, но и может развивать психотехнический подход, который соответствует ее собственным внутренним тенденциям.

Л.С. Выготский под психотехникой понимал «научную теорию, которая привела бы к подчинению и овладению психикой, к искусственному управлению поведением» (Выготский, 1982б, с. 389). Ф.Е. Василюк дополняет, что сущность психотехнического подхода состоит в том, что он вводит психологическую практику внутрь психологической науки, а науку – внутрь практики (Василюк, 1996), и перечисляет основные методологические черты психотехнической системы (Василюк, 1992), о чем подробно было сказано в предыдущей главе.

Интересно, что указания на целительность психотехнического подхода в образовании встречаются и в работах педагогов. Если в психологии речь идет о психотехнике, т.е. *психологической технике*, то в педагогике используется понятие *педагогической техники* (впоследствии педагогической технологии). О педагогической технике говорил А.С. Макаренко, с грустью замечая некоторое одиночество в понимании ее важности. Он обращал внимание на то, что на вершинах педагогического Олимпа всякая педагогическая техника в области воспитания считалась ересью, и ребенок рассматривался как существо с душой, обладающей способностью саморазвития. В условиях такого благоговения перед природой выросло то, что естественно могло вырасти – обыкновенный полевой бурьян. Он писал: «Наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по

логике моральной проповеди. Это особенно заметно в области собственного воспитания. ... Почему в технических вузах мы изучаем сопротивление материалов, а в педагогических не изучаем сопротивление личности, когда ее начинают воспитывать?» (Макаренко, 1999, с. 49). От себя добавим, что сказано это было в 1938 г., когда педагогическая система А.С. Макаренко, которая, по мнению ее создателя, была выведена из практики, прошла испытание этой же самой практикой и таким образом доказала свою эффективность в решении задачи, сформулированной Л.С. Выготским как задача управления поведением. Впоследствии эта система получила еще одно подтверждение, но теперь уже в педагогической деятельности воспитанника А.С.Макаренко Семена Калабалина – опыт его работы в детском доме получил отражение в трилогии Фриды Вигдоровой «Дорога в жизнь», «Эир мой дом» и «Черниговка» (Вигдорова, 2019).

Такая система была создана и в отечественной психологической науке. «Прекрасным образцом реализованного психотехнического подхода» называет Ф.Е.Василюк теорию поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина (ТПФ), которая оказалась особенно продуктивной в сфере обучения. Анализ конкретных психологических практик был проведен И.Н.Карицким: он рассматривает теорию поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я.Гальперина в качестве примера психопрактической системы (Карицкий, 2002). В этой связи он пишет о том, что в теории П.Я.Гальперина легко обнаруживается ее психотехническое и психотехнологическое содержание в виде конкретных методик. По своей основной направленности она является обучающей, развивающей и тренирующей методикой (Карицкий, 2002). Однако всесторонний анализ подхода П.Я.Гальперина сквозь призму психотехнического подхода не выступил предметом последующего исследования автора. Кроме того, сведение теории П.Я.Гальперина лишь к обучающим методикам представляется недостаточным.

Возвращаясь к обсуждению места теории П.Я.Гальперина, необходимо специально отметить, что на значение теории поэтапного формирования умственных действий и понятий для образования неоднократно указывали его ученики и последователи. По мнению Н.Ф. Талызиной, она превратилась в оригинальную конструктивную теорию усвоения (Талызина, 1993), которая

была названа ею деятельностной теорией учения (Талызина, 1993, 2002); Л.Ф. Обухова обращает внимание на возможности, которые предоставляет ТПФ при решении проблем интеллектуального развития ребенка и построения практики обучения (Обухова, 2007). В данном случае хотелось бы обратиться к поиску причин эффективности теории П.Я.Гальперина в области образования, которые, как мы полагаем и хотели бы обосновать свою точку зрения, кроются в ее психотехнической природе.

§ 3.1.3. Культурно-историческая психология Л.С.Выготского и советская психология

Прежде чем говорить о психотехническом содержании общепсихологической теории П.Я.Гальперина, совершим небольшой экскурс в историю психологии, с тем чтобы прояснить вопрос о соотношении психологических концепций советского периода.

Об определяющем влиянии идей Л.С.Выготского на все последующее развитие отечественной (и не только) психологической мысли писали едва ли не все известные историки науки. Говоря о масштабах влияния Л.С.Выготского, В.П.Зинченко заметил: «Школа Выготского сегодня – это своеобразный культурно-генетический код, поскольку многие ее последователи сами создали свои научные школы в психологии и образовании» (Зинченко, 2002а, с. 409)¹⁰. Последнее позволило В.П.Зинченко заключить, что под этим колом скрыты как минимум две научные парадигмы: культурно-историческая психология и психология деятельности (Зинченко, 1993, 2002а, 2019). В.В.Давыдов указывал на наличие внутренней связи культурно-исторической теории и теории деятельности, поскольку они имеют единые корни, но при этом теория деятельности является новым и закономерным этапом развития культурно-исторической психологии (Давыдов, 2005). Эта проблема получила отражение и в работах зарубежных исследователей (см. Степанова, Степанов, 2010).

Сделанное В.П.Зинченко заключение нуждается в конкретизации – в выделении тех сторон учения Л.С. Выготского, которые оказались востребованы психологической наукой и практикой, причем не только

¹⁰ Предметом нашего специального исследования выступил анализ понимания В.В.Зинченко научного вклада Л.С.Выготского (Степанова, 2017б, 2018е, 2019а, 2020а).

нашими соотечественниками, но и зарубежными коллегами, о чем красноречиво свидетельствует книга, изданная Кембриджским университетом (The Cambridge Companion..., 2007). По этому поводу Дж.Брунер писал: «Выделить основания его [Выготского] теории непросто, поскольку он придерживался не гипотетико-дедуктивного стиля, возможно, ввиду недостатка времени или в силу того, что его научное становление происходило в сфере литературы, увлекая его, скорее, к интуитивным озарениям, нежели в логическим выводам» (Брунер, 2001, с. 7). Сказанное, однако, не освобождает нас от необходимости определения перспективных направлений психологии, обозначенных Л.С.Выготским.

А.Н.Ждан, анализируя истоки формирования психологических научных школ в Московском университете, убедительно показала, что направления и школы имеют общие базовые позиции, связанные с идеями культурно-исторической психологии Л.С.Выготского. По мнению А.Н.Ждан, обращаясь к метафоре Р. Декарта о дереве наук, теорию Л.С.Выготского можно уподобить корням дерева, а общепсихологические теории С.Л.Рубинштейна, А.Н.Леонтьева и П.Я.Гальперина, которые «воплощают конкретно-научную методологию психологии деятельности» (Ждан, 2007, с. 33), – его стволу. К аналогичным выводам приходил в свое время и В.В. Давыдов, когда говорил о внутренней связи и единых корнях культурно-исторической теории и теории деятельности и рассматривал последнюю как «новый и закономерный этап развития культурно-исторической теории» (Давыдов, 1996а, с. 27)¹¹. При этом сама культурно-историческая психология «укоренена в культуре, в философии, и в истории» (Зинченко, 2021, с. 82).

В этой связи интерес представляет рассмотрение названных теорий сквозь призму психотехнического подхода, что может выступить предметом специального историко-методологического исследования, а пока что ограничимся лишь некоторыми предварительными замечаниями. Если Л.С.Выготский сформулировал тезис о том, что психотехника есть такая «научная теория, которая привела бы к подчинению и овладению психикой, к искусственному управлению поведением» (Выготский, 1982б, с. 389), то С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев и П.Я.Гальперин своими теоретическими и

¹¹ Справедливости ради следует отметить, что обсуждаемая проблема соотношений культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и других психологических концепций советского периода не получила однозначного решения.

экспериментальными исследованиями продемонстрировали, с одной стороны, его научную достоверность, а с другой – практическую целесообразность.

Что касается С.Л.Рубинштейна, то сформулированный им принцип единства воспитания - обучения и психологического познания детей (Рубинштейн, 1976) позволил ему сделать обоснованный вывод о двусторонней зависимости между *психологическим познанием* и *педагогической практикой*. С.Л.Рубинштейн специально подчеркивал ошибочность представлений о возможности приложения к делу воспитания психологических знаний, полученных без учета педагогической практики (вспомним тезис Л.С.Выготского о практике как верховном суде теории).

В 1945 г. на страницах журнала «Советская педагогика» С.Л.Рубинштейн выступил со статьей, в которой обратил внимание на особое значение педагогической практики, практики воспитания и обучения. При этом зависимость между психологической наукой и педагогической практикой, как он пишет, не односторонняя, предполагающая применение добытых без всякого учета педагогической практики психологических знаний о природе ребенка к делу воспитания и обучения, а двусторонняя и взаимная. По мнению С.Л.Рубинштейна, порочно представление о том, что педагогическую психологию можно вклинить между психологией и педагогической практикой, освободив тем самым психологию развивающегося человека как таковую, изучающую закономерности становления человека, от всякой связи с практикой. Он формулирует *принцип единства воспитания – обучения и психологического познания детей*: «Изучать детей, воспитывая и обучая их, с тем чтобы воспитывать и обучать, изучая их» (Рубинштейн, 1976, с. 183-184). Этот принцип для С.Л.Рубинштейна выступает частным случаем общего положения о единстве и взаимосвязи изучения окружающего мира и воздействия на него. *Принцип единства воспитания-обучения и психологического познания детей* характеризуется С.Л.Рубинштейном как один из основных *методологических принципов психологического исследования*. Таким образом, по мнению А.Н.Ждан, теория органично смыкается с педагогической практикой, а «в своей обобщенной форме положение о взаимодействии изучения и воздействия стало методологическим принципом методики психологического исследования и распространилось на другие области» (Ждан, 2007б, с. 71).

Из этого принципа следуют несколько заключений, которые были сделаны нами на основе знакомства с трудами С.Л.Рубинштейна (Степанова, 2019б).

Первое касается соотношения общей психологии и специальных психологических дисциплин. С.Л.Рубинштейн критически оценивает противопоставление прикладной науки, к которой относится и педагогическая психология, с одной стороны, и чистой, теоретической – с другой. Неверно изучать процесс умственного развития отдельно от процессов обучения. Он считает, что *«нужно ... самое умственное развитие изучать в условиях определенным образом организованного педагогического процесса»* (Рубинштейн, 1935, с. 66).

От психологов ждут обоснованных ответов на конкретные практические вопросы, а это значит, что психология должна включать в свое исследование изучение психических процессов во всех существенных конкретных условиях, а не ограничиваться попытками перенесения результатов, полученных без их учета. Об этом писал С.Л.Рубинштейн в 1935 г. в «Основах психологии». Однако он подчеркивал: включение в исследование конкретных процессов в конкретных условиях не означает исключения из психологии общих категорий: *«Подлинная конкретность и действительная всеобщность неотделимы друг от друга и достигаются в научном познании в теснейшей взаимосвязи»* (Рубинштейн, 1935, с. 64). Он предостерегал от механического перенесения или формального наложения общего психологического закона на конкретное содержание. Общие положения *«спускаются вниз»* в конкретные частные ситуации, из которых *«вверх поднимаются»* новые обобщенные результаты. Таким образом, между общей, с одной стороны, и детской и педагогической психологией – с другой – устанавливается взаимная и двусторонняя связь.

Это общее положение получило конкретное подтверждение: так, обобщая результаты изучения развития восприятия и наблюдения у детей, С.Л.Рубинштейн делает вывод: *«...сосуществование различных стадий, т.е. форм, характерных для различных ступеней развития, которое нами установлено при изучении стадий наблюдения, является более общей закономерностью развития»* (Рубинштейн, 1939, с. 17).

Второе заключение имеет отношение к проблеме связи педагогической психологии и образовательной практики. Необходимость исследований,

проводимых в рамках педагогической психологии, диктуется задачами народного образования – задачами организации обучения и воспитания. С.Л.Рубинштейн обращал внимание на то, что теоретические задачи психологического познания и практические задачи тесно смыкаются друг с другом. Из этого положения он делает вывод, который нуждается в осмыслении и конкретизации: объединение теории и практики является «предпосылкой и следствием подлинного понимания предмета психологии» (Рубинштейн, 1935, с. 66). Спустя несколько десятилетий П.Я.Гальперин напишет, что вопрос о предмете психологии – не только самый трудный из больших теоретических вопросов, но «вместе с тем вопрос неотложной практической важности» (Гальперин, 1976, с. 7).

Третье заключение, может быть, не столь очевидно, но от этого не менее значимо. Данный принцип дает основание С.Л.Рубинштейну говорить о возможности «вовлечения учителя, занятого непосредственно делом обучения и воспитания детей, в изучение ребенка» (Рубинштейн, 1976, с. 184), об использовании результатов работы педагогов. Практика, по мнению С.Л. Рубинштейна, не только проверяет теорию, но и *питает* ее. Следует обратить внимание на то, что образовательная практика, во-первых, обнаруживает слабые стороны психологической науки, а во-вторых, поставяет факты, которые нуждаются в научном объяснении.

Эта мысль перекликается с представлениями Л.С.Выготского о целительности прикладных исследований для выхода из психологического кризиса. Л.С.Выготский писал, что испытание практикой требует от психологии не только перестройки собственных принципов, но также «заставляет усвоить и ввести в науку огромные ... запасы практически-психологического опыта» (Выготский, 1982б, с. 387), огромного психологического опыта, в основе своей научно неупорядоченного.

В силу сказанного *принцип единства воспитания-обучения и психологического познания детей*, который квалифицировался его автором как *один из основных методологических принципов психологического исследования*, может быть назван **психотехническим** по своей природе (см. изложенные выше черты психотехнической системы). Указание на единство процессов познания психического и воздействия на него содержится и в работах Л.С.Выготского. Характеризуя созданный им историко-генетический

метод, Л.С.Выготский писал: «Метод является не только ключом к пониманию высших, возникающих в процессе культурного развития форм поведения, но и путем к практическому овладению ими в воспитании и школьном обучении» (Выготский, 1928, с. 76). Однако всестороннее конкретно-психологическое воплощение эта идея получила в теории П.Я. Гальперина.

Обращаясь к научному наследию А.Н.Леонтьева, к линии Выготского-Леонтьева, Ф.Е.Василюк замечает, что «психотехническая закваска обнаруживается в ней в явном виде» (Василюк, 1996, с. 32). Как учение Л.С.Выготского о высших психических функциях, так и эксперименты А.Н.Леонтьева по изучению опосредствованной памяти по сути дела реализуют психотехнические представления¹². При этом интересно добавить, что в ранних работах А.Н.Леонтьева «психотехническая закваска» себя не обнаруживает: в опубликованной в 1937 году на страницах журнала «Советская педагогика» статье «Психология и педагогика» он ставит вопрос о причинах школьной неуспеваемости, на который можно ответить лишь на основе педагогического опыта: «мы можем получить тончайшую психологическую характеристику, например, мышления данного ребенка, но из нее все же никоим образом нельзя *непосредственно* вывести наилучшего способа объяснения этому ребенку затрудняющего его закона физики» (Леонтьев А.Н., 2009, с. 34).

К тому, что было сказано о П.Я.Гальперине выше, добавим, что, по его собственному мнению, для теоретического обоснования предложенного им понимания психического учение Л.С.Выготского о происхождении и природе высших психических функций имело особенно большое значение (Гальперин, 1976). Интересно, что Ф.Е.Василюк охарактеризовал эту сторону теории Л.С.Выготского как психотехническую – такое совпадение лишней раз убеждает в наличии общего *«психотехнического кода» теорий П.Я.Гальперина и Л.С.Выготского.*

В свете сказанного выше становится понятным, почему не столько ошибочно, сколько бесперспективно пытаться рассматривать ту или иную

¹² Ф.Е. Василюк делает весьма существенное для всего последующего историко-психологического анализа заключение о том, что большинство классических психологических экспериментов может быть перепланировано психотехнически, если созданные экспериментатором условия будут приводить к максимальному результату. Данное утверждение может стать ключевым в ходе поиска исторических корней и предпосылок психотехнического подхода, а также обнаружения специфических особенностей метода психотехнических исследований.

теорию изолированно от предшествующих ей научных представлений и экспериментальных исследований. Более того: продуктивна в научном отношении идея Дж.Брунера о полезности сосуществования различных подходов – это праздник разнообразия. Сказанное Дж.Брунером касалось взглядов Пиаже и Выготского, однако эта общая идея может быть распространена и на другие психологические теории, в нашем случае Л.С.Выготского и П.Я.Гальперина. Дж.Брунер писал: «... нам невероятно посчастливилось обладать двумя столь богатыми теоретическими подходами [Пиаже и Выготского], завещанными нам нашими учителями, даже если и окажется, что они несопоставимы. ... я завершаю ... прославлением их глубокой несхожести. Иметь хотя бы одного из них своим проводником – великий дар. Опереться на обоих – еще лучше: хотя порою это и может показаться затруднительным, однако явно предпочтительно» (Брунер, 2001, с. 12). Дж.Брунер назвал это торжеством разнообразия.

В то же время установление общего методологического основания подходов и концепций способствует, во-первых, пониманию их психологического содержания, а, во-вторых, усмотрению преемственности в развитии науки. Осмысление места и роли теории П.Я.Гальперина – наглядное тому подтверждение. Также нужно заметить, что лучшему пониманию исторической роли теории П.Я.Гальперина служит знакомство с его научной биографией (Степанова, 2002в, 2012б, 2017д, 2020г).

§ 3. 2. Психотехническая методология теории П.Я.Гальперина

§ 3.2.1. П.Я.Гальперин – автор общепсихологического подхода

В наши нынешние задачи не входит подробное представление теории П.Я.Гальперина (результаты этой работы получили отражение в наших публикациях, см, например, Степанова, 1998а, 2000, 2001г, 2002а,г, 2003а,в,г, 2004б, 2005е, 2006а, 2008, 2009б, 2010в,г,д,е, 2012а,б,в, 2013в, 2015, 2016а, 2017в,г, 2018д, 2019в, 2021а,б), поэтому остановимся лишь на принципиальных моментах.

С общим представлением о сущности психики мы сталкиваемся в устных и письменных выступлениях П.Я.Гальперина: «Психическую деятельность нужно представлять себе совершенно прозаически. Она есть такая же работа,

как и всякая другая человеческая работа. Этой работе надо научиться. Эту работу надо вооружить адекватными средствами» (Гальперин, 2002а, с. 213). За этими общими словами скрывается оригинальное представление о природе и сущности психики (Гальперин, 1959а, 1960, 1965, 1976, 1992, 1993, 1998, 2002а,б).

Логика автора теории поэтапного формирования умственных действий и понятий безупречна, на что обратил внимание В.П.Зинченко: «П.Я.Гальперину было свойственно больше, чем другим, додумывать мысль до конца» (Зинченко, 2019, с. 825).

П.Я.Гальперин исходит из того, что *«...подлинная действительность психической жизни – это ориентировка в ситуации, требующей нешаблонных действий. Это основная жизненная функция психической деятельности»* (Гальперин, 2002а, с. 34). Поэтому предмет психологии составляют структура ориентировочной деятельности, ее формирование, развитие и характерные особенности на каждом этапе становления функций в каждом периоде жизни субъекта. «Процесс ориентировки субъекта в ситуации, которая открывается в психическом отражении, формирование, структура и динамика этой ориентировочной деятельности, определяющие ее качество, характер и возможности, — вот что составляет предмет психологии» (Гальперин, 1976, с. 102). Л.Ф.Обухова в устных и письменных выступлениях неоднократно, обращаясь к вопросу о значении теории П.Я.Гальперина, приводила цитату Л.С.Выготского: «Только та научная система, которая раскроет биологическое значение психики в поведении человека, укажет точно, что она вносит нового в реакции организма, и объяснит ее как факт поведения, только она сможет претендовать на имя научной психологии» (Выготский, 1982г, с. 76). Л.Ф.Обухова убедительно показала, что именно такая система была создана П.Я.Гальпериным.

Определение предмета психологии П.Я.Гальпериным эмоционально насыщено: *«В человеческой жизни нет ничего более сложного, чем правильно сориентироваться в конкретной ситуации. Изучением этой ориентации и занимается психология. Это и является предметом науки психологии»* (Гальперин, 2002а, с. 64).

По мнению П.Я.Гальперина, каждое отдельное действие состоит из ориентировочной и исполнительной части, и само исполнение в решающей

степени зависит от качества ориентировки субъекта в условиях этого действия. Именно поэтому ориентировочная часть действия, а не все действие в целом и составляет предмет психологии. При этом в ориентировочной части быстро выделяется инвариантный состав, который автоматизируется и выпадает из наблюдения: в физическом действии остается только его двигательная часть, в перцептивном и умственном – образ, чувство, отношение к объекту.

Ориентировка субъекта в проблемной ситуации есть «психологический механизм действия» (Гальперин, 1992, с. 6). В единственной прижизненно изданной книге, ставшей классической для нескольких поколений психологов «Введение в психологию» П.Я.Гальперин писал: «Предмет психологии должен быть решительно ограничен. Психология не может и не должна изучать всю психическую деятельность и все стороны каждой из ее форм. Другие науки не меньше психологии имеют право на их изучение. Претензии психологии оправданы лишь в том смысле, что процесс ориентировки составляет главную сторону каждой формы психической деятельности и всей психической жизни в целом; что именно эта функция оправдывает все другие ее стороны, которые практически подчинены этой функции. Потому что самое важное в жизни – правильно сориентироваться в ситуации, требующей действия, и правильно ориентировать его исполнение» (Гальперин, 1976, с.96). Научная позиция П.Я.Гальперина – яркая иллюстрация сказанного Л.С.Выготским: «вся история психологии – *борьба за психологию в психологии*» (Выготский, 1977, с. 95). Он подчеркивал сложность опережения предмета психологии: «Возможность психологии как науки есть методологическая проблема прежде всего. Ни в одной науке нет стольких трудностей, неразрешимых контrovers, соединения различного в одном, как в психологии. Предмет психологии – самый трудный из всего, что есть в мире, наименее поддающийся изучению; способ ее познания должен быть полон особых ухищрений и предосторожностей, чтобы дать то, чего от него ждут» (Выготский, 1982, с. 417).

На способность П.Я.Гальперина ограничивать предмет своих исследований и четко впоследствии этому следовать обратил внимание В.П.Зинченко: «Широта и глубина его [П.Я.Гальперина] научных воззрений делали его учителем и замечательным педагогом. Но они же сочетались с узкой

направленностью его собственной научно-исследовательской проблематики и поисков. Возможно, в этом один из секретов успеха его собственной школы» (Зинченко, 1993, с. 92).

Было бы большой ошибкой полагать, что такая широкая социальная ориентировка носит исключительно интеллектуальный характер. По мысли П.Я.Гальперина, все формы душевной жизни – эмоции, чувства, воля и т.п., а не только познавательные процессы, представляют собой разные формы ориентировочной деятельности.

Потребности не только побуждают к тем или иным действиям, но и определяют избирательное отношение к объектам окружающей среды. В этом смысле потребности выступают «исходным и основным началом ориентировки в ситуациях» (Гальперин, 1976, с. 92). Появление чувства означает изменение оценки ситуации, и таким образом переживание становится особым способом ориентировки в жизненных условиях, принципиально отличным от ориентировки познавательной. Своеобразная ориентировка субъекта в ситуациях моральной ответственности, ведущая к принятию того или иного решения, как отмечал П.Я.Гальперин, составляет предмет психологии воли. Воля таким образом выступает способом решения задач в ситуациях, когда ни интеллектуальной, ни аффективной ориентировки уже недостаточно.

Если психология занимается изучением ориентировочной стороны всех форм душевной жизни, то это означает, что психические процессы выступают объектом исследования разных наук. Это положение П.Я.Гальперин иллюстрирует на примере мышления, которое исследуется и в логике, и в теории познания, и в педагогике, и в этике. Построение научной психологии мышления предполагает выделение в процессе мышления того, что может и должна изучать психология, в отличие от других наук, также исследующих мышление. Психология изучает не все мышление, а только процесс ориентировки субъекта при решении мыслительных задач «на основе того, как содержание этих задач открывается субъекту и какими средствами может воспользоваться субъект для обеспечения продуктивной ориентировки в такого рода задачах» (Гальперин, 1976, с. 94).

Из всего сказанного П.Я.Гальперин делает следующий вывод: «Если ... все психологические функции представляют собой разные формы

ориентировочной деятельности субъекта, то ... только ориентировочная деятельность и составляет предмет психологии в каждой из этих функций» (Гальперин, 1976, с. 96). Таким образом «*основная задача психологии – изучить строение, законы и условия ориентировочной деятельности, ее формирование, особенности, возможности на разных этапах развития личности*» (курсив наш – М.С.) (Гальперин, 1998, с. 269). Трудно не согласиться с Г.В.Бурменской, что понятие ориентировочной деятельности стало фундаментальной категорией, без которой немислимы «современные представления о природе и развитии психики» (Бурменская, 2012, с. 11). Концепция психики как ориентировочной деятельности, необходимой для согласования схем действия и ситуации, обозначена В.К.Шабельниковым как самая главная идея подхода П.Я.Гальперина (Шабельников, 2002). С опорой на учение П.Я.Гальперина об ориентировочной природе и функции психики О.А.Карабанова высказала предположение об ориентирующем образе как существенном компоненте социальной ситуации развития ребенка (Карабанова, 2002). Оригинальным продолжением подхода П.Я.Гальперина к ориентировке являются работы А.Н.Поддьякова, направленные на изучение дезориентирующей основы деятельности и даже дезориентирующего образа мира (Поддьяков А.Н., 2002, 2006): «Ориентация в средствах ориентации и дезориентации представляется важнейшим направлением дальнейшего развития подхода П.Я.Гальперина» (Поддьяков А.Н., 2002, с. 88).

Однако структура ориентировочной деятельности не открывается ни внешнему, ни внутреннему наблюдению, она представляет собой не явление, а сущность, собственно психологические механизмы поведения. Чтобы изучить эти механизмы, их необходимо установить, построить. П.Я.Гальперин разработал *метод поэтапного формирования*, который одновременно является и методом исследования психологических процессов и явлений, и способом воздействия на них. Чтобы процесс формирования ориентировочной деятельности стал одновременно процессом ее познания, он должен быть управляемым, поэтому не просто формирование, а формирование умственных действий с заданными свойствами является средством изучения этого процесса. Название метода – *метод формирования с заданными свойствами* – дало название и всей теории. П.Я.Гальперин специально подчеркивал, что этот метод есть «объективный метод исследования как ... поведения в целом, так и

его ориентировочной части, его психологических механизмов» (Гальперин, 2002б, с. 13). П.Я.Гальперин настаивал на добавлении «с заданными свойствами»: «Если вы не поставите перед собой этого ограничения ... с заданными свойствами, - то у вас не будет необходимости подыскивать систему таких условий, которые обеспечивают приобретение заданных свойств» (там же, с. 12).

Автор теории поэтапного формирования проводит сравнительный анализ метода «поперечных срезов», позволяющего выявить общую закономерность стихийного формирования, и метода поэтапного формирования, обеспечивающего управляемый ход приобретения новых психических явлений (Гальперин, 1966б). Если метод срезов ограничен наблюдением и констатацией того, как испытуемый действует, но при этом не раскрывает, почему он действует именно так, то метод поэтапного формирования предполагает учет всей системы условий, которые определяют ориентировку испытуемого: построение действия с заданными свойствами есть *магистральный путь исследования психических явлений*.

Есть только один путь управляемого формирования – «извне внутрь»: из внешнего, доступного контролю по всем показателям, во внутренний. П.Я.Гальперин специально занимался исследованием системы условий, которые обеспечивают формирование действия с намеченными свойствами. Наличие таких условий объясняет, почему сформированное действие обладает теми или иными свойствами. Соответственно недостаток желаемых свойств у действия говорит не об отсутствии у человека способностей, а о том, что «мы не обеспечили условий усвоения некоторых средств психической деятельности» (Гальперин, 2002а, с. 213). Таким образом «происхождение конкретных психических процессов и явлений из внешних осмысленных действий субъекта» (Гальперин, 1992, с. 6) является действительным предметом психологии.

Такое понимание предмета и метода психологии позволило П.Я.Гальперину создать психологию как «объективную науку о субъективном мире человека (и животных)» (Гальперин, 1998, с. 271).

В одном из последних интервью П.Я.Гальперин заметил: «В настоящее время теория происхождения психических процессов и явлений *экспериментально* доказана ... для всех видов действий (физических и

умственных, перцептивных и речевых) и основных видов познавательной деятельности» (курсив наш – М.С.) (Гальперин, 1992, с. 7). Каждое из них представляет собой действие, производящее познавательный продукт: восприятие строит образ наличных вещей, память направлена на восстановление образа прошлого, воображение строит образ в соответствии с системой требований, мышление строит отношения, ведущие от условий к цели, внимание контролирует действия. В.К.Шабельников обратил внимание на «жесточайшее самоограничение и отсечение любых фантазий, не подкреплённых точными экспериментальными данными» (Шабельников, 2002, с. 23).

Оригинальное понимание предмета и метода психологии позволяет говорить о создании П.Я.Гальпериным самостоятельного общепсихологического подхода – принципиальное значение в данном случае имеет рассмотрение их в единстве, что и позволило Л.Ф.Обуховой впоследствии утверждать: «Теория поэтапно-планомерного формирования умственных действий, предложенная П.Я. Гальпериным, — наиболее теоретически обоснованная и разработанная концепция формирующего эксперимента» (Обухова, 2004, с. 196). А А.Г.Лидерс и Ю.И.Фролов подметили, что написание истории советской психологии предполагает не только изложение теоретических взглядов психологов, но и тщательный анализ методического арсенала науки (Лидерс, Фролов, 2006).

Предпринимая попытку анализа значения теории поэтапного формирования умственных действий и понятий, Л.Ф.Обухова пришла к следующему выводу: П.Я.Гальперин делал «нечто большее, чем было видно научному сообществу. Он создавал новое направление в психологии, новую отрасль нашей науки, которую сегодня уже можно назвать общей (генетической) психологией» (Обухова, 2010, с. 6). Л.Ф.Обухова дает аргументированное обоснование такого видения подхода П.Я.Гальперина: «Эта отрасль психологии изучает становление и развитие психических процессов. Она имеет свой предмет: все психические процессы изучаются как различные формы ориентировочной деятельности, выполняющие свою специфическую функцию в регуляции поведения. У этой науки есть свой метод – построение психического явления с заранее заданными показателями. Она не ограничивается описанием психологических феноменов и за внешней картиной протекания психических

процессов стремится выявить внутренние механизмы психических явлений. В ней представлена эволюция психики, рассмотрена предыстория человеческой психики, качественная грань между психикой животных и психикой человека, итоги антропогенеза, особенности психики первобытного человека, факторы развития психики ребенка, проанализирована структура предметного действия в качестве единицы анализа развития психических процессов и многое другое. П.Я.Гальперин построил систему, в которой все психические процессы рассматриваются в том особом качестве, которое интересует психологию как науку о развитии психики» (там же, с. 6).

Таким образом, Л.Ф.Обухова рассматривает теорию П.Я.Гальперина как одну из ведущих в области психологии развития, наряду с теориями Л.С.Выготского и Ж.Пиаже. При этом она обращает особое внимание на формирующий метод исследований П.Я.Гальперина: «Работа по методу П.Я.Гальперина – всегда исследование, которое позволяет раскрыть новые стороны изучаемого психического процесса и дополнить первоначальные представления о структуре самого метода» (там же, с.6). Этот аспект развиваемого П.Я.Гальпериным подхода имеет непосредственное отношение к рассмотрению его с точки зрения приложения к решению образовательных задач. При этом необходимо добавить, что подобный анализ теории П.Я.Гальперина ни в коей мере не умаляет общепсихологического значения созданной им теории – именно от этого предостерегает Л.Ф.Обухова, когда пишет об ошибочности сведения теории П.Я.Гальперина к концепции поэтапного формирования умственных действий или к учению об интериоризации.

В то же время было бы ошибочно при характеристике общепсихологических взглядов П.Я.Гальперина оставить без внимания описание им шкалы поэтапного формирования умственных действий и понятий¹³. П.Я.Гальперин дал такую ее характеристику: «Шкала поэтапного формирования (с изменениями по основным параметрам) позволяет объяснить образование разных свойств действий как физических, так и умственных и многих психических явлений, которые без такой возможности кажутся первичными и недоступными объективному исследованию. Поэтому, не

¹³ Описание шкалы приводится с опорой на материалы автореферата докторской диссертации П.Я.Гальперина (Гальперин, 1965), в других источниках встречаются несколько отличные от данных названия этапов; при этом содержательные характеристики не претерпели изменений.

забывая о предосторожности в отношении догматического понимания и применения этой шкалы, мы сохраняем за ней ведущее значение в психологическом исследовании» (Гальперин, 1965, с. 36).

Главную линию изменений составляет движение по уровням: от материального к громко-речевому, а от него – к умственному. На каждом из этих уровней действие сначала выполняется развернуто, а затем систематически сокращается. Каждая промежуточная форма должна осваиваться лишь настолько, чтобы стать основанием для перехода к более высокой форме, до максимальной автоматизации доводится лишь последняя, наиболее обобщенная и сокращенная форма действия.

П.Я.Гальперин выделяет два пути формирования действий: с отработкой в речи и без нее. Если речевая отработка проводится, то все действие или только его ориентировочная часть (что является предельным случаем) проходит пять этапов.

1 этап - выяснение ориентировочной основы действия; этот этап четко делится на две стадии: выяснение ориентировочной основы действия и ее выражение в материализованной форме.

2 этап – формирование действия в материальном или материализованном виде; тоже выделяются две стадии: действие с материальными или материализованными объектами и действие с их материализованными обозначениями.

3 этап – формирование действия в громкой речи; также с двумя стадиями: полное и правильное выполнение действия «своими словами» и выполнение его как «своими словами», так и по установленной формуле.

4 этап – формирование действия во внешней речи про себя.

5 этап – формирование действия во внутренней речи.

Если речевая отработка не проводится, то ни действие в целом, ни его ориентировочная часть не переходят в умственный план и могут стать лишь перцептивными действиями, то есть идеальными действиями в поле восприятия.

Шкала поэтапного формирования не требует всегда одинакового прохождения и одинакового освоения всех промежуточных форм действия; чем меньше изначальные возможности ученика, тем более тщательной должна быть отработка действия. Кроме того, шкала намечена, исходя из того, что

перенос отсутствует, однако в той или иной мере перенос всегда имеется, поэтому имеются и сокращения при движении по шкале.

П.Я.Гальперин обобщает: «В целом процесс формирования начинается от частного случая полностью развернутого действия с предметами и заканчивается наиболее обобщенной, сокращенной и автоматизированной речевой формой умственного действия. В полном виде эта последовательность является лишь предельной, идеальной конструкцией» (Гальперин, 1965, с. 11).

Психологический подход П.Я.Гальперина построен на вере в человека: «... человеческий мозг ... — это система возможностей. А какие из этих возможностей будут реализованы – это зависит от того, как мы построим внешнюю и внутреннюю деятельность человека. Из самого мозга и закономерностей его работы это еще не вытекает, Субъект есть начало действия, *не психика сама действует*, а субъект, обладающий психикой как формой идеального действовали» (Гальперин, 2002а, с. 215).

§ 3.2.2. Теория П.Я.Гальперина как образец психотехнической теории

Прежде всего, необходимо сказать о том, что психотехнический характер концепции П.Я. Гальперина получил отражение уже в самом ее названии: речь идет не о *теории психического*, а о *теории формирования психического*. ТПФ перестраивает соотношение теории и практики: поэтапное формирование нового действия (практика) выступает методом, средством познания его психологической природы (теория). Осуществляется движение не от теории к практике, а наоборот: через работу с психикой к познанию психологических закономерностей. Таким образом, психотехнический подход в психологии образования позволяет психолого-педагогической науке перестроить свои принципы таким образом, чтобы они выдержали высшее испытание практикой: «практика входит в глубочайшие основы научной операции и перестраивает ее с начала до конца» (Выготский, 1982б, с. 387 – 388). Психотехнический подход в то же время меняет и положение практикующего психолога, так как помогает ему через реальную практику проникнуть в содержание психологической теории.

Кроме того, название теории поэтапного формирования *умственных действий и понятий* содержит в себе указание на результат формирования – представления в форме понятий об окружающем мире, иначе говоря, *знания* о нем. В этой связи можно привести очень точное замечание В.П.Зинченко, касающееся соотношения знаний и информации и границы между ними: «Знание всегда чье-то, кому-то принадлежащее, его нельзя купить, украсть у знающего, а информация – это ничейная территория, она безлична, ее можно купить, обменять или украсть, что часто и происходит. К этой разнице чувствителен язык. Есть жажда знаний и есть информационный голод. Знания впитываются, в них впиваются, а информация жуется или глотается (ср.: «глотатели пустот», «читатели газет»). Жажда знаний, видимо, имеет духовную природу: «духовной жаждою томим». ... не стоит объяснять, что граница между знанием и информацией пролегает по линии смысла» (Зинченко, 2018, с. 349). Таким образом, в теории П.Я.Гальперина речь идет о личностной включенности практика (и исследователя) в процесс обретения субъектом знаний, что несет в себе черты психотехнического подхода.

Основные методологические черты, которые мы далее будем называть *методологическими принципами психотехнической системы* были сформулированы Ф.Е.Василюком. Далее необходимо рассмотреть их представленность в теории П.Я.Гальперина.

Таблица 2

Теория П.Я.Гальперина с точки зрения методологии психотехники

Методологические принципы психотехнической системы по Ф.Е.Василюку	Теория П.Я.Гальперина сквозь призму психотехнического подхода
<p style="text-align: center;">Ценности</p> <p>«включенность прагматических и этических ценностей в ткань теории» (Василюк, 1992, с. 15)</p>	<p style="text-align: center;">Ценности: <i>практическая направленность психологической теории</i></p> <p>«Вопрос о предмете изучения – это не только первый и сегодня, может быть, самый трудный из больших теоретических вопросов психологии, но</p>

	<p>вместе в тем вопрос неотложной практической важности. Эти процессы изучаются не одной психологией...</p> <p>Когда нет критерия того, что относится к психологии и только е ней, легко происходит подмена предмета психологии предметом других наук: физиологии, теории познания, логики, этики и т.д. Отсюда проистекает то фактическая ликвидация психологии, отставляющая нас беспомощными перед стихией собственной душевной жизни, то, напротив, непропорциональная психологизация явлений, относящихся к другим областям знания (психологизация общественных явлений, истории, теории познания, логики, языкознания, педагогики и т.д.). В результате такого смещения объяснение психологических явлений ищут вне психологии, а объяснение непсихологических явлений – в психологии» (Гальперин, 1976, с.7).</p> <p>«...психология оказалась на перекрестке многих и острых вопросов современного человечества, возникающих в связи с научно-технической революцией, с одной стороны, и заострением идеологических столкновений нового и старого мира – с другой. Перед лицом этих больших задач психологическая практика, не вооруженная теорией, оказывается малоэффективной» (Гальперин, 1976, с.11).</p> <p>«ясный ответ на вопрос, чем должна заниматься психология, ведет к очень многим принципиальным и практическим новшествам в самом широком смысле слова.» (Гальперин, 2002, с. 22)</p> <p>«... процесс ориентировки составляет главную сторону каждой формы психической деятельности и всей психической жизни в целом; ... именно эта функция оправдывает все другие ее стороны, которые поэтому практически подчинены этой функции. Потому что самое важное в жизни – правильно сориентироваться в ситуации, требующей действия, и правильно сориентировать его исполнение» (Гальперин, 1976, с. 96).</p> <p>«... для самого субъекта главное заключается в том, чтобы правильно ориентироваться в ситуации, требующей действия, и далее, правильно ориентировать свое поведение, а это и есть то, что составляет предмет психологии. Поэтому именно психология является одной из главных, если не важнейшей, наукой о поведении» (Гальперин, 1976, с. 129).</p> <p>«... характеристика действий по шкале ... раскрывает внутренние, структурно-функциональные отношения различных форм действия и зависимость между этими формами ... и уровнем успеваемости, т.е. позволяет не только констатировать, но и объяснять ближайшие причины недостаточной успеваемости ученика (по данному предмету) свойствами сложившихся умственных действий; ... оценка по шкале</p>
--	---

	<p>открывает возможность наметить (по шкале же) их прицельную коррекцию» (Гальперин, 1965. С. 11). «С помощью известных приемов отработки действия по основным параметрам можно воспитать новую конкретную форму психической деятельности с желаемыми свойствами» (Гальперин, Кабыльницкая, 1974, с. 86)</p> <p>«Методики поэтапного формирования действий и понятий II и III типов мы разрабатывали с целью установить строение самого процесса и поэтому старались учесть все его детали. Но эти методики легко использовать для систематического обучения и притом со значительными упрощениями» (Гальперин, 1965, с. 42)</p> <p>«настоящая психология – объективная наука о субъективном мире человека (и животных)» (Гальперин, 1998, с. 271)</p> <p>«без преодоления так называемых опытных основ классической психологии невозможно систематическое построение психологии как объективной науки» (Гальперин, 1998, с. 356)</p>
<p style="text-align: center;"><i>Адресат</i></p> <p>«"пользователем" ее является психолог-практик» (Василюк, 1992, с. 15)</p>	<p style="text-align: center;"><i>Адресат:</i> психологическая практика, психолог-практик</p> <p>«...в психологии, как и во всякой другой области, практика в начальных и довольно широких границах может обходиться так называемым "жизненным опытом" без помощи науки в собственном смысле слова; в качестве практических психологов работают (и небезуспешно!) врачи, социологи, инженеры, физиологи, педагоги и многие другие. Вопрос заключается в том, могут ли специалисты-психологи – не делать, а сделать, - что-либо большее, чем эти неспециалисты» (Гальперин, 1976, с.9).</p> <p>«Теперь, когда мы знаем не только "явления" внимания, но его "сущность", что оно такое на самом деле, мы можем не только взывать к вниманию и наказывать за невнимание, но и указать, как нужно формировать внимание там, где оно недостаточно, как воспитывать его, как сделать невнимательных детей внимательными» (Гальперин, Кабыльницкая, 1974, с. 85)</p> <p>«Наш способ введения и изучения чисел первого десятка использует В.В.Давыдов как часть построенной им методики начальной арифметики, по которой ведется преподавание в экспериментальной школе (под общим руководством Д.Б.Эльконина)» (Гальперин, 1965, с. 43)</p>
<p style="text-align: center;"><i>Субъект познания</i></p>	<p style="text-align: center;"><i>Субъект познания:</i> создание условий для правильного выполнения действия</p> <p>«главная линия психологического изучения действия ... должна состоять не в констатации того,</p>

<p>«психолог занимает заинтересованную, участвующую и личную позицию и осуществляет познание именно из такой позиции (Василюк, 1992, с. 23)</p>	<p>как разные индивиды выполняют действия в разных условиях и что есть общего в этих разных случаях, - а в выяснении и построении такой системы условий, учет которых не только обеспечивает, но можно сказать даже вынуждает ученика действовать правильно и только правильно, в требуемой форме и с заданными показателями» (Гальперин, 1965, с. 5) «примат реальных интересов над операционально-технической стороной интеллектуальной деятельности имеет место всегда и всюду» (Гальперин, 1985, с. 41)</p>
<p style="text-align: center;">Контакт</p> <p>«интенсивный, уникальный и эмоциональный контакт» (Василюк, 1992, с. 23); контакт объединяет субъекта и объекта</p>	<p style="text-align: center;">Контакт: <i>совместное действие субъекта и объекта</i></p> <p>В экспериментах по формированию внимания у двух испытуемых не удалось выработать устойчивого обобщенного умственного контроля. «причиной этих неудач было отсутствие у учащихся осознанной положительной мотивации в отношении приобретаемого умения. Поэтому действие выполнялось только под наблюдением экспериментатора и только в условиях эксперимента» (Гальперин, Кабыльницкая, 1974, с. 72)</p>
<p style="text-align: center;">Процесс и процедуры исследования</p> <p>«процедуры отличает гибкость, незапрограммированность стремление к уникальному реагированию на уникальную ситуацию (Василюк, 1992, с. 24); направленность процедур не только на пациента, но и на самого психолога, на сам психотехнический процесс</p>	<p style="text-align: center;">Процесс и процедуры исследования: <i>шкала поэтапного формирования как отправная точка организации поэтапного формирования</i></p> <p>«Шкала поэтапного формирования не требует всегда одинакового прохождения и одинакового освоения всех промежуточных форм действия. Но действительные возможности ученика следует проверить и чем они меньше, тем более тщательной должна быть отработка нового действия, и тем большее положительное значение она имеет для учащегося» (Гальперин, 1965, с. 38)</p>
<p style="text-align: center;">Знания</p> <p>«знания внутренние, личностные, знания не умом только, а всем человеческим существом» (Василюк, 1992, с. 25)</p>	<p style="text-align: center;">Знания: <i>личностное отношение к знанию</i></p> <p>«Задача, метод и результаты нашего экспериментального исследования [внимания] так естественно перекликаются с практикой обучения, что на протяжении своей работы мы постоянно старались проверять и использовать полученные данные для коррекции внимания у младших школьников» (Гальперин, Кабыльницкая. 1974, с. 74).</p>
<p style="text-align: center;">Предмет теории</p> <p>«объектом такой теории становится не психика, сознание и пр., а работа-с-сознанием» (Василюк, 1992, с. 15)</p>	<p style="text-align: center;">Предмет теории: <i>работа с психикой</i></p> <p>«главная линия психологического изучения действия, по нашему мнению, должна состоять не в констатации того, как разные индивиды выполняют действия в разных условиях и что есть общего в этих разных случаях, - а в выяснении и построении такой системы условий, учет которых не только обеспечивает, но, можно сказать, даже вынуждает ученика действовать правильно и только правильно, в требуемой форме и с заданными показателями» (курсив наш – М.С.) (Гальперин, 1965, с. 5) «Без ребенка как субъекта деятельности нельзя обойтись в учении и, значит, следует наметить не</p>

	<p>только оптимальную организацию его деятельности, но и создать условия, при которых она воспринималась бы ребенком как его собственная, для него не менее спонтанная и естественная, чем организация, которая складывается в слепых пробах и ошибках» (Гальперин, 1998, с. 396)</p>
<p>Соотношение предмета и метода</p> <p>«центральный предмет и метод психотехнической теории находятся в таком соотношении, что конструируемый, исходя из идеи центрального предмета, практический метод воздействия является в то же время оптимальным эмпирическим методом исследования этого предмета» (Василиук, 1992, с. 15)</p>	<p>Соотношение предмета и метода: формирующий метод исследования и есть практический метод</p> <p>«Поэтапное формирование умственных действий и понятий» обычно выступает как метод педагогики или педагогической психологии. И если учитывать только готовую процедуру формирования, с одной стороны, и его результаты, с другой, то это правильно. Но если обратить внимание на то, что предполагает составление такой методики, на чем она основана, к чему обязывает и какие изменения проходят формируемые "умственные действия и понятия", то ясно выступает система требований... В этом истинном содержании поэтапное формирование открывается как метод развернутого и открытого для наблюдения формирования новых конкретных психических процессов и явлений – метод психологического исследования» (Гальперин, 1978, с.93)</p> <p>«Методики поэтапного формирования действий и понятий ... мы разрабатывали с целью установить строение самого процесса и поэтому старались учесть все его детали. Но эти методики легко использовать для систематического обучения и притом со значительными упрощениями» (Гальперин, 1965, с. 42)</p> <p>«Чтобы процесс формирования ориентировочной деятельности стал одновременно процессом ее познания, он должен быть управляемым: лишь когда мы устанавливаем, что определенные условия систематически ведут к заранее намеченным результатам, открывается возможность установить и сформулировать закономерные связи и отношения между ними. Поэтому не просто формирование "умственных действий", образов и понятий, чем занимается всякое обучение, но их формирование с заданными свойствами является средством изучения этого процесса» (Гальперин, 1998, с. 271).</p> <p>«Работа по методу П.Я.Гальперина – всегда исследование, которое позволяет раскрыть новые стороны изучаемого психического процесса и дополнить первоначальные представления о структуре самого метода» (Обухова, 2010, с.6).</p>

Из таблицы можно сделать следующие краткие выводы.

1. Обсуждая проблему предмета психологии, П.Я.Гальперин подчеркивал значение ее решения не только для теории, но едва ли не в первую очередь для организации практической работы, поскольку встает вопрос об

ответственности ученого перед практикой. Именно эта сторона практической работы осознавалась психологами с самого начального этапа «вторжения» в социальную практику. Г.С.Абрамова, автор изданий по практической психологии подчеркивала: «Практическая психология как профессиональная деятельность начинает зарождаться в массовом масштабе и ... социально обостряет до предела проблему обоснованного воздействия одного человека на другого» (Абрамова, 1998, с. 14). Сделанные П.Я.Гальпериным практические заключения, с одной стороны, вытекают из теоретических положений, а с другой – их питают. Что касается образовательной практики, то на основании выполненных исследований П.Я.Гальперин пришел к практическому выводу принципиальной важности: формирование понятий в современном школьном обучении контролирует процесс по конечному результату и потому не может быть рассмотрено в качестве нормативов психического развития. В этой связи становится актуальной задача создания программ школьного обучения, способствующих познавательному развитию детей. Основное требование к таким программам – организация обучения на полной ориентировочной основе, которая «представляет собой объективное звено, соединяющее "теоретические знания" с "практическими умениями"» (Гальперин, 1965, с. 30).

При этом П.Я.Гальперин в качестве главной исследовательской задачи выдвигал построение объективной психологии, что предполагает обращение к объективному методу исследования. Этому требованию отвечает формирующий метод, являющийся одновременно и исследовательским методом, и методом практической работы.

2. Говоря об ориентации психологии на решение практических задач, П.Я.Гальперин поднимает вопрос о том, в состоянии ли психологи решать практические задачи, соответствуют ли их знания запросам практики. Особенно актуальной эта проблема стала в последние десятилетия в связи с активным развитием практической психологии образования. Психологи столкнулись с такими задачами, которые стали новыми не только для практики, но и для нашей науки в целом.

3. Специально следует сказать и об участной позиции психолога, на что обратил специальное внимание В.К.Шабельников: «Успешное построение гальперинских схем ориентировки действий предполагает максимальное растворение ... в логике действий учеников... <> Полное подчинение своих интересов задаче успешного развития "клиентов", высочайшая чувствительность к ним, растворение собственного "я" в другом объекте – это обязательные условия успешности при работе гальперинским методом» (Шабельников, 2002, с. 28).
4. Предметом исследования психотехнической теории является работа с психикой, или в терминах теории П.Я.Гальперина работа по формированию новых умственных действий и понятий. П.Я.Гальперин – создатель общепсихологического подхода, и рассмотрение его как психотехнического по своей сути не может быть расценено как попытка редукционизма, скорее наоборот: таким образом, становится заметной его методологическая направленность.
5. Как неоднократно отмечал П.Я.Гальперин, метод исследования формирования новых действий одновременно выступает и способом их приобретения учеником. Проведенные с помощью формирующего метода исследования не только подтвердили выдвинутые гипотезы, но и наглядно продемонстрировали его практико-ориентированную направленность. С точки зрения организации практической работы процедура формирования внимания может быть взята за образец психолого-педагогической работы с ребенком (и взрослым).

§ 3.2.3. Типы учения и проблема соотношения обучения и развития в теории П.Я.Гальперина

Психотехнический характер теории П.Я.Гальперина отчетливо обнаруживает себя, когда заходит речь о понимании им проблемы соотношения обучения и умственного развития. П.Я.Гальперину удалось теоретически обосновать и экспериментально показать, как содержание и организация обучения определяют направления познавательного развития, иначе говоря, как педагог становится ответственным за интеллектуальные

приобретения ребенка. В нашей работе речь идет преимущественно о познавательном развитии, однако сегодня не вызывает сомнений вклад процессов обучения-воспитания в становление личности ребенка. Эта мысль особенно отчетливо выражена в работах выдающихся педагогов: «Растет новое поколение, вздымается новая волна. Идут и с недостатками, и с достоинствами; дайте условия, чтобы дети выросли более хорошими!» (Корчак, 1979, с. 24).

Прежде чем подробно изложить научную позицию П.Я.Гальперина по вопросу соотношения обучения и развития нужно отметить, что похожие взгляды мы находим в исследованиях Э.Стоунса (о развитии им представлений о психопедагогике шла речь выше), занятого поиском ответа на вопрос, а что же скрывается под словом «научиться». Он пишет: «Поскольку нас интересует научение детей, то нас должны интересовать те изменения в их способностях, установках, чувствах и навыках, которые происходят в результате нашего обучения» (Стоунс, 1984, с. 163). Именно поэтому ответ на вопрос о результатах обучения должен быть сформулирован в терминах *способностей и чувств ученика*.

На теоретическую и практическую значимость проблемы обучения и развития П.Я.Гальперин указывал еще в конце 60-х годов, о чем свидетельствуют встретившиеся нам архивные записи. Позволим себе привести их полностью. «Два противоречия выдвигают проблему "обучение и развитие" на передний план современной психологии. Первое из них — это противоречие между требованиями общества к значительно более раннему, углубленному обучению, с одной стороны, и современными учениями о возрастных периодах развития и границах обучения, с другой. Второе противоречие заключается между бесспорным, по сущности фактом развивающего влияния обучения, с одной стороны, и теоретической невозможностью такого влияния, с другой. А в общем можно сказать, что прежние теории интеллектуального развития детей морально устарели, явно неудовлетворительны, и общественная жизнь постоянно требует такого понимания этого развития, которое помогло бы строить гораздо более производительное обучение» (Научный архив).

Проблема соотношения обучения и умственного развития уходит историческими корнями в теорию Л.С.Выготского. Л.Ф.Обухова специально

подчеркивала, что решение проблемы «обучение и развитие», базирующееся на понимании развития как процесса, обусловленного общественно-историческими законами, стало одним из ярких достижений отечественной науки (Обухова, 1996).

К этой проблеме Л.С.Выготский подходит исторически и анализирует три возможных подхода к ее решению. В одних теориях обучение и развитие выступают как два независимых друг от друга процесса. Развитие рассматривается как процесс, протекающий по типу созревания, а обучение как чисто внешнее использование возможностей развития. Обучение надстраивается над развитием и ничего не меняет в нем по существу. При анализе умственного развития стараются разделить то, что идет от развития, и то, что идет от обучения. В других теориях обучение и развитие отождествляются: шаг в обучении соответствует шагу в развитии. Ребенок развит настолько, насколько обучен. Наконец, третья группа теорий пытается «проплыть между Сциллой и Харибдой», что приводит к объединению двух точек зрения. Развитие понимается дуалистически: есть развитие как созревание и есть развитие как обучение. С одной стороны, развитие мыслится как процесс, не зависящий от обучения. С другой стороны, обучение, в ходе которого ребенок приобретает новые формы поведения, отождествляется с развитием. Развитие (созревание) подготавливает и делает возможным процесс обучения, а обучение как бы стимулирует процесс развития (созревания). Процессы обучения и развития разводятся и одновременно устанавливается их взаимосвязь. Этим теориям Л.С.Выготский противопоставляет свою, согласно которой обучение и развитие - не два независимых процесса или один и тот же процесс; существует «единство (курсив наш - М.С.), но не тождество процессов обучения и внутренних процессов развития» (Выготский, 1991, с. 389). Приобретение знаний из курса анатомии человека или движение «вперед абстрактного мышления» - не одно и то же. По мнению Л.С.Выготского, неверно ни отождествлять процессы обучения и развития, ни предполагать, что процесс развития совершается независимо от процесса обучения. Он утверждает, что между обучением и развитием существуют сложные отношения, которые и явились предметом его специальных исследований. «Обучение есть... внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но

исторических особенностей человека» (Там же, с. 388). Проведенные Л.С.Выготским экспериментальные исследования процессов обучения арифметике, письменной речи, естествознанию и другим предметам в начальной школе показали, что процессы обучения «вращаются, как вокруг оси, вокруг основных новообразований школьного возраста» (Там же, с. 389). Как напутствие потомкам звучат его слова: «Проследить возникновение и судьбу внутренних линий развития, возникающих в связи со школьным обучением, и составляет *прямую задачу педологического анализа педагогического процесса*» (курс. наш – М.С.) (Там же, с. 389).

Л.С.Выготский не только предложил новый взгляд на проблему обучения и психического развития, но и подчеркнул его качественное своеобразие. С традиционной точки зрения, усвоение нового слова или овладение новой операцией знаменует окончание процессов его развития. С новой точки зрения, наоборот, только с этого момента и начинается развитие. Однако не всякое обучение пробуждает к жизни процессы развития; обучение только тогда становится подлинным, когда забегает вперед развития, иначе говоря, находится в зоне ближайшего, а не актуального развития ребенка. Введение Л.С.Выготским понятия зоны ближайшего развития оказалось революционным для психологии в целом и для решения вопроса о соотношении обучения и развития, в частности. Это – «лучшее, наиболее прямое доказательство ведущей роли обучения в развитии мышления» (Гальперин, Эльконин, 2001, с. 310), считают П.Я.Гальперин и Д.Б.Эльконин. Идея Л.С.Выготского об определяющей роли обучения получила свое дальнейшее развитие в многочисленных теоретических и экспериментальных работах. В частности, своеобразное толкование тезиса Л.С.Выготского «обучение ведет за собой развитие» содержится в трудах В.В.Давыдова, опирающегося при этом на некоторые идеи Д.Б.Эльконина. По мнению Д.Б.Эльконина, высшие и конечные формы психического развития ребенка «вовсе не даны изначально, а только заданы, т.е. существуют объективно в идеальной форме как общественные их образцы... процесс психического развития происходит как бы сверху, путем взаимодействия идеальной формы и развивающегося процесса» (Эльконин, 1989, с. 29). Именно это, считает В.В.Давыдов, составляет содержание зоны ближайшего развития и это имел в

виду Л.С.Выготский, когда писал, что обучение ведет за собой развитие (Выготский, 1991).

Проводя исследования в логике идей Л.С.Выготского, П.Я.Гальперин специальное внимание уделил вопросу влияния обучения на умственное развитие ребенка. Его последняя прижизненная публикация так и называется «Методы обучения и умственное развитие ребенка» (Гальперин, 1985). По справедливому замечанию И.М.Ариевича, выполненные П.Я.Гальпериным исследования интериоризации позволили выявить «механизм человеческого учения и развития» (курсив наш – М.С.) (Ариевич, 2002, с. 58).

Разработанное П.Я.Гальпериным положение о типах учения оказалось в зоне ближайшего развития концепции Л.С.Выготского и потому не столько подтвердило верность его положений о сложных взаимоотношениях между обучением и развитием, сколько способствовало решению проблемы на конкретно-психологическом уровне (Гальперин, 1959, 1966а,б,в,г, 1985 и др.).

П.Я.Гальперин обратил внимание на то, что традиционное обучение предполагает контроль главным образом по конечному результату, к которому ученик приходит ощупью, что и объясняет разброс школьной успеваемости. Нужно специально сказать, что П.Я.Гальперин уже в самых первых публикациях по теории поэтапного формирования умственных действий подчеркивал, что различия в способностях существуют, но они не должны служить оправданием педагогического брака (Гальперин, 1960). Вместе с тем проблема учета индивидуальных различий, соотношения общего и индивидуального не потеряли своего значения (см, например, Бурменская, 2002; Буткин, Ермонская, Кислюк, 1977). В частности, в исследовании Г.А.Буткина, Л.Д.Ерморской и Г.А.Кислюк была выявлена непосредственная связь индивидуальных особенностей с мотивами учебной деятельности. Л.Ф.Обухова отмечала, что обращение к изучению конкретного ребенка, а не усредненного субъекта, есть отличительный признак современных исследований (Обухова, 1996).

Актуальным, по мнению П.Я.Гальперина, явилось выяснение «условий, при наличии которых ученик будет действовать так, «как надо», и неизбежно придет к заранее намеченным результатам» (Гальперин, 1985, с. 3-4). Иначе говоря, требовалось определить «условия, которые обеспечивали бы, - именно

обеспечивали бы! – формирование новых знаний и умений с заданными показателями» (там же).

Такая система получила название *планомерно-поэтапное формирование умственных действий и понятий* и включала в себя четыре большие группы условий:

- формирование адекватной мотивации действий ученика;
- обеспечение правильного выполнения нового действия;
- воспитание его желаемых свойств;
- формирование действия в желаемой форме.

Благодаря такой организации процесса обучения новое действие образуется значительно быстрее и легче, чем при традиционных формах обучения. Преимущества нового метода обучения были продемонстрированы на разном предметном материале: написание букв, начальные понятия грамматики, начальные физические и математические понятия и др.

Однако хорошо известно, что далеко не всякое обучение отвечает этим требованиям. Поэтому П.Я.Гальперин выделил три типа учения, каждый из которых отличается «своей ориентировкой в предмете, своим ходом процесса учения, качеством его результатов и отношением детей к процессу и предмету учения» (Гальперин, 1985, с. 30).

Неполная ООД при *I типе учения*, отсутствие значительной части условий, необходимых для правильного выполнения нового действия, становятся причиной проб и ошибок. Последние возникают там, где нет указаний или ориентиров; само действие ориентируется субъектом только на заданный конечный результат. Самостоятельное возмещение недостающих условий всегда неполно, что и ведет к большому разбросу успеваемости. Правильное действие возникает случайно. При таком обучении интерес к процессу учения остается внешним, не имеющим отношение к познанию; это обуславливает его направленность и устойчивость.

У большинства детей, обучающихся по I типу учения, происходит накопление узких предметных знаний и умений. Развитие мышления и способностей происходит как бы помимо обучения. Разве не об этом писал Л.С.Выготский в «Педагогической психологии», которая увидела свет в 1926 году: «Лекция, преподносимая учителем в готовом виде, может многому

научить, но воспитывает она только умение и желание, ничего не делая и не проверяя, пользоваться всем из чужих рук» (Выготский, 1991, с. 360)?

Обучение по *II типу* предполагает получение полных ориентиров для отдельного действия в готовом виде, что практически исключает пробы и ошибки. Планомерное воспитание желаемых свойств позволяет достичь намеченных результатов без существенного разброса успеваемости. Существенным недостатком II типа учения является то, что оно опирается на характеристики отдельных конкретных объектов, и перенос на новые объекты или новые условия ограничен их внешним сходством.

Однако главным недостатком этого типа учения является формирование у учеников установки на готовое знание, а не на открытие неизвестного, что воспитывает не содержательный, а прикладной интерес к знанию.

При обучении по *III типу* объект раскрывается не изолированно и не только в своем отличии от других, а как частное явление общей системы. Схема ориентировки составляется в результате предварительного самостоятельного исследования объектов данной области. Овладение ребенком методом исследования открывает неограниченные перспективы, как неограниченна сама познаваемая действительность. Опять же напрашивается параллель с Л.С.Выготским, отмечавшим в «Педагогической психологии», что «для нынешнего воспитания не так важно научить известному количеству знаний, как воспитать умение приобретать эти знания и пользоваться ими» (Выготский, 1991, с. 360). Однако П.Я.Гальперин специально подчеркивает, что III тип ориентировки требует глубокой переработки учебных предметов, что обуславливает главную трудность в его реализации.

Главное в III типе учения – возбуждение познавательной деятельности, укрепление и развитие познавательного интереса, что своим следствием имеет исключение других видов мотивации. «Для ученика, обладающего методом успешного движения в предмете, последний раскрывается как безграничное поле продуктивной деятельности, результаты которой, даже только перспективные, приносят специфическое удовлетворение познавательной потребности» (Гальперин, 1965, с. 33). Специфика такой собственно познавательной мотивации, возникающей в результате личностного включения ученика в процесс обучения, была очень точно описана У.Джемсом. Обращаясь к учителю, он писал: «... при обучении вы должны

просто вызвать у ребенка такой интерес к тому, что вы намерены ему сообщить, чтобы никакой другой предмет не мог проникнуть в его сознание, затем представьте излагаемый предмет в такой выразительной форме, чтобы он навсегда запечатлелся в уме ученика; наконец, вселите в ребенка томительное желание узнать, что дальше вытекает из этого предмета» (Джемс, 1998, с. 19).

Можно без преувеличения сказать, что П.Я.Гальперин открыл именно такой способ построения учебного предмета по III типу, когда особенности ориентировочной части формируемого действия не только обеспечивают высокий уровень его исполнения, но и способствуют появлению познавательного интереса.

Если I тип учения имеет место в случае неполной ориентировочной основы действия и достаточной отработки, то II тип и III тип учения требуют не только полной ориентировочной основы действия и поэтапной отработки, но и соответствующего построения учебного предмета.

П.Я.Гальперина ставит вопрос о связи типов учения с общим умственным развитием. При обучении по I типу между обучением и умственным развитием нет положительной связи, и умственное развитие не только не зависит от обучения, но, наоборот, обуславливает его возможности. При обучении по II типу также не обнаруживается влияния обучения на умственное развитие. И лишь в III типе учения налицо эффект общего развития, который проявляется не только в распространении усвоенных приемов на разделы того же предмета, но и в разных формах интеллектуальной деятельности. Объяснение этому П.Я.Гальперин видит в следующем: «... такое обучение вооружает ребенка четкими средствами различения и оценки внутреннего строения и свойств объектов и порождает сильнейший и все возрастающий интерес к их изучению» (Гальперин, 1985, с. 40).

Представления П.Я.Гальперина могут быть представлены в обобщенном виде в таблице.

Типы учения

I тип учения

Особенности ООД	<ol style="list-style-type: none"> 1. Отсутствие значительной части условий, необходимых для правильного выполнения нового действия; действие ориентируется на заданный конечный результат. 2. Действие является узким по условиям своего применения, так как объективные условия действия выясняются лишь в незначительной степени. 3. Самостоятельные пробы являются «слепыми», без учета необходимых условий.
Ход процесса усвоения	«Правильное» действие возникает случайно. Ученик научается избегать наказуемых ошибок, но далеко не всегда может избежать лишних операций.
Качество результатов усвоения	Выделение некоторых существенных отношений действия ведет к некоторому его обобщению, но даже в этом случае другие свойства действия (сознательность) остаются «невоспитанными». Ученик не научается понимать, почему чего-то не следует делать и почему эффективно то, что он делает. Подлинные условия действия остаются в значительной степени скрытыми, поэтому результаты действия постоянно колеблются. Действие неустойчиво к изменению условий обстановки и состоянию субъекта, очень ограничено в переносе на новые задания. Большой разброс успеваемости: за индивидуальными различиями скрываются стихийные различия умения ориентироваться.
Отношение детей к процессу и предмету учения	Интерес к предмету и процессу учения не питается их познанием и остается внешним – ребенок учится ради чего-то другого.
Отношение к развитию, связь интеллектуальных возможностей и умственного развития	Ясного отношения к умственному развитию не обнаруживает. Ведет к накоплению узких знаний и умений, не развивает ни мышления, ни способностей. Их развитие происходит как бы помимо обучения, и наблюдателю дело представляется так, что интеллектуальные возможности не зависят от обучения, напротив - обучение опирается на достигнутые возможности умственной деятельности.

II тип учения

Особенности ООД	<ol style="list-style-type: none"> 1. Наличие полной системы условий, обеспечивающих успешное выполнение заданий. В схОдп содержится все, что нужно узнать о предмете, и процесс обучения сводится к «подведению под понятие», к опознанию объектов. 2. Опирается на отличительные характеристики отдельных конкретных объектов. 3. Дается в готовом виде.
Ход процесса усвоения	Идет без проб и ошибок, его прогресс выражается быстрым уменьшением раздельности отдельных звеньев действия, все более слитным и ускоренным его течением и постепенным сокращением его ориентировочной части.
Качество результатов усвоения	Обеспечивает быстрое и высококачественное усвоение знаний и умений. Планомерное воспитание желаемых свойств: действие разумно (в отношении заданных условий), а при соблюдении требований поэтапной отработки – обобщено (в заранее намеченном объеме) и сознательно. Действие устойчиво к изменению условий обстановки и субъективных состояний.

	<p>Отсутствие разброса успеваемости; выравнивание успеваемости на высших показателях.</p> <p>Перенос на новые объекты ограничен их внешним сходством (перенос «по принципу идентичных элементов»), поэтому для новых объектов сХОдп приходится составлять заново и снова преподносить ее ребенку «в готовом виде».</p> <p>Общий характер знаний и умений остается эмпирическим: разумность ограничена знанием эмпирических соотношений, и даже законы располагаются наряду с отдельными фактами.</p>
Отношение детей к процессу и предмету учения	<p>Активность ученика направляется не на открытие неизвестного, а на усвоение «готового знания», не на построение, а на усвоение знаний.</p> <p>Воспитывает не теоретический, познавательный, а прикладной интерес к знанию.</p>
Отношение к развитию, связь интеллектуальных возможностей и умственного развития	<p>Отсутствие развивающего характера обучения: прекрасно усвоенные операции оставались изолированными умениями, которыми дети пользовались по указанию старших.</p> <p>Эмпирический характер знаний и умений.</p> <p>Интеллектуальные возможности детей того же возраста оказываются гораздо выше.</p>

III тип учения

Особенности ООД	<p>Составлению ООД предшествует обширная пропедевтика, на протяжении которой происходит исследование разных объектов данного рода. Это исследование ведется ребенком и только направляется руководителем, который так подбирает факты, что вызывает определенную постановку вопроса, а затем и определенный ответ на него.</p> <p>1. Полная ООД на основные единицы материала и законы их сочетания, а главное – на методы определения того и другого.</p> <p>2. Ориентация в предмете раскрывается как частное явление одной общей системы.</p> <p>3. Исследование направляется взрослым, но вопрос и ответ формируется самим ребенком; познавательный интерес воплощается в устойчивую, несущую в себе последовательность задач самостоятельную деятельность.</p> <p>Самостоятельное исследование любого нового объекта того же рода.</p> <p>Самостоятельное построение ООД для конкретных объектов.</p>
Ход процесса усвоения	<p>Формирование новых действий и понятий без проб и ошибок.</p> <p>Установка на изучение объекта помещает основную цель деятельности в процесс познания</p>
Качество результатов усвоения	<p>Становятся разумными действия и условия, которые раскрываются в своем внутреннем строении.</p> <p>Увеличивается «гибкость» действия, возможность его приспособления к изменению даже существенных условий при сохранении того же результата.</p> <p>Полный перенос на все явления той области, на которую оно рассчитано с самого начала; перенос не зависит от индивидуальной одаренности.</p> <p>Сознательность не только в смысле отношения к своим понятиям и действиям с точки зрения других людей, но и высшая сознательность с точки зрения объективного положения и движения самих вещей</p>
Отношение детей к процессу и предмету учения	<p>Главное – возбуждение познавательной деятельности, все большее укрепление и развитие собственно познавательного интереса. Это требует исключения других видов мотивации, в частности, наград или наказаний.</p>

Отношение к развитию, связь интеллектуальных возможностей и умственного развития	Общий переход на позиции опосредованного подхода к вещам составляет переворот в мышлении ребенка. Мощный развивающий эффект: такое обучение вооружает ребенка четкими средствами различения и оценки внутреннего строения и свойств объектов и порождает возрастающий интерес к их изучению. Воспитание установки на исследование явлений.
--	--

П.Я.Гальперин делает важный в теоретическом и практическом отношении вывод: *совершенство приемов интеллектуальной деятельности составляет лишь возможности умственного развития, но вовсе не само это развитие. Возможности реализуются при условии их активного использования, что происходит только тогда, когда они отвечают интересам ребенка.*

§ 3.3. Метод поэтапного формирования как практический метод систематического обучения

В работах Л.С.Выготского мы встречаемся с подробным описанием разработанного им историко-генетического метода исследования. При этом используемый метод получил название *инструментального*, поскольку «он основан на раскрытии "инструментальной функции" культурных знаков в поведении и его развитии» (Выготский, 1928, с. 75). Именно эта особенность инструментального метода позволяет использовать его в детской практической психологии (Гуткина, 2003). К инструментам, или психологическим орудиям, Л.С.Выготский относил язык, различные формы нумерации и счисления, мнемотехнические приспособления, произведения искусства, письмо, схемы, диаграммы, карты, чертежи и т.п. Главная особенность психологического орудия: «оно есть средство воздействия на самого себя (или другого) – на психику, на поведение... В инструментальном акте проявляется ... активность по отношению к себе, а не к объекту» (Выготский, 1982а, с. 106).

Л.С.Выготский подчеркивал, что историко-генетический метод обладает не только исследовательской функцией, но и выступает средством практического овладения поведением. Именно эта особенность метода и адекватной ему теории – сущностные характеристики психотехнической системы. Ф.Е.Василюк специально отмечал, что «психотехническая теория значимо отличается от психологической теории естественнонаучного типа: ... практический метод в рамках психотехнической теории может использоваться

как метод исследовательский и сам становится центральным предметом познания» (Василюк, 2007, с. 42).

Разработанный П.Я.Гальпериным «метод поэтапного формирования психических процессов и явлений на полной ориентировочной основе действий» (Управляемое..., 1977, с. 3) обладает, по мнению его создателя, практическими преимуществами, но в то же время «не будет преувеличением сказать, что ... метод ... является, пожалуй, единственным методом собственно психологического анализа» (там же). Подробная характеристика формирующего метода дана П.Я.Гальпериным в отдельных публикациях (Гальперин, 1966а,б, 1969, 1978; Управляемое..., 1977). П.Я.Гальперин писал: «Раскрывая процесс образования и строение психологических явлений, метод поэтапного формирования впервые обнаруживает "синюю птицу" психологии - собственно психологические механизмы» (Гальперин, 1977, с.4) – эта особая миссия метода обусловила появление сборника, обобщающего результаты выполненных с его использованием исследований (Управляемое..., 1977). Система психологических механизмов остается скрытой при изучении сложившихся явлений, но в процессе управляемого формирования «Она открыта и понятна, но по мере образования навыка "сокращается" и не только становится недоступна для всякого наблюдения, но в "готовом" явлении как бы полностью отсутствует» (Гальперин, 1977, с. 5).

Характеристика метода дана самим автором: «В этом истинном содержании поэтапное формирование открывается как метод развернутого и открытого для наблюдения формирования новых конкретных психических процессов и явлений – метод психологического исследования» (Гальперин, 1978, с. 93). Обращение к формирующему методу адекватно задаче построения настоящей психологии как «объективной науки о субъективном мире человека (и животных)» (Гальперин, 1998, с. 271). Эта сторона метода получила отражение в словах В.К.Шабельникова, утверждавшего, что эксперименты по методу П.Я.Гальперина служат не только проверке гипотез, но и их «последовательному преобразованию в положения, отражающие *объективную организацию психических процессов*» (курсив наш – М.С.) (Шабельников, 2017, с. 58).

П.Я.Гальперин обращается к названию метода и обращает внимание на то, что название «поэтапное формирование» является условным, поскольку

отражает лишь одну сторону метода, но при этом теряется его содержание метода, который состоит из трех частей:

- подсистемы условий правильного выполнения нового действия, на основе которого и формируются новые образы и понятия;
- подсистемы условий воспитания их желаемых свойств;
- подсистемы условий усвоения, интериоризации.

«Таким образом, дело не в поэтапности, а в полной системе условий, позволяющей однозначно детерминировать ход и результат формирования новых действий и понятий. В целом эту систему было бы правильнее назвать *планомерным (а не только поэтапным) формированием*. Наличие такой системы, полной и последовательно реализуемой, позволяет установить однозначные отношения между определенными условиями, ориентировкой субъекта на эти условия, его действиями и результатами этих действий – причинные связи между ними» (курсив наш – М.С.) (Гальперин, 1978, с. 93-94).

В последней прижизненной публикации П.Я.Гальперин дает такое название: «планомерно-поэтапное формирование умственных действий и понятий» (Гальперин, 1985, с. 4). Происходящие при этом изменения позволяют проследить процесс образования конкретных психических явлений. Самостоятельная исследовательская задача – квалификация самого метода, определение его научного своеобразия. По мнению Б.В.Хозиева, *неклассичность* формирующего эксперимента состоит в том, что построение ориентировки должно быть сугубо индивидуальным, и можно говорить о «высочайшей и по-настоящему *психологической* заинтересованности экспериментатора в своих испытуемых» (Хозиев, 2002, с. 66). Эта процедура «не есть технологизация систематического *освобождения от субъекта*, ... но, напротив, является активной тенденцией принятия и приближения к испытуемому, учету его *психологии* для раскрытия возможностей» (там же, с. 67).

П.Я.Гальперин иллюстрирует особенности метода на примере особенно трудных, с его точки зрения, для объяснения феноменов, к которым он относит «чистую мысль», внимание, типы учения и связь обучения с умственным развитием.

П.Я.Гальперин подробно описывает процедуру поэтапного формирования: субъекту разъясняется и предлагается в записи на карточке *схема полной ориентировочной основы нового действия*; затем предлагаются задачи, которые он должен решить с помощью указанной схемы. Схема полной ориентировочной основы представляет «достаточно полный ... набор условий, обеспечивающих правильное выполнение нового действия» (Гальперин, 1985, с. 4). П.Я.Гальперин делает очень важное пояснение: в записи схема получает вид алгоритмического предписания, но «в отличие от математического алгоритма схема требует понимания каждого шага... Ее основное назначение заключается в том, чтобы раскрыть перед ребенком объективную структуру материала и действия, выделить в материале ориентиры, а в действии – последовательность его отдельных звеньев» (Гальперин, 1985, с. 5).

Так с самого начала в процессе формирования разделяются *две основные части всякого человеческого действия*: ориентировочная и исполнительная. В дальнейшем эти части все более объединяются, а после того, как схема ООД переходит в умственный план, они сливаются в единый процесс и почти неразличимы «невооруженным глазом».

По мере формирования действия каждая из частей претерпевает изменения: они обязательно имеют место, но происходят по-разному в зависимости от характера действия.

Когда формируется *умственное действие*, которое не может сложиться без его предварительного переноса в план социально полноценной речи, то наступают следующие изменения: собственно речевая основа действия начинает сокращаться, и быстрое течение значений сливается в единый поток, который в самонаблюдении открывается без его образных и речедвигательных носителей и представляется «*чистой мыслью*». Таким образом «мы понимаем, что "чистая мысль" есть не что иное как субъективное явление скрытой и автоматизированной речи» (Гальперин, 1978. С. 95).

Что касается *внимания*, то его процессуальное содержание в течение долгого времени не удавалось объяснить, и П.Я.Гальперин предложил рассматривать внимание по аналогии с чистой мыслью как результат интериоризации внешней деятельности, в качестве которой выступил контроль. По внешним проявлениям сформированное в ходе эксперимента ничем не отличалось от его классических описаний, но «теперь мы знали, что

скрывается за этим "явлением", у нас не было необходимости объяснять его какой-нибудь другой ... функцией и самое главное – могли дать содержательные, деловые рекомендации по исправлению недостатков или формированию внимания с желаемыми свойствами» (Гальперин, 1978, с. 98).

Метод поэтапного формирования знаний и умений также позволил выделить *типы учения*, и, наряду с традиционным (первым), описать второй и третий типы. При традиционном обучении «правильное» действие усваивается по конечному результату без осознания самого процесса с большой затратой времени и усилий, а «отношения между обучением и умственным развитием остаются настолько отдаленными и скрытыми, что допускаются самые разные толкования» (Гальперин, 1978, с. 101). На материале двигательного навыка письма, начальной грамматики и математики были обнаружены второй и третий типы учения и тем самым было показано, что «господствующий метод проб и ошибок вовсе не является внутренне необходимым... Сравнение теперь уже трех типов обучения позволяло установить, что связь обучения с умственным развитием не остается постоянной и зависит от общего типа обучения, так и от его фактической связи с основной, ведущей деятельностью ребенка» (Гальперин, 1978, с. 108).

П.Голу в исследовании, выполненном под руководством П.Я.Гальперина, было убедительно показано, что с помощью метода поэтапного формирования можно выделить особенности внутренней мотивации учения (Голу, 1965). Основа внутренней мотивации создается не переживаниями успеха или неуспеха, а ориентировкой в задании. Автором была выделена глубокая внутренняя мотивация, связанная с особенностями построения учебного предмета, и непосредственная внутренняя мотивация, являющаяся ответом на способ преподнесения задания. Таким образом только внутренняя мотивация создает наилучшие условия формирования нового действия, поскольку способствует «наибольшему сближению объективного значения действия и его личного смысла для учащихся» (Голу, 1965, с. 17).

П.Я.Гальперин ставит вопрос о причинах, привлекающих его внимание к методу поэтапного формирования, и дает такой ответ: «Все это шло от убеждения в том, что жизненная функция психики состоит в ориентировке поведения на основе психического отражения проблемной ситуации» (Гальперин, 1978, с. 108). «А полной, именно полной ориентировки требует

научное исследование, потому что лишь такое обеспечение ориентировки раскрывает четкую зависимость действий субъекта от их условий и представляет не разрозненные, а закономерно связанные факты для науки о явлениях и процессах душевной жизни» (Гальперин, 1978, с. 110).

Размышляя о развитии теории, П.Я.Гальперин в качестве перспективной задачи называл распространение метода формирования на область потребностей, чувств, настроений, волевых действий и психологическую структуру личности. П.Я.Гальперин отмечал, что такое расширение метода будет опираться не столько на теорию, сколько на «положительные результаты применения метода... Такое всеобщее исследование душевной жизни, объективное и адекватное ее природе, непременно проложит себе путь через все препятствия наших современных представлений о ней и методах ее изучения» (Гальперин, 1992, с. 10).

Авторы одного из исследований (Василюк, Зарецкий, Молостова) называют метод поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина экспериментом нового типа - *психотехническим экспериментом*. Его особенность состоит в том, что «в нем не происходит формирования новой функции (или действия) с заранее заданными свойствами *под внешним воздействием*, а возникает актуализация или рождение *изнутри* нового уровня функционирования за счет оптимальной *переорганизации* задействованных психических процессов» (курсив наш – М.С.) (Василюк, Зарецкий, Молостова, 2008, с. 46). Хотелось бы согласиться с адекватным названием используемого П.Я.Гальпериным метода, однако его характеристика, по нашему мнению, нуждается в уточнении, поскольку формирование нового действия, как экспериментально показал П.Я.Гальперин, есть результат интериоризации.

Глава четвертая. Психотехнический подход П.Я.Гальперина к проблемам образования.

§ 4.1. Значение теории П.Я.Гальперина для образовательной практики: общие положения

В 1989 году В.П.Зинченко сформулировал в качестве актуальной задачу построения *культурно-исторической (или социокультурной) теории образования* и далее конкретизировал: «не только теорию педагогики, педагогической и возрастной психологии, но и практику образования, обучения, просвещения. ... Тогда, может быть, настанет пора прекратить новые поиски человека. Он давно перед нами. Ему лишь надо помочь (или хотя бы не мешать) стать самим собой» (Зинченко, 2018, с. 332). В словах «помочь человеку стать самим собой» недвусмысленно содержится указание на психотехническую направленность обучающих и воспитывающих воздействий, которые, несмотря на многочисленную критику, вносят существенный вклад в подготовку ребенка к будущей самостоятельной взрослой жизни. Януш Корчак писал: «Недостатки и изъяны сегодняшней школы так многочисленны и значительны, необходимость их быстрейшего устранения так очевидна, угроза плохой школьной системы так опасна, что, говоря об этом, мы почти просматриваем факт неслыханной важности, тот решающий факт, что *школа все-таки есть*» (курсив наш – М.С.) (Корчак, 1979, с. 44-45).

Рассмотрение теории П.Я. Гальперина как образца реализованного психотехнического подхода помогает обнаружить возможные точки ее практического применения при решении образовательных задач, что может быть проиллюстрировано на примере школьного обучения. Английский ученый Э.Стоунс, высоко оценивая продуктивность идей П.Я.Гальперина для практики обучения, писал: «... только благодаря учителям, строящим свою деятельность в школе на определенных теоретических принципах, мы сможем добиться существенного прогресса в теории и практике обучения» (Стоунс, 1984, с. 452).

П.Я.Гальперин подчеркивал, что увеличение объема знаний и повышение требований к качеству их усвоения ставит перед обучением новые задачи, которые нельзя решить без учета умственной деятельности ученика. Учение представляет собой непрерывную цепь действий: слушать и понимать, читать

и писать, складывать и вычитать – «все это разные действия: умственные, речевые, перцептивные, речевые, физические» (Гальперин, 1998, с. 333). Предмет обучения составляют эти действия, а также представления и понятия, которые тоже нужно усвоить с помощью действий и впоследствии включить в разные действия. Обращение к общепсихологической теории П.Я.Гальперина позволяет понять, что действие и понятие не составляют нечто противоположное друг другу. Очень важным для дальнейшего изложения является следующая мысль П.Я.Гальперина: «... из всего разнообразного содержания того, чему нас учат и в школах, и в практической жизни, *центральным звеном оказывается действие*; вместе с ним и в результате него, т.е. уже вторично, образуются и новые представления и понятия о вещах, с которыми эти действия производятся» (курсив наш – М.С.) (Гальперин, 1998, с. 334). Этим действия надо учиться – заключает П.Я.Гальперин.

При этом нужно отметить, что задача именно включения в педагогический процесс ставилась П.Я.Гальпериним еще в конце 50-х гг. Выше была приведена цитата, которая в данном случае может быть повторена по причине своей важности. А.Н.Леонтьев, П.Я.Гальперин и Д.Б.Эльконин подчеркнули следующее: «Важнейший вопрос заключается ... в том, чтобы обеспечить более тесную *связь психологии с практикой*. Нам представляется, в частности, совершенно необходимым решительно изменить организацию научной работы по таким разделам психологии, как педагогическая психология, которая требует, чтобы школа стала главным местом работы психолога, его клиникой. Психолог должен быть не гостем и наблюдателем в школе, а активным участником педагогического процесса; нужно, чтобы психолог не только *понимал*, каким должен быть этот процесс, но и *умел* практически его вести» (Леонтьев, Гальперин, Эльконин, 1959, с. 22).

В интервью П.Я.Гальперин так ответил на вопрос о возникновении своей теории: «Учение о поэтапном формировании умственных действий и понятий начало складываться в конце 40-х и начале 50-х годов как общее теоретическое решение практической задачи, которой учат во всех школах: сформировать умение выполнять в уме арифметические и грамматические действия, исторический и эстетический анализ и т.д.» (Гальперин, 1992, с.7). П.Я.Гальперин подчеркивал, что за ошибками учеников скрываются ошибки

учителя. В.К.Шабельников вспоминает о выступлениях П.Я.Гальперина перед учителями и последующих многочисленных вопросах к нему (Шабельников, 2002).

В архивных материалах П.Я. Гальперина нам встретились такие заметки - именно заметки, лаконичность записи не позволяет характеризовать их как-либо иначе (Научный архив).

«Дидактические выводы. Дидактика классическая и дидактика ППФ¹⁴.

1. Дидактика классическая: предварительное заучивание – закрепление на типовых задачах – применение на практике в будущем.

Дидактика ППФ: непосредственный переход к решению задач всех типов и усвоение в действии, в заданной форме и с заданными показателями.

2. Основное различие этих двух дидактик.

3. Преимущества дидактики ППФ:

- управление формированием знаний и умений с обеспечением заданных результатов;

- значительное снижение трудности и повышение т.н. «возрастных возможностей»;

- значительное уменьшение затрат - времени, усилий, материалов;

- дифференцированная диагностика наличных знаний и умений;

- прицельная коррекция;

- выравнивание успеваемости в классе;

- индивидуальный подход к учащимся».

С опорой на труды П.Я.Гальперина и приведенные записи психотехнический характер теории П.Я. Гальперина предстает в следующем виде.

1. Сам П.Я.Гальперин обращал внимание на практическое значение шкалы поэтапного формирования, использование которой делает *доступной общеобразовательную программу для всех нормально развивающихся детей*. Благодаря особой организации деятельности ребенка программа массовой школы становится легче и понятнее, чем при традиционном обучении, при котором «все дается в основном на словах».

В частности, в ходе экспериментального формирования внимания П.Я.Гальпериним было показано, что задание учителя «проверь свою работу»

¹⁴ Дидактика ППФ – дидактика планомерно-поэтапного формирования.

может быть ребенку недоступно, и, следовательно, необходимыми являются «не только образец продукта действия, но и образец самого действия по сличению этого продукта с заданным» (Гальперин, Кабыльницкая, 1974, с. 47). Это, на первый взгляд, очевидное, психотехническое по своей психологической природе, указание очень часто в школе не соблюдается. Учитель показывает ученику, каким должен быть *продукт* действия – правильно написанное слово или нарисованная картинка, но порой «забывает» предъявить ему еще и образец *действия* по получению этого продукта.

Таким образом, в результате облегчения процесса усвоения - организации его в соответствии с закономерностями процесса интериоризации - происходит *выравнивание успеваемости*, именно успеваемости, а не способностей. П.Я. Гальперин специально подчеркивает, что способности нуждаются в специальном объяснении, но по отношению к общеобразовательной программе возможно добиться таких результатов, когда самые худшие ученики будут незначительно отличаться от самых лучших. При этом наблюдается значительное сокращение сроков обучения и открывается больше возможностей для переучивания и что очень важно – возбуждение «положительного отношения к процессу и результату учения» (Гальперин, 1992, с. 8). На необходимость практического решения этой задачи указывали многие психологи – так, А.Н.Леонтьев писал: «"Сортировка" по способностям ... не что иное, как признание воспитателем своей слабости перед педагогической запущенностью подопечного. Разделяя детей на "одаренных" и "бездарных", мы официально узакониваем педагогический "брак», признаем его неизбежность.

П.Я.Гальперин приводит психологическую характеристику первоклассников с точки зрения усвоения ими программы по арифметике. Двоечники остановились на ранних формах освоения действия, которые прошли процесс автоматизации. По меткому замечанию П.Я.Гальперина, «они автоматизировали то, чем обладали, и из-за этого заклинились на недостаточно развитых формах» (Гальперин, 2002а, с. 218). А учитель не всегда замечает, что ребенок работает не так, как нужно, и проводит дополнительные занятия без учета уровня освоения действия ребенком. Троечники относятся к успевающим ученикам, они уже овладели первыми формами освоения действия, т.е. могут выполнить его во внешней форме, но оказываются не в состоянии выполнить действие в уме. «Четверчники ...

отличаются... тем, что у них всегда что-то недоработано ... то недостаточное обобщение в каком-то отрезке действия, то какие-то формы недостаточно автоматизированы. Словом, недостатки у них выступают по-разному, но они всегда есть» (Гальперин, 2002а, с. 219). Говоря об отличниках, П.Я.Гальперин различает ненастоящих отличников, которым отметка ставилась для поощрения, и настоящих, которым посчастливилось пройти полную программу действий по всем этапам».

П.Я.Гальперин конкретизировал это общее положение значения теории для образовательной практики как помогающей в решении «всех задач общего и специального обучения» (Гальперин, 1992, с. 8) и, кроме выравнивания успеваемости, также называл значительное сокращение сроков обучения, возбуждение положительного отношения к процессу и результату учения и открытие новых возможностей для переучивания. Все перечисленное своим источником имеет доступность общеобразовательной программы для всех детей.

2. П.Я.Гальперин вплотную подошел к конкретно-психологическому решению вопроса *диагностики и коррекции психического развития*.

Л.С.Выготский, занимаясь вопросами изучения трудного детства, большое внимание уделял проблеме диагностики психического развития ребенка. Работая в Экспериментальном дефектологическом институте¹⁵, он проводил всестороннее клинико-психолого-педагогическое обследование детей и в 1931 г. написал работу, которая так и называлась «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства». Л.С.Выготский подчеркивал, что задача педологического исследования заключается не только в установлении симптомов и их систематизации по их внешним чертам, но «исключительно в том, чтобы проникнуть во внутреннюю сущность процессов развития» (Выготский, 1983, с. 303), с тем чтобы дать «совершенно определенные, четкие, ясные указания относительно мероприятий, применяемых к ребенку, и явлений, которые должны быть устранены у ребенка этими мероприятиями» (Выготский, 1983, с. 321). Переход от симптоматической диагностики к клинической Л.С. Выготский назвал общим признаком научной диагностики (Выготский, 2001).

¹⁵ Сейчас – Институт коррекционной педагогики РАО.

Впоследствии П.Я.Гальперину удалось теоретически обосновать и экспериментально показать, какие мероприятия и почему могут дать ожидаемый результат.

П.Я.Гальперин писал, что «развертывание по нашей системе действительных, вполне конкретных возможностей ученика показывает *внутреннюю картину* того, что он собой как ученик представляет» (курсив наш. – М.С.) (Гальперин, 2002а, с. 220).

П.Я.Гальперин специально отмечал: если предъявлять задания в порядке, обратном формированию, - от более поздних, внутренних и сокращенных, форм к более ранним, внешним и развернутым, - то схема поэтапного формирования может быть использована как средство диагностики наличия и качества интересующих нас знаний и умений. Шкала поэтапного формирования позволяет вернуть ученика к развернутому, замедленному предметному действию, обнаружить недостающие, пропущенные ранее формы умственных действий и далее отработать их. При традиционном обучении учитель, который проводит дополнительные занятия с отстающими школьниками, занимается с ними тем же способом, что и раньше, без учета частных причин отставания конкретного ученика. П.Я.Гальперин убедительно показал, что отстающим необходимы не любые дополнительные занятия, а *прицельная коррекция*, направленная на возмещение недостающих, пропущенных ранее форм действий.

3. Проведенный П.Я. Гальпериним сравнительный анализ традиционного обучения и обучения с использованием метода поэтапного формирования позволяет подойти к практическому решению проблемы *соотношения обучения и умственного развития ребенка*. Эта проблема была поставлена еще Л.С. Выготским, утверждавшим, что процессы обучения и развития, хотя и существуют в единстве, но не совпадают друг с другом. Поэтому задача педологического анализа педагогического процесса состоит в том, чтобы проследить возникновение и судьбу внутренних линий развития, возникающих в связи со школьным обучением (Выготский. 1991). Л.С.Выготский подчеркивал, что педологический анализ «не есть психотехника школьного дела» (курсив наш. – М.С.) (Выготский. 1991, с. 389), так как школьная работа ребенка – не ремесло, аналогичное деятельности взрослых: развитие не следует за обучением как тень за отбрасываемым предметом. Педологическое исследование направлено на установление

внутренней структуры учебных предметов с точки зрения развития ребенка и изменения структуры вместе с методами школьного обучения (Выготский, 1991).

Если для Л.С.Выготского главным вопросом было *чему учить*, то П.Я.Гальперин сосредоточил внимание на проблеме *чему и как учить*. П.Я.Гальперин, с одной стороны, говорил о необходимости передачи ребенку обобщенных знаний, а с другой - занимался вопросами разработки методов обучения. П.Я.Гальперин убедительно показал, что развивающий эффект обучения зависит от содержания (*чему учить?*) и методов (*как учить?*) обучения. Анализ проблемы соотношения обучения и умственного развития в понимании Л.С.Выготского и П.Я.Гальперина представлен в наших публикациях (см, например, Степанова, 2000, 2001г, 2004б).

В теории поэтапного формирования умственных действий содержится ответ на вопрос о влиянии типов учения на формирование *интеллектуальных возможностей* и о связи типов учения с *общим умственным развитием*. «Основной факт, - писал П.Я. Гальперин, - заключается в том, что у старших дошкольников¹⁶ при разных типах учения воспитываются разные интеллектуальные возможности, разные не только по количественным показателям, но и по *общей ориентации в вещах*, по общему отношению к ним и к действию с ними» (курсив наш. – М.С.) (Гальперин, 1985, с. 37).

Теоретико-экспериментальное исследование типов ориентировки в предмете и соответствующих типов учения позволило П.Я.Гальперину сделать два заключения:

- интеллектуальные возможности связаны с типами учения, поэтому нельзя говорить об этих возможностях, не учитывая характера учения, также нельзя говорить просто об учении, не различая его основные типы;
- интеллектуальные возможности связаны с умственным развитием, и именно здесь «различие типов учения сказывается поразительным образом» (Гальперин, 1985, с. 39).

Характеризуя умственные возможности дошкольников¹⁷, П.Я. Гальперин обратил внимание на еще один важный в педагогическом отношении факт: в этом возрасте дети способны овладеть логическими операциями, но

¹⁶ Сказанное, как показали экспериментальные исследования, выполненные П.Я. Гальпериним и его учениками, справедливо и по отношению к другим возрастам.

¹⁷ Интересно отметить, что вопросы влияния ориентировки на качество практических действий у дошкольников выступили предметом ранних исследований Н.Н.Поддькова (Поддьков, 1960).

объективно они в них не нуждаются. Из этого следует вывод, что «совершенство самих приемов интеллектуальной деятельности ... составляет лишь *потенциальные возможности умственного развития*, но вовсе не само это развитие» (курсив наш. – М.С.) (Гальперин, 1985, с. 41). Далее П.Я.Гальперин заключает, что интересы ребенка находятся как бы впереди его интеллектуальных возможностей и ведут за собой их развитие, и это необходимо учитывать при организации обучения. Иначе говоря, недостаточно передавать ребенку знания, которые ему пригодятся в будущем, необходимо заботиться о том, чтобы эти знания были интересны уже сейчас. По мнению автора теории поэтапного формирования, в наибольшей степени этому требованию соответствует III тип ориентировки в предмете.

Попытка связать интеллектуальные возможности ребенка с его умственным развитием, а умственное развитие с особенностями учения и характером интересов ученика отвечает содержательным характеристикам психотехнического подхода, предполагающего работу с психикой ребенка с целью достижения намеченного результата.

Проблема соотношения обучения и умственного развития, по мнению отечественного психолога А.В.Запорожца (1978а,б), требует более дифференцированного подхода к этим процессам, выделения их разных видов и форм. В частности, представляется существенным различие тесно связанных, но все же не тождественных и часто неправомерно смешиваемых процессов функционального и возрастного развития ребенка. При усвоении отдельных умственных действий и понятий имеет место процесс функционального развития, который изучался П.Я.Гальпериным. Этапы образования умственного действия представлены во многих публикациях П.Я.Гальперина (см. выше).

П.Я.Гальперин подчеркивает, что «конечная форма умственного действия – это действие, которое субъективно представляется как чистая мысль, а на самом деле представляет собой скрытую речь, т.е. в основе его опять-таки лежат речевые моменты, от которых в сознании остаются только значения» (Гальперин, 2002а, с. 211).

А.В.Запорожец отмечает: «Выявленная П.Я.Гальпериным закономерность поэтапного формирования носит, по-видимому, в общем универсальный характер и проявляется в том или ином виде ... на разных возрастных ступенях при овладении детьми различными знаниями и умениями. Вместе с тем ...

функциональное и возрастное развитие не тождественны, не совпадают друг с другом» (Запорожец, 1978а, с. 40). Хотя отдельные действия и понятия формируются на ранних возрастных ступенях, этот далеко не всегда приводит к более общим изменениям мышления ребенка и характера его деятельности. В то же время процессы функционального и возрастного развития органически связаны друг с другом: «С одной стороны, есть основания полагать, что частные парциальные изменения, происходящие при формировании отдельных действий, создают необходимые для тех глобальных перестроек детского сознания, которые характеризуют ход возрастного развития. С другой стороны, ... функциональное развитие протекает по-разному в разные возрастные периоды развития ребенка, так как поэтапное формирование умственных действий предполагает последовательное их осуществление на различных уровнях, в различных планах» (Запорожец, 1978а, с. 41). Так, отработка действия в речевом плане невозможна у младенца, а выполнение действия в материализованном плане недоступно ребенку раннего возраста, у которого не развита способность соотносить изображение с изображаемым. В теории П.Я.Гальперина содержится ответ на вопрос о том, как образуются эти новые уровни. На основании своих исследований он пришел к выводу, что такого рода общие сдвиги в детской психике происходят при третьем типе учения, связанном с образованием новых общих схем и структур мышления.

Что касается возрастного развития, то А.В.Запорожец считает, что оно связано с перестройкой системы отношений ребенка с предметным миром и окружающими людьми; при этом разные виды деятельности играют в жизни ребенка разную роль, и, согласно А.Н.Леонтьеву, нужно говорить о зависимости развития психики не от деятельности вообще, а от ведущей деятельности, «внутри которой развиваются психические процессы, подготовляющие переход ребенка к новой, высшей ступени его развития» (Леонтьев А.Н., 2009, с. 127). Сопоставление хода возрастного и функционального развития говорит о том, что по сравнению с овладением отдельными действиями процесс возрастных преобразований детской деятельности носит значительно более глубокий характер. Основой возрастных преобразований, подчеркивает А.В.Запорожец, является «кардинальное изменение жизненной позиции ребенка, установление новых

взаимоотношений с окружающими людьми, переориентация на новое содержание, формирование новых мотивов поведения и ценностных установок» (Запорожец, 1978а, с. 43).

В завершение рассмотрения проблемы соотношения обучения и развития представляется небезынтесным комментарий В.П.Зинченко: «Видимо, и функции учителя должны различаться при решении задач обучения и развития. Он должен быть способен тонко улавливать, когда ученика нужно держать на коротком поводке (обучение), когда опустить поводок подлиннее или бросить его вовсе (развитие). Ибо обучение может не только пробуждать, но и тормозить развитие» (Зинченко, 2018, с. 247). Опираясь на логику исследований П.Я.Гальперина, можно предположить, что в данном случае речь идет о разных типах обучения, а потому развивающий эффект удастся получить, если отпустить поводок не вместо обучения, а при определенной его организации (третий тип учения).

4. С опорой на идеи П.Я.Гальперина представляется возможным построение модели школьной психологической службы. Разработка модели работы школьного психолога требует учета задач, стоящих перед образованием вообще. Иначе говоря, чтобы понять, зачем психолог школе, необходимо прежде ответить на вопрос: а зачем существует школа? Удивительно, но психотехнический ответ на него можно дать с опорой на общепсихологические представления П.Я.Гальперина об ориентировочной природе психики. Он писал: «В человеческой жизни нет ничего более сложного, чем правильно сориентироваться в конкретной ситуации. Изучением этой ориентации и занимается психология. Это и является предметом науки психологии» (Гальперин, 2002а, с. 64). Нелишне заметить, что на трудности разработки модели работы психолога в школе обращается внимание и в недавно принятой Концепции развития Службы (Концепция...). В свете рассматриваемого нами психотехнического по своей сути подхода П.Я.Гальперина видится перспективной разработка модели работы психолога с учетом конкретных задач отдельно взятого образовательного учреждения. Иначе говоря, работающий в детском саду психолог, равно как и в школе, берет на себя ориентирующие функции – помочь детям сориентироваться в окружающем мире и себе самом, но при этом он будет использоваться разные психологические (психотехнические средства) с учетом специфики

возрастных задач. Кроме того, было бы ошибочно не учитывать особенности вхождения во взрослый мир детей с нарушенным ходом развития – такие дети нуждаются в ином в количественном и качественном отношении участии психолога, что получило отражение в наших публикациях (Степанова, 1998б, 2005а,б,г, 2010а, 2018б,г, 2020б,в,д; Степанова, Рузинова, Цыганцов, 2015). В наши нынешние задачи не входит сравнительный анализ психологической поддержки нормально развивающихся детей и детей с нарушениями развития в условиях школьного обучения, но не вызывает сомнений, что содержание такой поддержки находится в непосредственной зависимости от решаемых образовательных задач. Активное распространение инклюзивного образования в качестве актуального запроса к психологической науке формулирует разработку вопросов, связанных со спецификой участия психолога в организации учебного процесса и что не менее важно – внеучебной деятельности детей с ОВЗ. Инклюзивное образование уже выступило предметом научных исследований (см., например, Алехина, 2016; Алехина и др., 2011; Алехина и др., 2021; Карабанова, Малофеев, 2019; Коробейников, Бабкина, 2021; Малофеев, 2010; Юдина, Алехина, 2017 и др.), но при этом специфика включения психолога может быть рассмотрена с учетом особенностей психического развития детей с ОВЗ. Проведенные под руководством П.Я.Гальперина исследования по формированию внимания выступают наглядной иллюстрацией совместной – со стороны психолога и педагога – поддержки детей в условиях школьного обучения. При разработке модели работы психолога в образовательном учреждении можно использовать в том числе и эти результаты.

Перечисленное выше – далеко не полный перечень возможных областей приложения теории П.Я.Гальперина к практике образования. Проблемы языкового сознания, способностей, творческого мышления и др. ждут своей разработки с позиций психотехнического подхода. Были предприняты попытки доказать возможность применения принципов теории поэтапного формирования для организации обучения в системе повышения квалификации (Лейбович, Нечаев, 1971).

В то же время остаются открытыми вопросы, имеющие отношение не к обучению, а к воспитанию. Действительно, П.Я.Гальперин не оставил развернутой теории личности: «Великим ученым в большей степени, чем

простым смертным (в их числе – психологам), свойственно удивление перед Великим и сознание малости своих сил в его понимании» (Зинченко, 2004, с. 119). Вместе с тем, есть все основания говорить о том, что П.Я.Гальперин обозначил вопросы теории личности, касающиеся свободы и ответственности (Степанова, 2013в). Он специально подчеркивал, что психология не может занять ведущее положение в комплексном изучении личности (Гальперин, 1976), экспериментальное изучение личности и убеждений продвигается крайне медленно. Вместе с тем в работах последователей П.Я.Гальперина мы встречаемся с более осторожными формулировками. Л.И.Айдарова, подводя итоги исследования по овладению школьниками родным языком и обобщая практический опыт реализации соответствующей программы, замечает: «... формирующий эксперимент может являться особым способом исследования развития мышления и речи ребенка, а также определенных аспектов личностного развития» (Айдарова, 1978, с. 140). Именно поэтому к числу открытых П.Я.Гальпериным перспектив Л.И.Айдарова относилась и перспективу разработки *личностно-ориентированного образования* (Айдарова, 2002). В психологической науке высказывается точка зрения, согласно которой уместно говорить о соединении *образования и воспитания*, когда «в итоге получается полноценный гражданин, а не просто образованный человек, сам не знающий, куда применить свои знания и таланты» (Пряжников, 2012, с. 253). Можно предположить, что речь идет как раз о личностно-ориентированном образовании.

Также в свете обсуждаемых нами проблем нужно обратить внимание на выполненные под руководством Е.Д.Божович исследования становления субъекта учения. По мнению Е.Д.Божович, позиция субъекта учения – качественно своеобразная динамическая система, которая включает в себя когнитивный, регуляторный и личностно-смысловой компонент (Божович, 2013а). Под последним понимается ориентация на образование как личностную ценность. Автором показаны условия и специфика функционирования позиции субъекта учения на материале русского языка, истории и физики).

Что же касается разработки практических вопросов воспитания, то на тесную связь обучения и воспитания указывала З.А.Решетова. Она отмечала, что организация процесса усвоения учащегося как деятельности, управление его учебной деятельностью с опорой на теорию П.Я.Гальперина открывает

возможность «самодвижения к вершине человеческого – становления развивающейся личности. В таком случае обучение принимает не только развивающий, но и воспитывающий характер, формирующий социальную позицию и отношение субъекта к миру» (Решетова, 2017, с. 52). При этом учащийся формируется личностью с ее индивидуальной ответственностью за результаты своей деятельности и поведения. Похожую научную позицию занимала и сторонник личностно-ориентированного обучения И.С.Якиманская. Она отмечала, что развитие и саморазвитие личности ученика происходит на основе «выявления его индивидуальности, уникальности, неповторимости» (Якиманская, 2011, с. 34), которые не могут быть изначально заданы, они образуются в результате использования иных педагогических технологий. Эти технологии существенно отличны от традиционных, они требуют иного обеспечения: «Основу его составляет *содержание образования*, понимаемого как совокупность общественных практик деятельности, овладение которыми осуществляется через усвоение *социально значимой системы знаний*, средств деятельности, методов мышления» (курсив наш – М.С.) (там же, с. 35).

На трудность разработки вопросов психологии воспитания обращал внимание не только П.Я.Гальперин. В не так давно опубликованном (из личного архива) исследовании, датированном примерно 1937-38 гг., А.Н.Леонтьев поднимает вопрос формирования детских интересов и, в частности, делает два вывода: об ограниченности выбора как «средстве борьбы с аморфностью интересов» (Леонтьев А.Н., 2009, с. 61) и о материализации правила поведения: «чтобы правило дошло до октябрёнка лучше, дайте ему материальную форму, наденьте на дежурного повязку. Это имеет прямое отношение к большому вопросу о полезности ... фиксированной материальной формы для нужных мероприятий» (Леонтьев А.Н., 2009, с. 61).

Кроме того, нетрудно назвать те аспекты психологии обучения, которые также нуждаются в психотехнической разработке. А.Н.Леонтьев пришел к выводу, что сознательность знаний характеризуется тем, какой смысл они приобретают для него. Но «смыслу не учат – смысл воспитывается. Единство воспитания и обучения – это конкретно-психологическое единство формирования смысла и значений, те внутренние содержательные отношения, которые связывают между собой воспитание и обучение, выступают со

стороны процесса формирования сознания именно как отношения смысла и значения» (Леонтьев А.Н., 2009, с. 216). В учении нужно не формально усвоить материал, «а прожить его, нужно, чтобы обучение вошло в жизнь, чтобы оно имело *жизненный смысл* для учащегося» (Леонтьев А.Н., 2009, с. 225). Конкретные задачи воспитания сознательного отношения к учению различны по отношению к детям разного возраста. «Дать перспективу воспитанию сознательности – это и значит найти эти задачи. А это требует, чтобы они были выражены не в терминах конечного результата, а в терминах развития ... как задачи ... воспитания мотивов учения» (Леонтьев А.Н., 2009, с. 226). Значимость поставленной задачи трудно переоценить: «Итак, обучение, приобретаемые знания воспитывают, и этого нельзя недооценивать. Но для того, чтобы знания воспитывали, нужно воспитать отношение к самим знаниям. В этом суть сознательности учения» (Леонтьев А.Н., 2009, с. 226).

Таким образом, П.Я. Гальперину удалось создать психологию, о которой мечтал Л.С. Выготский: а именно такую, которая призвана практикой подтвердить истинность своего мышления, которая стремится не столько объяснить психику, сколько понять ее и овладеть ею (Выготский, 1982б). Благодаря этому разработанный П.Я. Гальпериним метод – психотехнический по своей сущности - позволяет опираться на него в образовательной практике. Метод поэтапного формирования умственных действий и понятий выступает, с одной стороны, методом педагогики или педагогической психологии, а с другой - методом развернутого и открытого для наблюдения формирования новых конкретных психических процессов и явлений – методом психологического исследования. П.Я.Гальперин от работы с объектом формирования перешел к его изучению, реализовав таким образом идею Л.С.Выготского о методе, который одновременно является и методом понимания высших форм поведения, и средством овладения ими. Сформулированный Л.С. Выготским принцип философии практики предполагает, что познание осуществляется в процессе практической деятельности, сквозь призму которой оно воспринимает изучаемый мир. «Принцип практики и философии - ... - тот камень, который презрели строители и который стал во главу угла» (Выготский, 1982б, с. 388). В.П.Зинченко называет метафору камня твердой, жесткой метафорой смысла, подчеркивая тем самым не столько метафоричность мышления

Л.С.Выготского, сколько ее особое даже среди смысловых метафор место: «Камень как бы возжаждал иного бытия. Он сам обнаружил скрытую в нем способность динамики...» (Зинченко, 2006, с. 112).

Подводя итоги, можно сделать **общий вывод о значении теории П.Я.Гальперина для практики образования**. Заслуги П.Я.Гальперина перед отечественной наукой давно, хотя, пожалуй, и не в полном объеме, признаны. В данном случае речь идет о значении его идей для педагогической практики, которое выражается в **разработке им психотехнического подхода**. Именно этот подход позволяет получить ответ, по крайней мере, на два вопроса: во-первых, почему практики недооценивают роль теории и только ли их в том вина и, во-вторых, какая им нужна теория. Ф.Е.Василюк, сравнивая академическую и психотехническую теорию, утверждает, что подавляющее большинство научных психологических трудов пишется для академических психологов и ими же используется. Адресатом психотехнической теории является педагог-практик, и по меткому замечанию Ф.Е.Василюка, эта *«теория от него, про него и для него»* (курсив наш. – М.С.) (Василюк, 1992, с. 23). Подытоживая рассуждения о соотношении академической и психотехнической теорий, он заключает: *«Это теория практики»* (Василюк, 1992, с. 25), иначе говоря, теория практической деятельности психолога. Значит, все основания сказать следующее: П.Я.Гальперин построил такую психологическую теорию, которая выдерживает испытание практикой и, следовательно, позволяет установить с нею продуктивные отношения.

Кроме того, в свете современной образовательной ситуации обращает на себя внимание значение теории П.Я.Гальперина для разработки новых образовательных стандартов, опирающихся на системно-деятельностный подход, который позволяет спроецировать универсальные учебные действия. Последние являются закономерным итогом процесса школьного обучения. «Логика развития универсальных учебных умений, помогающая ученику почти в буквальном смысле слова объять необъятное, строится по формуле: *от действия к мысли»* (курсив наш – М.С.) (Формирование..., 2010, с. 3). Эта общая идея была обоснована в середине 50-х годов прошлого века П.Я.Гальпериним: в статье «Умственное действие как основа формирования мысли и образа» он рассматривал «мысль как идеальное действие субъекта в отношении мыслимого содержания» (Гальперин, 1957, с. 64). Иначе говоря,

умственные действия «существуют не сами по себе, они всегда и неразрывно связаны со знаниями, с представлениями о тех или иных вещах; но самые знания получают настоящее значение, становятся полноценными знаниями лишь в связи с определенными умственными действиями. Очевидно поэтому, что понимание конкретного строения умственных действий, а также законов их формирования и условий их полноценности, знание их различных нарушений и способов восстановления – должно явиться *существенным условием успешного обучения*» (курсив наш – М.С.) (Гальперин, 2017, с. 7). К сказанному нужно добавить, что представления П.Я.Гальперина носили не умозрительный характер, а явились результатом обобщения результатов *эмпирических* исследований. Последняя цитата – слова из доклада П.Я.Гальперина в 1953 году, спустя полвека в интервью в ответ на вопрос о сущности своего подхода П.Я.Гальперин повторил, что действительным предметом психологии является «происхождение конкретных психических процессов и явлений из внешних осмысленных действий субъекта» (Гальперин, 1992, с. 6).

Вместе в тем вслед за А.И.Подольским необходимо специально остановиться на причинах относительно ограниченного применения возможностей, предоставляемых теорией П.Я.Гальперина, в практике обучения. Л.Ф.Обухова в устных выступлениях неоднократно говорила, что теория П.Я.Гальперина обманчиво проста, эту же мысль развивал и В.К.Шабельников в отношении формирующего метода и его практического применения, подчеркивая его «кажущуюся простоту» (Шабельников, 2002, с. 29).

Еще в конце 80-х гг. XX века А.И.Подольский обратил внимание на наличие потребности в построении такой психолого-педагогической модели «процесса формирования конкретного познавательного действия, которая включала бы в себя описание отражения субъектом всей совокупности как субъект-объектных, так и субъект-субъектных отношений» (Подольский. 1987, с. 159). Такая модель обеспечивает наложение психологической модели на конкретные формы обучения, что и будет повышать практический эффект внедрения положений теории поэтапного формирования. Впоследствии А.И.Подольский назвал такую модель гетерохической моделью генезиса познавательной деятельности, учитывающей синтез объективной и

субъективной оси процесса формирования (Подольский, 2012) и отметил необходимость творческого психологического моделирования конкретной ситуации обучения, в противном случае попытки реализовать в практике школьного обучения теорию как «всеобщее знание» не приводят к ожидаемому результату. Речь идет о возрастно-психологических и индивидуально-психологических особенностях детей, с одной стороны, и учителя, преподавателя – с другой. А.И.Подольский пишет от уроке, данном нам П.Я.Гальпериным: «... практическое применение знаний о ... душевной жизни человека не допускает ни празднословия, ни легковесности и поверхностности... Речь идет о трудоемком, глубоком анализе сложнейшей психологической реальности, скрытой за решением задачи ... качественного овладения обучаемыми программным материалом в контексте их полноценного ... развития» (Подольский, 2017, с. 12).

А.И.Подольский совершенно справедливо обращает внимание на то, что применение теории П.Я.Гальперина на практике сопряжено с принижением статуса концепции и низведением ее до уровня методических указаний и практического руководства по организации обучения. По его мнению, продуктивное применение планомерного формирования предполагает «оптимальную "стыковку" психологических требований и конкретных особенностей ситуации обучения» (Подольский, 2017, с. 15), которая может быть реализована в трехмодельной схеме организации обучения: собственно психологической, психолого-педагогической и методической (технологической). Психологический анализ деятельности своим результатом имеет построение психологической модели обучения, которая в свою очередь выступает основой для разработки психолого-педагогической модели, учитывающей конкретные организационные формы проведения обучения, его технические средства и желательную динамику и т.п. И, наконец, на заключительной стадии создается методическая модель обучения, включающее в себя детализированное описание хода обучения. В качестве перспективной задачи А.И.Подольский называет проведение теоретических и экспериментальных исследований, направленных на выявление психологической целостности генезиса человеческого познания, противоречивое единство его объективного и субъективного содержания (Подольский, 2012).

§ 4.2. Психологический анализ педагогического процесса с позиций психотехнического подхода

Вопрос о содержании школьного обучения остается дискуссионным и приобретает особую остроту на фоне постоянно увеличивающегося объема подлежащей усвоению информации. П.Я.Гальперин обратил внимание на то, что школьные предметы строятся по «индуктивному принципу» и в расчете на общепринятый порядок усвоения материала: понимание – усвоение – применение – закрепление. Это приводит к тому, что «конкретные частные явления изучаются раньше общих правил, а материал распределяется по центрам трудности» (Гальперин, 1965, с. 31). В то же время нужно отметить, что в работах современных психологов встречается и иное толкование подхода П.Я.Гальперина. По мнению И.И.Ильясова, «в структуре учения можно выделить два основных компонента: уяснение содержания знаний и действий, усваиваемых в учении, и отработку (освоение, закрепление) знаний и действий» (Ильясов, 1986, с.83). При этом И.И.Ильясов пишет: «В концепции П.Я.Гальперина все процессы учения четко группируются в два компонента: уяснение содержания ориентировки и отработка, что целиком соответствует получению знаний об объекте и действиях и их освоению» (Ильясов, 1986, с.77). Представляется, что поиск научной истины в данном случае обязывает нас обратиться к первоисточникам.

П.Я.Гальперин подчеркивает, что методика поэтапного формирования действий и понятий открывает новые возможности усвоения: она способствует преодолению «индуктивности» при сохранении единства в изучении общего и частного. Внутреннюю связь между типом ориентировки и построением учебного предмета удалось выявить при построении учебного предмета по III типу. Изложение предмета по III типу ориентировки, во-первых, «более всего приближается к собственно научному, современному его пониманию; во-вторых, даже частичное осуществление III типа воспитывает такое верное "чувство предмета" и такое положительное отношение к нему, что в очень большой мере облегчает его дальнейшее усвоение, даже если последующие разделы учебного предмета не подвергаются переработке по III типу» (Гальперин, 1965, с. 32-33). Сложность построения обучения по III типу

была хорошо понятна П.Я.Гальперину: «Выделение основных единиц материала, метода их анализа и общих правил их сочетания требуют совсем иного размещения и освещения материала, чем то, что принято в современной методике. Такая переработка учебного предмета составляет *главную трудность в реализации III типа*» (курсив наш – М.С.) (Гальперин, 1965, с. 32).

В то же время П.Я.Гальперин обосновал возможность перестроить все школьные предметы и в этой связи подчеркивал, что четкое выделение предмета изучаемой науки важно при первом с ней знакомстве и составляет «незаметное, но незаменимое условие ее дальнейшего изучения» (Гальперин, 1998, с. 319). Без выделения предмета и дифференцировки основных понятий наука представляется сводом фактов, правил и законов с большим числом исключений. Большая ошибка, по мнению П.Я.Гальперина, думать, что выделение предмета науки можно отложить на более позднее время, после ознакомления с фактическим ее содержанием. Если не провести «четкого разграничения разных свойств одних и тех же вещей (например, химических и механических), то явления, принадлежащие к разным областям, будут – в представлении субъекта – смешиваться и мешать друг другу, логика одной области будет перебивать логику другой» (Гальперин, 1998, с. 320).

П.Я.Гальперин совершенно справедливо заметил, что смешение предмета науки с наглядными свойствами вещей происходит в изложении науки для учеников – в учебниках и убедительно показал, как это можно изменить. Полученные результаты получили отражение в публикациях П.Я.Гальперина (Гальперин, 1954, 1957, 1958, 1959а,б, 1965, 1966а,б,в,г, 1973, 1985 и др.). Последующая психологическая работа по изменению содержания образования опиралась в том числе и на эти представления П.Я.Гальперина об учебном предмете. Проектирование современных стандартов образования включает в себя «проектирование вариативных психолого-педагогических технологий формирования *универсальных действий*, обеспечивающих развитие личности и построение картины мира на разных ступенях образования, достижения целей образования и ценностных ориентиров образования как института социализации подрастающих поколений в информационную эпоху» (Асмолов, Володарская, Салмина, 2007, с. 18).

В то же время нужно заметить, что неудовлетворенность содержанием обучения обусловила появление различных педагогических подходов, один из которых будет представлен в последней главе нашей работы. «Учебный предмет есть проекция современного содержания науки и культуры в плоскость обучения» (Курганов, 2019, с. 52). Эти слова вполне могли быть сказаны П.Я.Гальпериним, но они принадлежат педагогу С.Ю.Курганову, который поставил вопрос: «... что именно является содержанием современной науки и культуры. Содержание вузовских учебников, в которых науки излагаются как законченные теории? ... это – скорее уровень науки прошлого века». С.Ю.Курганов, вдохновленный идеями В.С.Библера о важности формирования у ученого логических начал собственного мышления, убежден в том, что «эта способность должна быть также спроецирована в плоскость обучения» (Курганов, там же, с. 53). Он отмечает продуктивность учебных диалогов как особой формы погружения детей в научные проблемы: «... в учебных диалогах, организованных вокруг наиболее элементарных понятий современной физики, математики, литературоведения, истории и т.п., учащийся с первых лет обучения оказывается в ситуации, адекватной бытию современного ученого на вершинах науки» (Курганов, 2019, с. 58). Самостоятельного исследования заслуживает вопрос соотношения получивших практическое подтверждение представлений П.Я.Гальперина о развивающем характере овладения учениками обобщенными научными сведениями (Ш тип учения) и опыта построения школьного обучения как обучения «видеть проблемы в самых простых, элементарных привычных вещах» (там же, с. 55), когда диалог выходит за рамки известного-неизвестного в науке. Можно предположить, что в данном случае речь идет не о противоположных, а взаимодополняющих подходах, о празднике разнообразия, о котором писал Дж.Брунер (Брунер, 2001).

Как отмечает П.Я.Гальперин, первой областью, где был реализован новый тип обучения, стало формирование двигательного навыка письма (букв и слов). Это исследование было выполнено Н.С.Пантиной (Гальперин, Пантина, 1957; Пантина, 1958) под руководством П.Я.Гальперина. Традиционный метод состоит в том, что сначала дети учатся писать элементы букв, при этом дается много расплывчатых указаний («не слишком высоко», «не слишком близко»), которые сопровождаются показом – большая неопределенность указаний

ведет к пробам и ошибкам, типичным для такого обучения. При втором типе обучения навык формировался гораздо скорее. Но для каждого нового элемента опорные точки приходилось указывать заново. Третий тип обучения начинался с формирования умения выделять необходимые опорные точки. По итогам выполненного исследования было сделано заключение: «... мы получили не только хорошее и устойчивое письмо, но и умение ориентироваться в любом изображении на плоскости, т.е. не только полный перенос в границах первоначального материала, но и на другие области» (Гальперин, 1978, с. 106). Кроме того, обнаружилось, что эти дети быстрее научились считать, поскольку при счете сохраняли четкий порядок сосчитываемых предметов.

Не так давно А.Н.Сидневой (Сиднева, 2014) было выполнено исследование, целью которого выступило изучение возможности использования разработанной Н.С.Пантиной методики в условиях фронтального (классного) обучения. Было показано, что для этого необходима ее существенная модификация – в первую очередь специальная организация мотивационного этапа. В целом удалось еще раз показать формирование качественно иного по сравнению с традиционным обучением типа ориентировки действия копирования контура у детей, обучение которых проводилось по модифицированной методике Н.С.Пантиной.

Вслед за действием письма, или, как его называл П.Я.Гальперин, чистописанием, третий тип обучения был реализован в начальной математике и грамматике.

Обучение начальной математике началось с формирования умения отмеривать, что оказало огромное влияние на развитие мышления детей, а «в общем итоге – к устранению "феноменов Пиаже"» (Гальперин, 1978, с. 107). У детей появилось собственно научное понимание вещей: «до нашего обучения дети (как, впрочем, и многие взрослые) считали, что величина – это отдельная вещь, а после обучения каждая вещь выступала как носитель многих величин!» (Гальперин, 1985, с. 27).

В традиционном обучении при *изучении чисел* центральное место занимает понятие единицы, под которой имеется в виду отдельный объект: отдельность выступает признаком «единицы». При таком подходе понятие единицы лишается своей основной характеристики – отношения к мере, «единице

изменения», а сам учебный предмет превращается в громоздкую систему условных обозначений, нуждающихся в зазубривании. П.Я.Гальперин предлагает подойти к овладению числом с другой стороны – с демонстрации важности измерения в жизни людей и понятия меры. Любая вещь обладает различными свойствами, для каждого из которых нужна своя мера, которая выступает «как необходимое орудие объективно-общественного познания вещей, для их оценки – не по тому, что кажется, а "что есть на самом деле"» (Гальперин, 1998, с. 321). Далее каждая отложенная мера обозначается меткой, а кучку меток соотносят с измеренной величиной – конкретные величины преобразуются в математические множества. После этого начинается количественное сравнение множеств, полученных от измерения двух величин, посредством взаимно-однозначного соответствия элементов двух множеств, расположенных в виде двух горизонтальных рядов. В результате получают характеристики: равно – не равно, больше, меньше. «Таким путем в активном действии у ребенка формируются дочисловые математические понятия» (Гальперин, 1998, с. 322), и на этой основе формируется понятие о единице как отношения равенства к своей мере. Специально подчеркивается, что с изменением меры меняется и представление о единице. Такое обучение означает революцию в мышлении ребенка: если раньше он оценивал объект по тому свойству, которое «само» выступало на передний план, и в результате он давал «ответы по Пиаже», то есть не по параметру вопроса, а по тому, который господствовал в его восприятии, то после обучения он четко различал параметр вопроса от параметра, по которому одна величина отличается от другой. Традиционное обучение такого изменения в представлении о вещах не производит, делает изучение математики формальным, а потому у младших школьников сохраняются феномены Пиаже. Экспериментальное обучение арифметике проводилось в ряде школ Болгарии Л.С.Георгиевым (Гальперин, Георгиев, 1960; Георгиев, 1960), а также В.В.Давыдовым как часть построенной им методики обучения арифметике (Давыдов, 1958).

Проведенное Г.А.Буткиным (Буткин, 1967, 1968) под руководством П.Я.Гальперина формирование общих приемов *геометрического доказательства* продемонстрировало возможность овладения школьниками умения вести «направленный» поиск в процессе доказательства. П.Я.Гальперин подводит итоги: «Воспитание четкого понятия о том, что

значит доказать и, самое главное, анализа исходной предметной ситуации задачи (в данном случае – геометрической) с выявлением скрытых свойств ее объектов, т.е. воспитание умения видеть за явным скрытое, составляет основные результаты исследования Г.А.Буткина (Гальперин, Талызина, 1968, с. 8). Экспериментальному изучению усвоения геометрических понятий также посвящены исследования М.Б.Волович (1967) и И.А.Володарской (Володарская, 1973); восприятию представленных на чертеже пространственных тел – исследование Г.И.Лернер (Г.И.Лернер, 1977).

Овладение приемами составления и решения уравнений выступило предметом исследования М.Цацковской (Цацковская, 1977) – предложенный способ оказался эффективным при решении учениками начальной школы задач, которые традиционно считались доступными только в старшей школе.

Л.В.Евдокимовой (Евдокимова, 2006) под руководством Г.В.Бурменской было проведено исследование формирования комбинаторного мышления у младших школьников и подростков. Организация формирования нового действия по второму типу ориентировки позволило наполнить конкретно-психологическим содержанием учение П.Я.Гальперина о влиянии методов обучения на умственное развитие ребенка, в частности, получить новые данные о развивающем эффекте второго типа обучения.

Формирование системы *физических понятий* выступило предметом исследования Л.Ф.Обуховой (Обухова, 1968), в котором было показано, что одновременное формирование нескольких взаимосвязанных понятий в принципе не отличается от формирования последовательного ряда понятий. П.Я.Гальперин отмечает, что «установленные Л.Ф.Обуховой компоненты умственной деятельности по восстановлению предметной ситуации задачи являются общими предпосылками всякого *разумного* решения задач, а образование *схемы* – этого промежуточного звена между "конкретным" материалом восприятия и умственным воспроизведением этого материала, пригодным для решения задач в уме, - является процессом величайшей важности для формирования *собственно умственной деятельности* и, в частности, для образования настоящих понятий» (курсив наш – М.С.) (Гальперин, Талызина, 1968, с. 10-11). Впоследствии П.Я.Гальперин назвал эти обобщающие схемы *оперативными схемами мышления*, которые могут относиться к целым наукам: «Человеку надо дать не только систему жестких

указаний, что О и как делать, но и перспективу этого действия, ... оперативную схему мышления» (Гальперин, 2002, с. 177). Если исследование Л.Ф.Обуховой было выполнено на материале физики шестого класса, то работа В.И.Лефевр была посвящена изучению психологической структуры решения физических задач студентами вузов (Лефевр, 1968).

На отмеченную особенность усвоения понятий из области физики обращал в свое время внимание Г.Мюнстерберг, когда обращался к вопросам ознакомления детей с природой. Он писал: « ... действительные восприятия мы получаем только от таких вещей, о каких у нас есть понятия. ... мы пытаемся поставить телегу впереди лошади, когда придаем главное значение чувственным впечатлениям ученика и пренебрегаем развитием понятий, то есть словесного знания.

Преувеличенное значение, придаваемое восприятию по сравнению с понятием, представляет собой одно из тех поверхностных увлечений в педагогике, которые ... не должны находить поддержки у истинной психологии» (Мюнстерберг, 1997, с. 281). И далее Мюнстерберг утверждает, что яснее всего это обнаруживается на *уроках физики*: «Цель производимого опыта не в том, чтобы показать какой-нибудь один частный процесс, а в том, чтобы показать общий закон, лежащий в основе этого процесса, закон же как таковой в своем общем значении никогда не может быть воспринят, а может быть только понят» (Мюнстерберг, 1997, с. 281).

При традиционном изучении *грамматики* каждое грамматическое явление характеризуется двумя группами признаков: смысловых и формальных. Смысловые признаки – это то содержание вещей, которое обозначается грамматическими формами и находится вне языка, во внеязыковой действительности. Языковые признаки называются формальными, то есть условными обозначениями явлений действительности. Язык таким образом превращается в систему «формальных» знаков и правил, которую нужно заучить. Такое понимание языка – продукт смешения языка народа и языка науки: «... это принципиально ошибочно: термины науки обозначают вещи и процессы, а слова естественного языка непосредственно обозначают не сами вещи и процессы, а представления о них, ... что сложились в сознании народа и закрепились именно в формальных структурах языка» (Гальперин, 1998, с. 324). П.Я.Гальперин специально подчеркивает, что основная трудность

заклучалась «прежде всего в том проводимом через всю грамматику положении, что смысл каждого грамматического понятия лежит вне языка, в тех вещах, о которых нечто сообщается, а собственно языковые особенности формальны, смысла не имеют; они считаются условными, техническими указаниями для правильного выражения мыслей в устной и письменной речи. В таком случае нельзя и требовать какого-нибудь понимания грамматики, *ее просто надо заучить* и применять как техническое средство передачи сообщений. И тогда это техническое средство представляется на редкость *неразумным*» (курсив наш – М.С.) (Гальперин, Талызина, 1968, с. 14).

Решая задачу *разумного* изучения предмета, была существенно перестроена грамматика как учебный предмет: «мы взяли для начала отдельное слово и поставили себе задачей выделить в нем такие единицы сообщений и такую их организацию, которые открывали бы ученику внутренние связи этого предмета, свободное движение в нем и естественное, продуктивное его усвоение» (Гальперин, Талызина, 1968, с. 15).

В обучении начальной грамматике (Айдарова, 1978; Ждан, 1968) первым шагом было выделение единиц сообщения – сем, затем изменение суффиксов и аффиксов, выделение корня слова: дети овладевали процессом словообразования, и слово раскрывалось как стройная система значений. Учет набора сем позволил разделить слова по частям речи (сначала проводился семный анализ существительных, потом прилагательных, глаголов, местоимений, наречий и других частей речи) и выработывал «чувство языка». Занятия проходили как исследования слова: «Язык открывался как целый мир, "хитро" связанный с миром окружающих вещей. Его исследование вело к накоплению знаний и ко все более свободному владению речью, все более свободному движению в плане языка» (Гальперин, 1985, с. 22). Это открывало свободное движение «с одной стороны, - к художественной речи, а с другой – к изучению иностранных языков» (Гальперин, 1978. С. 107).

Первой попыткой явилось исследование А.Н.Дубровиной (Гальперин, Дубровина, 1957) под руководством П.Я.Гальперина. «Главным итогом этой работы было доказательство принципиального положения, что III тип ориентировки, известный в то время только по обучению двигательному навыку (письма букв и слов), возможен и при обучении теоретическому знанию и, следовательно, является общей психологической схемой процесса

определенного типа. Однако, разработка самого содержания морфологии – это касается трактовки значений слова – здесь не была закончена. Это показало следующее за этим исследование Л.И.Айдаровой» (Ждан, 1968, с. 5). Впоследствии А.Н.Ждан провела исследование по проблеме построения *морфологии русского языка как учебного предмета* по III типу ориентировки (Ждан, 1968) и пришла к выводу: «Обучение по III типу не сводится к перестройке учебного предмета. Вместе с изменением содержания неизбежно должен меняться и характер работы учащихся. <...>

Полученные результаты имеют значение в контексте проблемы ... содержания школьного и, в частности, начального образования. Коренное изменение этого содержания эффективно лишь в том случае, если вместе с этим изменяются и психолого-педагогические методы работы учащихся над материалом» (Ждан, 1968, с. 20-21).

Существенный шаг в направлении создания программы по русскому языку был сделан Л.И.Айдаровой, которая поставила цель организовать обучение грамматике детей 1-2 класса по третьему типу ориентировки. Главным результатом эксперимента выступило следующее:

«1. Ребенок увидел слово как факт языковой действительности, т.е. как систему значений и систему выражающих их морфем, как более или менее сложное сообщение о чем-то.

2. Научился методу работы, т.е. понял, как грамматически можно начать раскрывать слово.

3. Понял принцип работы с книгой как со справочником» (Айдарова, 1968, с. 78).

Подводя итоги, Л.И.Айдарова подчеркнула, что занятия способствовали «началу *сознательного* отношения ребенка к родному языку» (курсив наш – М.С.) (Айдарова, 1968, с. 79). Впоследствии Л.И.Айдарова разработала специальную программу обучения родному языку в младших классах (Айдарова, 1978), в которой выделялись два аспекта: предметный (лингвистический) и деятельностный, обеспечивающий открытие учащимся метода работы с материалом. Основная задача конструирования учебной программы предполагала определение *действий*, посредством которых учащиеся могут выявить различные свойства языка: морфологические, орфографические, семантические и т.д. В программе по русскому языку для

начальных классов центральным моментом выступило «изучение формальной и семантической сторон языкового знака, а также отношение слов к обозначаемому» (Айдарова, 1978, с. 136). По итогам исследования Л.И.Айдарова пришла к важному в теоретическом и практическом отношении выводу о роли и месте языка в общей картине становления психического: «Мы считаем, что язык должен быть рассмотрен как один из основных источников психического развития, поскольку он как бы в снятом чистом виде представляет особую действительность: действительность отношения человек-мир» (Айдарова, 1978, с. 139). Л.И.Айдарова замечает, что трудность выделения языка как особого источника развития заключатся в том, что становление психического происходит обычно в естественной атмосфере языка. Лишь в особых случаях, как, например, у глухих детей, становится очевидной особая значимость языка в духовном развитии человека. Именно поэтому обучение родному языку в начальной школе может стать одной из моделей для исследования значения усвоения языка в развитии сознания ребенка. В заключение исследования Л.И.Айдарова отмечает: «Итак, язык наряду с другими сферами человеческой культуры может рассматриваться как то, что задает субъекту общеродовой опыт сознания в качестве особого предмета освоения. В этом плане можно говорить, что по отношению к рождающемуся сознанию язык выступает как нечто первичное» (Айдарова, 1978, с. 139). Под руководством Л.И.Айдаровой Т.Ю.Соловьева (Соловьева, 2001) проанализировала условия формирования исследовательской деятельности на уроках русского языка в начальной школе на материале программы «Начинаем исследовать родной язык»: такое обучение было представлено его автором как «практическая реализация идеи П.Я.Гальперина об организации III (высшего) типа учения» (Соловьева, 2001, с. 3).

Язык есть *практическое*, а не теоретическое сознание: языковое сознание народа отражает вещи в целях обеспечения однозначности сообщений. Установить языковое значение формальных структур языка – непростая задача, но этот труд вознаграждается, и грамматика становится закономерной, а ее изучение глубоко осмысленным. П.Я.Гальперин подытоживает: «Так называемые формальные особенности языка представляются такими лишь по отношению к внеязыковой действительности; сами по себе они вовсе не бессодержательны и условно-знакомы. Напротив, именно в них воплощен

особый вид сознания народа – его *языковое сознание*. Оно-то и должно составить первый и собственный предмет изучения языка, и оно действительно является решающим условием овладения им» (курсив наш – М.С.) (Гальперин, 1998, с. 325). П.Я.Гальперин подчеркивает необходимость различения «двух форм общественного сознания: познавательного и собственно языкового, когнитивного и лингвистического» (Гальперин, 1977а, с. 97). О.Я.Кабанова определяет языковое сознание как «закрепленный в языковых значениях специфический языковой способ отражения действительности народом, говорящим на данном языке» (Кабанова, 1971, с. 8). Это дает о себе знать при изучении грамматики не только родного, но и иностранного языка (М.М.Гохлернер, 1968; О.Я.Кабанова, 1971; В.В.Милашевич, 1970). Когда языковое сознание изучаемого языка систематически дифференцируется от языкового сознания других языков, то формальные структуры изучаемого языка прямо ассоциируются уже не с элементами внеязыковой действительности, а только с элементами своего языкового сознания. Такая дифференцировка исключает интерференцию изучаемого и родного языков. В противном случае языковое сознание родного и иностранного языков не дифференцируется, и формальные структуры обоих языков непосредственно увязываются с одними и теми же внеязыковыми объектами. Такой учет иноязычного сознания требует новой методики обучения речи на иностранном языке, которая «с самого начала открывает возможность широкого сопоставления всех форм одной и той же категории, их дифференцировки друг от друга, от форм такой же категории в других языках и возможность одновременного их усвоения. Таковую возможность предоставляет так называемое "поэтапное формирование умственных действий и понятий", апробированное в практике преподавания *ряда учебных предметов*, в том числе и *обучения речи на иностранном языке*» (курсив наш – М.С.) (Гальперин, 1977в, с. 101).

По мнению О.Я.Кабановой, в традиционной методике преподавания иностранных языков основное внимание уделяется заучиванию грамматических форм и лексического содержания слов. Эти моменты являются важными сторонами языка, но не определяющими в построении речи: «Учащиеся, оставаясь во власти своего "родного" языкового сознания, пытаются выразить его формальными средствами иностранного языка»

(Кабанова, 1971, с. 7). При подобном подходе к обучению не учитывается тот факт, что мысли оформляются не только логическими, но и языковыми категориями, содержание которых обнаруживается не во внешних средствах выражения, а в первую очередь в языковых значениях, то есть в элементах языкового сознания. Именно *языковое сознание* является «тем звеном, через которое осуществляется связь языка с внеязыковым содержанием» (Кабанова, 1971, с. 8). На материале обучения немецкому языку О.Я.Кабанова показала, что формирование речи на иностранном языке предполагает в первую очередь учет специфической «языковой действительности», которая проявляется в лингвистических значениях (языковом сознании народа, говорящего на этом языке). Обычно языковое сознание вне соответствующего языкового окружения формируется стихийно с большим трудом. «В этих условиях формирование иноязычного сознания возможно лишь через организацию специальных лингвистических действий учащихся, направленных на превращение внешне данного, объективного языкового явления в достояние индивидуального опыта. Наиболее адекватным методом в этом смысле является методика, основанная на теории поэтапного формирования умственных действий» (Кабанова, 1971, с. 25). Анализу особенностей и специфике взаимоотношений и взаимопереходов отдельных этапов формирования при обучении структурно-грамматическим явлениям неродного языка (на примере немецкого языка) также было посвящено исследование М.М.Гохлернер (Гохлернер, 1968). З.Д.Гольдин изучал овладение русским языком как иностранным и с помощью методики поэтапного формирования умственных действий успешно обучил разнородную группу иностранцев правильному употреблению падежей в русском языке (Гольдин, 1971). Обращаясь к этому исследованию, П.Я.Гальперин и З.Д.Гольдин отметили: «При такой методике формирование знаний и умений происходит в действии, в одном и том же действии, которое и обеспечивает единство их усвоения и применения, единство знания грамматики и грамматически правильного построения речи, причем именно второе обеспечивает первое (а не наоборот, как в традиционной методике)» (Гольдин, Гальперин, 1970, с. 35).

Л.И.Айдарова в этой связи говорит о возможности одновременного введения ребенка в несколько языков, когда анализ языкового материала дает,

с одной стороны, общую ориентацию в языковой действительности, а с другой – раскрывает специфические особенности каждой языковой системы.

О важности изучения иностранных языков писал и Г.Мюнстерберг, и, размышляя об американских школах, обращал внимание на французский и немецкий языки, которые служат «гуманитарному расширению благородных интересов» (Мюнстерберг, 1997, с. 287), речь идет о «изысканном духе и яркости, прозрачной ясности и оригинальности, остроумии и самопроизвольности, логической связности и эстетической утонченности французского языка» (Мюнстерберг, 1997, с. 287), с одной стороны, и «немецком идеализме и немецкой добросовестности, немецкой любви к свободе и немецкой верности, немецкой вере в ценность истины и нравственности, немецкой романтике и немецкой музыке, немецкой философии и немецких идеалах воспитания» (Мюнстерберг, 1997, с. 287-288) – с другой.

Художественная литература как школьный предмет предполагает изучение художественных произведений с разных сторон: исторической, этической, эстетической, психологической, литературоведческой и т.д., кроме своей собственной, т.е. «как предмет художественной, а не какой-нибудь иной литературы» (Гальперин, 1998, с. 326). Непросто сказать, что составляет предмет искусства, предмет художественного произведения, следствием чего является замена предмета художественной литературы другими сторонами художественных произведений: происходит смешение художественного произведения со всем, с чем оно так или иначе связано. В результате изучение художественной литературы превращается в иллюстрацию другой науки – истории, обществоведения, психологии и т.д. – и «теряет одному искусству открытый доступ к человеческому сердцу, а с ним и свое воспитательное значение» (Гальперин, 1998, с. 326). «В искусстве всякое изображение есть обнажение, разоблачение, показ того, на чем не останавливаются в заботах текущего дня, но что становится решающим в минуты испытаний, в аспекте ценности. А в этом аспекте как раз и проходит линия судьбы» (Гальперин, 1998, с. 327). Судьба – вечная тема произведений искусства, и, хотя в течение событий, образующих судьбу героев, всегда есть различные варианты, последствия непреложны. Перед картиной судьбы героя читатель не может остаться равнодушным, каждый задумывается о том, как бы он поступил в этих обстоятельствах – так на чудом примере мы учимся решать свои задачи.

По мнению П.Я.Гальперина, метафорически судьбу можно представить формулой, левая сторона которой – история «героя», события его жизни и его поступки, а правая дробь, в числителе которой моральное состояние героя, а в знаменателе его объективное положение. «Художественное произведение – это не исследование действительности или рассуждение о ней, а сама действительность в очищенной логике своего развития и завершения» (Гальперин, 1998, с. 328).

По убеждению Г.Мюнстерберга, «... литература не стоит здесь в одиночестве. Знакомство с благородными картинами и статуями, в особенности же обучение рисованию и живописи и, до известной степени, пению должно содействовать *развитию эстетических эмоций*, которые играют важную роль в истинном воспитании» (Мюнстерберг, 1997, с. 288). Он писал: «Только школа может посеять те семена, которые в конце концов принесут необходимый урожай – чувство гармонии, красоты и внутренней приспособленности в природе, искусстве и жизни» (Мюнстерберг, 1997, с. 289).

Изучение *истории* в школе сводится к заучиванию исторических фактов. Происходит подмена предмета: вместо того, чтобы научиться понимать причины и законы развития общества изучаются разные события, подлинные причины которых не раскрываются и в силу этого они лишены для нас значения и смысла. Об этом же писал и Г.Мюнстерберг: «Хронологические данные и имена должны занимать второстепенное место, на первом же плане должны стоять отношения между человеческими личностями» (Мюнстерберг, 1997, с. 285). П.Я.Гальперин видит общее в изучении художественных произведений и истории: «там судьба отдельных личностей, здесь – судьба народов, обществ» (Гальперин, 1998, с. 330). Инструментом систематического анализа истории должно стать причинное объяснение общественной жизни. Тогда историю каждого народа можно представить как ряд последовательно решаемых задач, а ученик дает объяснение и оценку исторического события или выдающихся деятелей. Эти идеи П.Я.Гальперина созвучны сказанному Г.Мюнстербергом: «Истинная история, о какой повествовали величайшие историки всех времен, — это история человеческой воли в ее свободе. Это – история личностей и взаимного влияния их волей. С этой точки зрения развитие человеческого рода представляет собой уже не бессмысленный ряд случайных

событий и не случайные следствия внешних действий, а результат человеческих намерений и человеческих усилий. История становится великой драмой, где каждая роль имеет свой смысл и где каждый шаг надо понять, уловив согласие или несогласие отдельных личностей» (Мюнстерберг, 1997, с. 282-283).

Исторические события могут быть очень далеки от нас, но «изучение их истории как закономерного развития жизни обществ непосредственно перекликается с современностью и отвечает общему интересу к судьбам народов в их драматическом переплетении с судьбами людей» (Гальперин, 1998, с. 331). Г.Мюнстерберг подчеркивал, что для сущности нашей личности необходимо понимать «обычаи и порядки, национальные представления и верования, политические, правовые, социальные и культурные идеи, которые связывают нас с окружающими людьми» (Мюнстерберг, 1997, с. 283). При таком подходе история каждого народа происходит в своеобразных условиях, но сравнение приводит к лучшему пониманию и лучшему видению той стороны закономерностей исторической жизни, которая в истории других обществ выступает не так ярко. Происходит осознание вклада уроков истории в формирование личности: «Ученик приобретает знакомство с событиями прошедшего времени для того, чтобы они освещали настоящее, и только это соотношение прошлого и настоящего имеет основную ценность для молодежи. ... Судьба каждого отдельного человека входит теперь в некоторое большое целое, где она согласуется или не согласуется с историческими силами, находящимися в действии» (Мюнстерберг, 1997, с. 284). Г.Мюнстерберг подчеркивает, что греко-римская жизнь дает нам не только историческое понимание, но и помогает нам «уяснить себя и наше собственное время» (Мюнстерберг, 1997, с. 286). Он заключает: «Чтобы понимать нашу собственную жизнь, наши собственные представления о государстве и законе, о мире и человеческих задачах, о знании, искусстве и философии, мы должны обратиться к этим [история Греции и Рима] народам, оказавшим наиболее сильное влияние на все дальнейшее развитие человечества» (Мюнстерберг, 1997, с. 286).

Если законы природы, писал Мюнстерберг, напоминают человеку о его ничтожестве, то триумфы истории – о его величии: «От истории он получает ... воодушевленную веру в то, что этот великий процесс является в

действительности прогрессом и бесконечным развитием. Он исполняется воодушевления в пользу великих целей, за приближение к которым боролось человечество» (Мюнстерберг, 1997, с. 284).

П.Я.Гальперин делает вывод о том, что главное препятствие разумного изучения учебных предметов - отсутствие четкого представления об их предмете, который, как правило, подменяется чем-то наглядным, что лишает учащихся разумно ориентироваться в материале. Этот вывод относится и к таким областям обучения как производственное обучение (З.А.Решетова, И.П.Калошина, 1968) и трудовое обучение (Сачко, Гальперин, 1968). По мнению Н.Н.Сачко, «... формирование двигательных навыков на полной ориентировочной основе действия составляет частный случай общего порядка формирования новых психологических явлений. Оно подчиняется общим законам обучения и в психологическом отношении ставит *двигательные навыки* в один ряд с *другими учебными заданиями*» (курсив наш – М.С.) (Сачко, 1965, с. 27).

Обобщая результаты формирования производственных умений и навыков по III типу, получивших название политехнических, З.А.Решетова и И.П.Калошина обратили внимание на перспективность метода обучения, «учитывающего психологические требования, предъявляемые не только к самому процессу усвоения, но и к *конструкции самого учебного предмета*» (курсив наш – М.С.) (Решетова, Калошина, 1968, с. 40). П.Я.Гальперин также подчеркнул, что имеет место аналогия с написанием букв (исследование Н.С.Пантиной). Нужно заметить, что написание букв было первой областью, в которой был реализован новый метод обучения. Формирование двигательного навыка письма, по выражению П.Я.Гальперина, имело поразительный результат: «... мы получили не только хорошее и устойчивое письмо, но и умение ориентироваться в любом изображении на плоскости» (Гальперин, 1978, с. 106). Однако, еще более «неожиданным было то, что дети гораздо скорей научились считать; ... при счете дети сохраняли четкий порядок сосчитываемых предметов» (там же).

П.Я.Гальперин и Н.Н.Сачко сделали общий вывод, касающийся образования двигательных навыков, которые составляют «частный случай общего порядка формирования новых психологических явлений» (Сачко, Гальперин, 1968, с. 62), который «подчиняется общим законам обучения и в

психологическом отношении ставит двигательные навыки в один ряд с другими учебными заданиями» (там же). По мнению П.Я.Гальперина, уроки физического труда приближаются к теоретическим урокам, поскольку усвоение происходило на основе понимания, а не «пробах и ошибках», а «понимание снимало трудности в практической работе» (Гальперин, 2002, с. 265), поскольку «разум оказывается ведущим началом при организации и физического действия, и любого другого человеческого действия» (Гальперин, 2002а, с. 266).

Выделение предмета науки в сознании субъекта – процесс, который выполняется *самим* познающим субъектом, и в результате этого предмет науки раскрывается как новая сторона вещей, новое поле его интеллектуальной деятельности. Таким образом, «выделение специфического предмета науки производит двухполюсное действие: в предмете – открывает оптимальные возможности его изучения, в мышлении – намечает качественный сдвиг его развития» (Гальперин, 1998, с. 332). П.Я.Гальперин неоднократно подчеркивал, что важно не только обучение каким-то знаниям, а «общее изменение принципов мышления, которое меняет характер: от донаучного, наивного, эгоцентрического мышления ребенок переходит к собственно научному» (Гальперин, 2002а, с. 175).

Общий вывод П.Я.Гальперина звучит следующим образом: «Итак, на разном материале (письмо букв, начальные понятия грамматики, начальные физические и математические понятия) мы построили такой метод обучения, который позволял ребенку после анализа нескольких первых объектов самостоятельно исследовать любой новый объект того же рода, устанавливать его строение и его характерные признаки, по ним самостоятельно воспроизводить его и в действии усваивать и знание объекта, и действия с ним» (Гальперин, 1985, с. 30). П.Я.Гальперин также убедительно показал, что этот метод оказывается эффективным и при обучении решению творческих задач (Гальперин, Данилова, 1980).

Задуманное П.Я.Гальпериним получило конкретно-педагогическую реализацию при создании программы по математике. В представленной ниже программе по математике изменения в первую очередь коснулись отбора материала – разделов математики и их последовательности, которые изучаются в начальной школе. Эта детально разработанная программа может

быть рассмотрена как образец содержательной перестройки учебных дисциплин.

Наконец, заслуживает внимания и выполненное недавно исследование, направленное на доказательство возможности применения теории П.Я.Гальперина в практике обучения музыкальной грамоте в детских школах искусств. Авторы исследования О.Н.Кузнецова и А.И.Назаров обратились к разработанному П.Я.Гальпериним понятию *ориентировочной основы действия*. Они исходили из того, что ориентировочная основа действия представляет собой объективно заданную систему указаний, включающую в себя «все необходимые и достаточные *существенные* элементы усваиваемого знания, а также последовательность операций, обеспечивающих переход от внешнего плана действия с предметами ... к внутреннему, идеальному плану» (Кузнецова, Назаров, 2021, № 5, с. 92). Ориентировочная основа действия служила опосредующим звеном «между понятием и стоящим за ним смыслом» (там же, с. 100). Итогом работы по предложенной авторами программе обучения явилось не только устойчивое овладение музыкальной грамотой, несмотря на отсутствие специального заучивания.

§ 4.3. Психотехнический подход к диагностике и коррекции школьных трудностей

Затрагивая вопрос практического применения шкалы поэтапного формирования умственных действий, П.Я.Гальперин специально подчеркивал ее возможности при диагностике недостатков сложившихся действий и для прицельной коррекции (Гальперин, 2002а). При этом он отмечал принципиальное отличие такой работы от существующего в школьной практике простого повторения: «суть дела состоит в том, что с отстающими не просто дополнительно занимаются, а проводят с ними *прицельную коррекцию*, т.е. коррекцию, направленную на возмещение недостающих ранее форм тех действий, которыми учащиеся должны были овладеть» (курсив наш – М.С.) (Гальперин, 2002, с. 220).

Использование шкалы поэтапного формирования в обратном порядке и последующая коррекция направлены на изменение как ориентировочной, так и исполнительной части действия, формирование которых происходило бесконтрольно или при недостаточном контроле. Это приобретает особую

важность в ситуации переучивания, когда становление деятельности происходит в условиях, когда мы «отягощены многими навыками и умениями, сформированными стихийно» (Гальперин, 2002а, с. 222).

С психологической точки зрения необходимо понять, что включает в себя диагностика и какие результаты мы рассчитываем получить, то есть выделить те стороны формируемого в ходе школьного обучения действия, которые не отвечают объективно заданным критериям. П.Я.Гальперин специально говорит о том, насколько важно проследить, как происходит формирование ориентировочной основы действия, так как она является управляющим началом по отношению к исполнению. Ключевая роль ориентировочной деятельности как важнейшей стороны направленной активности субъекта отмечена Г.В.Бурменской. В силу этого «ориентировочная деятельность требует своего раскрытия везде, где необходимо понять и тем более *изменить, усовершенствовать* человеческую деятельность» (Бурменская, 2012, с. 11), и именно эта особенность ориентировочной деятельности и объясняет востребованность общественной практикой, и в первую очередь образовательной, подхода П.Я.Гальперина.

Как показывает практика обучения, большей частью ориентировочная деятельность формируется стихийно или с учетом конечного результата, что совершенно недостаточно для обеспечения разных свойств ориентировочной деятельности (Гальперин, 2002).

Формирование действий и понятий с желаемыми свойствами есть «центральная психологическая проблема учения» (Гальперин, 1998, с. 334), и соответственно диагностика уровня владения ими приобретает особую актуальность как с теоретической, так и с практической точки зрения. Содержательная сторона процесса овладения понятиями подмечена В.П.Зинченко: «П.Я.Гальперин ... большое внимание уделял работе с понятиями, их *посеву, формированию, выращиванию*» (курсив наш – М.С.) (Зинченко, 2004, с. 115), предупреждая преждевременное «потребление (заучивание) понятий» (там же).

В школе П.Я.Гальперина было проведено несколько исследований, направленных на изучение того, каким образом происходит диагностика сформированности действия с целью последующей – при необходимости – его коррекции.

Кроме того, несомненный практический интерес имеет обобщение полученных данных с целью их последующего использования в диагностико-коррекционной работе. Например, особенности материализации действия изучены Н.Г.Салминой и ее учениками (Салмина, 1981; Салмина, Мажура, 1977). Поскольку использование учебной карты в обучении есть своеобразная форма материализованного действия, то и управление формированием действия возможно посредством организации работы с учебной картой. Н.Ф.Талызина обращала внимание на возможности, открываемые теорией П.Я.Гальперина для разработки методов диагностики познавательной деятельности и выделения типов умственной деятельности (Талызина, 1969а, 1998).

§ 4.3.1. Формирование внимания как действия контроля

§ 4.3.1.1. Внимание как идеальное, сокращенное и автоматизированное действие контроля: теоретическое обоснование исследования

Одним из важных дидактических следствий из психотехнической по своей сущности теории П.Я.Гальперина следует вывод о заложенных в ней возможностях организации прицельной коррекции школьных трудностей. Иллюстрацией этому служит получившее хрестоматийную известность исследование по формированию внимания. Нужно оговориться, что, по замыслу исследователей, оно было направлено на решение общепсихологической проблемы природы и сущности внимания, однако полученные результаты имеют самое непосредственное отношение к проблеме коррекции испытываемых детьми трудностей при усвоении школьной программы. Недостаточность внимания – едва ли не самая частая причина школьной неуспеваемости детей школьного возраста.

По мнению П.Я.Гальперина, проведенное исследование имеет двойное значение: «Во-первых, развернутая картина формирования внимания выступает к качестве общей модели образования конкретных форм психической деятельности, а это открывает возможность ответить на многие «проклятые вопросы психологии: каково действительное содержание той или иной психической деятельности, откуда оно происходит, каковы порядок и

закономерности преобразований предметной деятельности субъекта в его психическую деятельность...

Во-вторых, разъяснение условий и этапов формирования внимания из определенной внешней, предметной деятельности субъекта – деятельности контроля – практически важно потому, что дает нам «в руки» четкие указания на средства воспитания внимания там, где по новизне и неосвоенности области оно и не может быть достаточным» (Гальперин, Кабыльницкая, 1974. С. 3-4).

Речь идет о выполненном С.Л.Кабыльницкой (Кабыльницкая, 1970) под руководством П.Я.Гальперина экспериментальном исследовании внимания¹⁸ путем его поэтапного формирования.

Необходимо отметить, что гипотеза о природе внимания и его механизмах была высказана П.Я.Гальпериным значительно раньше и получила отражение в публикации 1958 года (Гальперин, 1958). В этой ранней публикации П.Я.Гальперин подводит первые итоги по исследованию умственных действий и подчеркивает, что формирование умственных действий приводит к образованию мысли, которая «представляет собой двойное образование: мыслимое предметное содержание и собственно мышление о нем» (Гальперин, 1958, с. 34). Эта вторая часть и есть внимание, о чем писал П.Я.Гальперин в более ранней публикации 1957 года (Гальперин, 1957): мысль о действии есть «не что иное как контрольное действие, перенесенное в умственный план и путем максимального сокращения сведенное до простого акта сознавания своего объекта» (Гальперин, 1957, с. 66). Таким образом «внимание к ... рабочему действию непосредственно представляется уже не только идеальным, но и совершенно "простым", т.е. бессодержательным» (Гальперин, 1957, с. 65). Понимание психики как ориентировочной деятельности и знание тех изменений, которые претерпевает основное действие, становясь умственным, подчеркивал П.Я.Гальперин, открывает возможность понять внимание как функцию психического контроля. «С точки зрения внимания как деятельности психического контроля все конкретные

¹⁸ П.Я.Гальперин специально подчеркивает, что речь идет о произвольном внимании. Непроизвольное внимание также представляет собой контроль, в котором маршрут, порядок и средства контроля «определяются не субъектом, а тем, что "подсказывает" объект своими бросающимися в глаза признаками, или, с другой стороны, аффективное состояние или неосознанная установка субъекта, который оказывается в их власти» (Гальперин, Кабыльницкая, 1974, с. 39). Внимание становится произвольным, если выбор контролируемого содержания, порядок, средства и способ контроля определяются субъектом.

акты внимания ... являются результатом формирования новых умственных действий» (Гальперин, 1958, с. 38).

П.Я.Гальперин отмечал, что проблеме воспитания внимания у детей разных возрастов посвящено много работ. При этом подавляющее большинство исследователей рассматривают внимание не как самостоятельную форму психической деятельности, а как сторону других психических процессов. Поэтому и пути воспитания внимания ищут в воспитании какой-либо другой деятельности. Как показывает практика, такой подход оказывает некоторое положительное влияние на развитие внимания, но этот результат не постоянен и не всегда достигается. П.Я.Гальперин проанализировал те рекомендации, которые приводятся в соответствующих работах. Они сводятся к советам по общему воспитанию личности школьника, по организации его деятельности, поддержанию дисциплины на уроках и т.п. – речь идет об «организации тех условий, без которых никакая учебная деятельность вообще не может протекать успешно» (Гальперин, Кабыльницкая, 1974, с. 24). По убеждению П.Я.Гальперина, даже горячее желание детей хорошо выполнить работу не обеспечивают успех, «если дети не овладевали вниманием как содержательной деятельностью, если они не знали, как, каким образом внимательно выполнить работу» (Гальперин, Кабыльницкая, 1974, с. 26). А потому вниманию «как и всякому другому действию, надо специально учить» (Гальперин, Кабыльницкая, 1974, с. 26).

П.Я.Гальперин предположил, что внимание – идеальное, сокращенное и автоматизированное действие контроля, и это получило экспериментальное подтверждение.

Общая эволюция контроля представляется П.Я.Гальперину в таком виде. В процессе формирования действия различаются две его основные части: ориентировочную и исполнительную. Особое положение в ориентировочной части занимает контроль, в котором нуждается даже уже готовое действие. При поэтапном формировании нового действия его общая схема записывается на ориентировочной карточке, и субъект сначала выполняет действие, следуя указаниям на карточке, а затем по этим же указаниям его проверяет: «одна и та же схема действия служит и для его выполнения, и для его контроля» (Гальперин, Кабыльницкая, 1974, с. 36).

В самом начале контроль, направленный на основное действие как на свой объект, следует за действием, затем контроль начинает все более совпадать с основным действием и на следующем этапе опережать его. Польза такого опережения, по мнению П.Я.Гальперина, состоит в том, что контроль распространяется на предварительную ориентировку в ситуации для учета ее индивидуальных особенностей, которые являются единичными и потому не включены в общую схему. Таким образом контроль постепенно распространяется на все более ранние фазы ориентировочной деятельности, и при этом он обязательно совпадает с ней по основному содержанию. На этой заключительной стадии для всякого наблюдения контроль выступает как направленность и сосредоточенность на объекте, как *внимательное обследование ситуации и внимательное исполнение действия*. Из этого описания эволюции контроля следует «важное ограничение: не всякий контроль есть внимание! Пока контроль выполняется как развернутая предметная деятельность, он сам требует внимания. Контроль получает форму внимания, становится вниманием, когда достигает уровня идеального, сокращенного и автоматизированного действия. *Не всякий контроль есть внимание, но всякое внимание есть контроль*» (курсив наш – М.С.) (Гальперин, Кабыльницкая, 1974, с. 37). По происхождению, содержанию, по своему механизму и объективно выполняемой работе *внимание* остается *предметным действием* – действием контроля.

§ 4.3.1.2. Процедура исследования и полученные результаты

Проверка выдвинутой гипотезы проводилась в ходе экспериментального формирования внимания у школьников 3-4 класса в том виде их учебной деятельности, в котором они обнаружили недостаточность внимания – в выполнении письменных заданий по русскому языку. Как известно, внимательное письмо – сложная деятельность. В процессе письма перед учеником возникает необходимость запоминания отрывков текста, логического их членения, воспроизведения и т.д. Вся эта сложная деятельность должна находиться под контролем, и лишь при этом условии работа может идти продуктивно. Выделить контроль «в чистом виде», пригодный для любого задания, оказалось весьма затруднительным. Поэтому в исследовании П.Я.Гальперин ограничился учебным действием, которое,

если и не является «контролем вообще», то, несомненно, составляет одну из его разновидностей в учебной деятельности школьника. Таким действием оказалась *проверка ошибок в тексте*.

Это действие отличалось от других тем, что проверять ошибки невнимательные дети не умели ни в обычных классных или домашних условиях, ни в условиях эксперимента. Между тем проверка текста составляет учебное действие, необходимое учащимся на всех уроках русского языка.

Согласно теории поэтапного формирования умственных действий, обучение всякому предметному действию должно удовлетворять ряду требований, которые и были выдвинуты при проведении исследования.

Таблица 4

Методика поэтапного формирования умственного действия контроля¹⁹

Система общих требований к поэтапному формированию умственного действия	Реализация требований при экспериментальном формировании внимания
1. Установить конкретное содержание формируемого действия, т.е. выделить операции, входящие в его состав	1. Выяснили конкретное содержание и строение действия контроля (состав и последовательность операций), которое если и не является контролем вообще, то составляет одну из его разновидностей в учебной деятельности школьника – действие проверки ошибок в тексте
2. Дать ученику систему предписаний, которую он воспринимал бы однозначно и которая систематически обеспечивала бы получение заданного результата	2. Записали последовательность операций, которую предлагали учащимся в качестве средства для ориентировки при выполнении заданий
3. Найти исходную – материальную или материализованную – форму действия	3. Установили исходную, материализованную форму контроля за текстом: а) отчеркивание вертикальной чертой каждого слога в проверяемом слове; б) а затем громкое прочтение написанного слова или слога и его проверка
4. Следует подобрать такую систему заданий, которая обеспечивала бы совершенствование действия по всем намеченным показателям (разумности, обобщению, сознательности и т.д.)	4. Подобрали систему заданий, отвечающей задаче разностороннего обобщения контроля
5. Обеспечить переход действия в идеальный план	5. Наметили формы его переноса в умственный план
6. Обеспечить систематическое сокращение и автоматизацию действия	6. Разработали приемы сокращения умственного контроля и его автоматизации на завершающей стадии

Далее остановимся на подробном описании хода формирования внимания, поскольку этот процесс является наглядным образцом того, **как проводится обучение по общей схеме «поэтапного формирования умственных действий»**, иначе говоря, как психолог может работать с психикой.

¹⁹ Таблица составлена по материалам книги П.Я.Гальперина и С.Л.Кабыльницкой «Экспериментальное формирование внимания»

Первая серия. Экспериментальное исследование структуры контроля.

Прежде всего встала задача установить объективный состав контроля, необходимого для правильного выполнения письменных работ по русскому языку. На основании бесед с учителями и анализа письменных работ учеников были отобраны школьники, часто допускающие ошибки такого рода:

- пропуск и подмена букв, слов;
- повторение одних и тех же букв, слогов и т.п.

1. Детям было предложено исправить ошибки в специально подготовленном тексте, в котором не содержались ошибки «на правила». Большинство детей с заданием не справилось, они не заметили и не исправили многие ошибки.

2. Возникло предположение, что дети не знают правильного написания слов. Для проверки этого предположения их попросили переписать текст, исправляя ошибки – почти все эти ошибки дети исправили (не повторили содержащиеся в тексте ошибки), но при переписывании допустили другие. На основании этой серии был сделан вывод, что дети не находят ошибки не потому, что не знают правильного написания слов, а потому, что *не владеют системой операций, необходимых для обнаружения ошибок.*

3. Ученикам дали одновременно тексты для проверки (с ошибками) и образцы текстов, написанные без ошибок. Ученики допустили много ошибок по причине отсутствия умения пользоваться образцом. Это обнаружилось как в тех случаях, когда образец лежал перед глазами, так и когда он выступал в качестве знания о правильном написании слова.

Следовательно, призывы учителя «проверь свою работу» наталкивались на неумение выполнить это задание, иначе говоря, необходим *«не только образец продукта действия, но и образец самого действия по сличению продукта с заданным»* (курсив наш – М.С.) (Гальперин, Кабыльницкая, 1974, с. 47).

Кроме того, оказалось, что школьники не планируют действия по контролю текста и не выполняют их в каком-нибудь порядке.

На основании анализа ошибок был определен состав действия по проверке текста:

- выбор порядка выполнения проверки (что раньше – по смыслу или по написанию);
- четкое выделение проверяемых частей текста (слова, предложения);
- предусматривание возможных типов ошибок;

- пропуск – перестановка слов, слогов, букв;
- удвоение – подмена слов, слогов, букв.

Вторая серия. Формирование контроля у невнимательных школьников (формирование действия контроля как умственного).

Были отобраны ученики третьего класса, которые не справлялись с выполнением задания по проверке текста ни на уроках, ни в экспериментальных условиях.

Формирование происходило индивидуально.

Была составлена полная ориентировочная основа действия (ООД) — это «правило» (порядок выполнения операций по проверке текста) было записано на карточке; при этом каждый пункт «правила» разъяснялся.

Карточка с «правилом»

1. Наметь порядок выполнения проверки: по смыслу – по написанию.
2. Читай предложение вслух.
3. Подходят ли слова друг к другу?
4. Нет ли пропуска слов?
5. Читай слово вслух по слогам и выделяй каждый слог.
6. Подходят ли буквы слову?
7. Нет ли пропуска букв?

Первоначально выделение слогов осуществлялось в материализованной форме: каждый слог отчеркивался вертикальной чертой карандашом.

Через 3-4 занятия послоговое чтение стало *естественным приемом работы* школьника, и он легко выделял слоги голосом, без отчеркивания.

Работа с учебной карточкой продолжалась до тех пор, пока не становилось ясно, что испытуемый выполняет проверку текста, не заглядывая в карточку. С этого момента действие переводилось на этап громкой речи и все операции выполнялись только вслух. После этого ученик получал разрешение выполнять действие в форме речи шепотом, но без пропуска операций, затем ему разрешалось, выполняя проверку текста, «говорить про себя». На последнем этапе, если контроль протекал безошибочно, ученик работал молча.

Критерием перевода действия с этапа на этап служила мера его освоения. Если ученик выполнял проверку текста в данной форме уверенно, быстро, четко, не делал ошибок, то действие переводилось на следующий этап.

Таким образом, правило стало умственным достоянием, и идеальное действие взора следовало этому правилу без того, чтобы дети вспоминали об этом правиле. Дети просто читали в несколько замедленном темпе, но без

разделения отдельных слов или слогов и сразу говорили: есть или нет ошибка по смыслу или по написанию.

Третья серия. Обобщение контроля в отношении обстановки работы

Даже успешное выполнение работ в экспериментальных условиях не гарантировало переноса усвоенных приемов на работу в классе и дома. Оказалось, что сформированное действие ограничилось конкретной ситуацией – ситуацией работы с экспериментатором. И возникла неожиданная задача: обобщить это действие по ситуациям его применения. Обычно, когда говорят об обобщении, то имеют в виду материал, в отношении которого производится действие, а здесь возникло неожиданное основание для обобщения *не по материалу, а по обстановке выполнения действия.*

Испытуемые были поставлены в условия, когда должны были выполнять операции контроля не только в экспериментальных условиях, но и на уроках и дома.

1. На экспериментальных занятиях ученики проверяли ошибки в классных и домашних работах.

2. В классе учитель пересаживал наших испытуемых на первые парты и предоставлял время для проверки работ.

3. Домашняя работа выполнялась в присутствии экспериментатора.

Четвертая серия. Управляемое сокращение действия контроля

Далее выяснилось, что даже хорошо освоенное действие не у всех учеников оказалось стойким. У некоторых детей через месяц при проверке классных работ «в уме» появились ошибки «по невниманию».

Было высказано предположение, что процесс свертывания контроля начал протекать неуправляемо на этапе, когда действие выполнялось молча, и ряд операций не производился. Возникла задача предотвратить выпадение отдельных операций – перевод действия с речевого уровня во внутренний план проводился не сразу, а постепенно. Для этого на этапе громко-речевого действия ученикам разрешалось вслух не задавать вопроса, а называть номер вопроса и краткий ответ. Членораздельная речь, точно и полно намечающая действие, задерживает действие и ее нужно заменить на речь сокращенную: громоздкие формулировки заменялись кратким, символическим обозначением. Как только была осознана необходимость замены развернутой речи на символическую и произведена такая замена, возникал контроль за

написанием, который не ослабевал на протяжении, по крайней мере, того времени, пока производилась проверка.

На этапе действия «в уме» экспериментатор прерывал ученика и интересовался, что он сейчас делает.

В результате ученики выполняли действие контроля почти безошибочно и тогда, когда он превращался в перцептивное действие. Таким образом «правило» было твердо усвоено, а «контроль стал действием сокращенным, автоматизированным умственным и теперь, судя по результатам, выполнялся ими без пропуска необходимых операций, быстро, умело, уверенно» (Гальперин, Кабыльницкая, 1974, с. 62).

В результате занятий повысилась успеваемость учеников, хотя никаких специальных занятий по повышению грамотности с этими детьми не проводилось.

Пятая серия. Обобщение контроля по видам материала

В этой серии была поставлена задача обобщить действие контроля на разном предметном материале. Работа проводилась следующим образом.

На этапе выполнения действия в форме громкой речи ученикам предлагались следующие задания:

1. Проверь, правильно ли срисован узор.
2. Проверь, правильно ли срисовано положение фигур на шахматной доске.
3. Найти точно такую же картинку среди многих похожих.
4. Проверь, одинаковые ли цифры вычеркнуты на карточке и на карточке-образце.
5. Найди, что неправильно нарисовано на картинке (Нарисован коток. Над одним домом развевается флаг, а из трубы другого дома идет дым. Флаг развивается в одну сторону, а дым идет в другую) (Нарисовано лицо и не дорисовано ухо).
6. Найди такую-то цифру или букву (среди других, изображенных в беспорядке) – знаменитый тест Бурдона.

Перечисленные задания были одинаковы в том отношении, что все они требовали контроля: разным был лишь материал, который подвергался контролю.

Результаты пятой серии показали, что возможно обобщение сформированного действия контроля в отношении более широкого класса задач. Показателями такого обобщения выступили ли:

- самостоятельное планирование работы некоторыми учениками в заданиях на новом материала (установление общего порядка работы);
- более легкое и скорое освоение новых действий всеми учениками.

В результате эксперимента оказалось, что *у учеников было получено свернутое, автоматизированное умственное действие контроля, направленное на выполнение некоторых учебных и внеучебных заданий*. По итогам был сделан следующий вывод: «сформированное действие ... ни по содержанию, ни по качеству, ни по характерным проявлениям не отличается от того, что обычно называют вниманием» (Гальперин, Кабыльницкая, 1974, с. 70-71). В результате поэтапного формирования контроля это предметное действие становится идеальным (действием взора) и присоединяется к основному производительному действию. Контроль быстро сокращается и тогда для всякого наблюдателя уже не выступает как самостоятельное действие. Всегда направленный на основное, производительное действие, контроль теперь как бы сливается с ним и сообщает ему свои характеристики – направленность на основное действие и сосредоточенность на нем.

В то же время оказалось, что у двух учеников не удалось выработать обобщенного умственного контроля – действие выполнялось ими только в экспериментальных условиях. Причиной неудач было отсутствие у них осознанной положительной мотивации в отношении приобретаемого умения.

§ 4.3.1.3. Использование результатов исследования внимания в школьной практике

В жизни и учебной деятельности внимание обычно формируется стихийно и может стихийно пройти все этапы, но «при стихийном формировании, конечно, нет никаких гарантий, что оно пройдет именно таким удачным путем и сформируется как полноценное внимание» (Гальперин, Кабыльницкая, 1974, с. 73). Поэтому важным с практической точки зрения оказался вывод о том, что результаты экспериментального исследования могут быть использованы для коррекции внимания у младших школьников. По итогам исследования

были обозначены возможные точки приложения полученных данных к педагогической практике:

во-первых, учителя путают внимание и прилежание, внимание и дисциплинированность, которые, действительно, могут присутствовать одновременно, но это разные качества;

во-вторых, действие контроля может быть освоено в разной степени (школьники допускают ошибки в классных и домашних работах, но в присутствии экспериментатора ошибок не допускают), это не полное отсутствие контроля, а недостаточное его освоение, и школьник предпочитает избегать его;

в-третьих, действие контроля может распространяться лишь на уже написанный текст и отсутствовать в процессе выполнения.

По итогам проведенного исследования возникло предположение, что формирование контроля можно вести не только медленным эмпирическим путем, но сразу начинать с общих приемов контроля за всяким пространственно организованным материалом. «Если пользоваться методикой поэтапного формирования, такой путь представляется не только возможным, но и нетрудным.... Но это является уже одной из задач будущих исследований» (Гальперин, Кабыльницкая, 1974, с. 83).

П.Я.Гальперин отмечает практическую направленность выводов. Он подчеркивает, что такое понимание внимания избавляет «от унижительной необходимости давать обывательские советы, огромное число, разнородность и крайне расплывчатый характер которых довольно неуклюже прикрывают их психологическую беспомощность. Теперь мы можем не только взывать к вниманию и наказывать за невнимание, но и указать, *как нужно формировать внимание* там, где оно недостаточно, *как воспитывать его*, как сделать невнимательных детей внимательными (Гальперин, Кабыльницкая, 1974).

Наконец, экспериментальное подтверждение гипотезы внимания становится существенным подкреплением представления о формировании конкретных психических процессов. Внимание составляло трудный объект исследования, поскольку нелегко было найти исходную форму предметной деятельности. В этом отношении другие формы психической деятельности гораздо проще: они такой продукт не только имеют, но им в первую очередь и характеризуются. По этому продукту – воображения, памяти, чувств, воли и

т.д. - нетрудно установить, какой должна быть предметная деятельность, которая его производит и как далее планомерно воспитать эту деятельность.

П.Я.Гальперин задается вопросом: если удалось воспитать новую конкретную форму психической деятельности с желаемыми свойствами в отношении внимания, то возможно ли получить такой же результат в отношении других форм психической деятельности? Сегодня у нас есть все основания дать положительный ответ. А это служит доказательством психотехнического характера подхода П.Я.Гальперина, отмечавшего, что все психические процессы образуются таким образом: «Мы находим какую-то предметную деятельность, мы ее организуем, организованно переводим во внутренний план и тогда получаем соответствующую психическую деятельность» (Гальперин, 2002а, с. 290).

§ 4.3.2. Некоторые результаты применения метода поэтапного формирования при диагностике и коррекции школьных трудностей и их значение для школьной практики

Опираясь на описанное выше формирование внимания Н.Р.Осипова под руководством П.Я.Гальперина и Н.Н.Нечаева выполнила исследование, направленное на изучение внимания у умственно отсталых детей (учеников 4-б-х классов). Автору удалось показать, что невнимательность умственно отсталых школьников не обязательно является следствием слабости всех видов коркового торможения или проявлением импульсивности из-за преобладания возбудимости (это было показано М.С.Певзнер). За невнимательным письмом стоит несформированное действие контроля, которому следует специально обучать. Обучение контролю по методу поэтапного формирования, кроме того, оказывает общее позитивное влияние на учебу умственно отсталых школьников. На этом основании был сделан вывод: «... применение этого метода в практике обучения детей с дефектом умственного развития является ... желательным и весьма целесообразным» (Осипова, 1977, с. 79).

Изучению особенностей формирования первоначального счета у учащихся вспомогательных школ было посвящено исследование Н.И.Непомнящей (Непомнящая, 1957): она показала решающую роль внешних, развернутых предметных уровней выполнения действия при обучении умственно отсталых

детей. Было установлено, что «при определенных условиях умственно отсталым детям оказываются доступными и сокращенные, умственные способы выполнения действия» (Непомнящая, 1957, с. 15); при этом «особенно большое значение у умственно отсталых детей имеет "полнота действия во всех операциях" (П.Я.Гальперин), что при учете других условий может иметь диагностическое значение» (там же).

Изучению возможностей использования метода поэтапного формирования при дифференциальной диагностике различных вариантов задержанного развития у старших дошкольников – задержки психического развития и собственно олигофрении в степени дебильности – было посвящено выполненное под руководством П.Я.Гальперина исследование Анхелы Бооркес де Бустаманте (Бустаманте, 1978). В результате исследования были обнаружены качественные различия процесса обучения в способе сокращения отдельных операций и действия в целом. Если у здоровых детей процесс сокращения приводил к переходу действия на иной уровень его выполнения, то у умственно отсталых детей сокращение происходило медленно и только на простых действиях.

Кроме того, у детей названных категорий выступили различия в речевой деятельности и регулировании своих действий. Речевое развитие детей-олигофренов остается на таком уровне, что их самостоятельная речь не может служить ни для построения плана действия, ни для контроля за его выполнением. Поэтому для формирования у них умственных действий первостепенное значение имеет овладение предметным действием.

Процесс поэтапного формирования здоровые дети прошли полностью, включая перцептивные формы ориентировки и контроля. Дети с задержкой психического развития смогли выполнять действие в плане громкой речи, а детям-олигофренам потребовалось еще более глубокое развёртывание действия, что, по мнению автора, связано с недостаточностью опыта действий с предметами.

Анхела Бооркес де Бустаманте пришла к общему выводу о наличии особенностей развития детей с задержкой психического развития и детей-олигофренов, свойственных для нормально развивающихся детей более младшего возраста. Автор делает имеющее значение для последующих исследований заключение: «Поэтапная отработка действия с учетом его разных компонентов и параметров позволяет установить качественные отличия между данными группами испытуемых, которые невозможно

обнаружить при кратковременном диагностическом обследовании» (Бустаманте, 1978, с. 19).

Н.В.Елфимовой под руководством Н.Ф.Талызиной было выполнено диссертационное исследование, посвященное особенностям образования обобщений у дошкольников с нормальным и задержанным психическим развитием (Елфимова, 1978б). Автору удалось показать, что у детей с задержкой психического развития по сравнению с нормально развивающимися детьми процесс поэтапного формирования осуществляется крайне медленно по причине нарушения познавательной сферы, однако даже у этих детей удалось сформировать действие распознавания за счёт введения дополнительной игровой мотивации. По итогам проведенного исследования был сделан вывод о том, что только «единство операционно-технического и аффективно-потребностного компонентов деятельности» (Елфимова, 1978а, с. 17) обеспечивают успешность формирования умственного действия.

Также Н.В.Елфимова установила, что психологический механизм обобщения одинаков в норме и патологии: у умственно отсталых детей, как и у нормальных, обобщение идет только по тем признакам, которые входят в ориентировочную основу действий (Елфимова, 1977). Эти результаты могут быть учтены при проведении коррекционной работы.

Под нашим руководством было выполнено исследование, направленное на сравнение процесса формирования внимания у нормально развивающихся детей и детей-олигофренов в возрасте 11-12 лет (Узунян, 2019). Удалось показать, что процесс формирования внимания у детей с разным уровнем интеллектуального развития имеет общие и специфические особенности. Кроме того, также было обнаружено, что детям со сниженным уровнем интеллектуального развития необходим более развернутый материальный этап формирования действия контроля по сравнению с нормально развивающимися сверстникам. Таким образом, проведенное четыре десятилетия спустя исследование подтвердило результаты, полученные Анхелой Бооркес де Бустаманте. Проведенное нами исследование в свою очередь явилось продолжением ранее начатой работы, направленной на создание обучающей программы, направленной на формирование действия контроля у пятиклассников, испытывающих серьезные трудности при усвоении русского языка (Краюхина, 2015).

Также необходимо остановиться на еще одном выполненном в русле теории поэтапного формирования исследовании, посвященном изучению дисграфии

у детей с нарушениями речи. Н.П.Карпенко и А.И.Подольский поставили задачу выяснить, в какой степени недоразвитие письменной речи представляет собой непосредственный результат нарушений устной речи, а в какой ее основу составляют нарушения внимания. Авторам удалось показать, что ошибки в письменных работах учащихся не всегда являются следствием устно-речевого дефекта, и на определенном этапе на передний план выходит несформированность полноценного умственного действия контроля. «Формирование контроля путем специальной поэтапной отработки, становление ее автоматизированной формы (внимания) позволяет ликвидировать значительную часть ошибок дисграфического типа, а также некоторое количество ошибок "на правила", т.е. тех, которые являются следствием дефектов внимания» (Карпенко, Подольский, 1980, с. 61). Ликвидация ошибок «по невниманию» позволяет выделить, собственно, дисграфические ошибки и тем самым наметить адекватные пути коррекционной работы.

Возможности построения коррекционной работы с опорой на теорию П.Я.Гальперина получили отражение и в исследованиях Н.Ф.Талызиной. Она специально отмечала, что коррекция процесса усвоения должна осуществляться с учетом не только характера отклонения, но и вызвавших его причин, к которым относятся недостатки в исходном уровне познавательной деятельности учащихся, недоработка действия по одному или нескольким параметрам на предыдущем этапе усвоения, а также случайные причины (отвлечение внимания, ошибочное прочтение текста) (Талызина, 1969а, 1998).

П.Я.Гальперин уже в самых первых выступлениях, касающихся применения формирующего метода, подчеркивал его большие возможности в практике восстановления психических функций. Впоследствии на это обратила внимание Л.С.Цветкова, специально подчеркивая его значение в диагностической и коррекционной нейропсихологической работе с детьми (Актуальные..., 2001; Лурия, Цветкова, 1997; Цветкова, 1997). Об использовании метода поэтапного формирования в практике коррекционной работы с неуспевающими детьми, имеющими нарушения чтения и письма, пишут детские нейропсихологи Т.В.Ахутина и Н.М.Пылаева: «Основной путь – вынесение программы действия "наружу", работа по "материализованной" внешними опорами программе с постепенным переходом от совместного, развернутого (поэлементного) внешнего действия к самостоятельным, свернутым, внутренним действиям» (Ахутина, Пылаева, 2008).

Современные исследователи аномального детства также обращаются к методике поэтапного формирования умственных действий, в частности, на этапе диагностики (см., например, Галкина, 2016).

Под руководством П.Я.Гальперина были проведены исследования, результаты которых также показывают эффективность применения метода поэтапного формирования в школьной практике: с целью руководства овладением младшими школьниками общими приемами мышления (Цацковская, 1977). Также некоторые исследования имеют непосредственное отношение к дошкольному образованию детей, в частности, к управлению ориентировкой ребенка на речевую действительность, что впоследствии сказывается на усвоении ими грамоты (Карпова С.Н., 1977), причем в том числе и детьми-олигофренами (Хорош, 1977). Некоторые из полученных данных впоследствии были использованы при разработке программ обучения по системе Эльконина-Давыдова (см, например, Айдарова, 1978, Денисова, 1977).

Наконец, специально нужно сказать об исследовании А.Ф.Карповой, направленном на анализ того, как меняется метод поэтапного формирования при его систематическом использовании (Карпова А.Ф., 1977): «происходит не только сокращение, при котором все этапы укорачиваются, но сохраняются также изменения, при которых некоторые этапы как бы выпадают, а границы между остальными становятся нечеткими и даже неявными» (Карпова А.Ф., 1977, с. 194). Это приводит к ряду последствий:

- происходит упрощение и облегчение самой методики, которая теряет первоначально громоздкий вид;
- методики начинает походить на прочие методики школьного обучения, которые в старших классах как бы минуют этапы громкоречевого действия, но за этим скрывается совмещенная отработка;
- отработка выполняется на более ранних этапах, но все-таки производится, а не выпадает;
- поэтапное формирование выступает в двух видах – развернутом и сокращенном.

«Таким образом, главное в схеме поэтапного формирования составляет учет того, *что должно быть сделано* для формирования умственных действий и понятий с определенными, заранее намеченными свойствами. А *как это будет сделано* – в полностью развернутой последовательности или по

совмещенной и тем самым сокращенной схеме, — это уже зависит от "прошлого опыта" испытуемых» (Карпова А.Ф., 1977, с. 195).

Особое значение эти исследования приобретают на фоне роста числа детей с ОВЗ, которые обучаются в массовых образовательных учреждениях.

Глава пятая

Деятельностная теория учения Н.Ф.Талызиной и ее значение для решения образовательных задач

§ 5.1. История создания деятельностной теории учения

У П.Я.Гальперина было (и остается по сей день) немало учеников и последователей. Условно можно выделить два направления анализа его научного наследия: с одной стороны, как общепсихологической концепции (Ждан, Зинченко, Нечаев, Обухова, Подольский, Степанова и др.), а с другой - как имеющей огромное практическое значение, и особое место в данном случае принадлежит Н.Ф.Талызиной, создавшей деятельностную теорию учения. Необходимо специально отметить, что в науке также получила распространение точка зрения, согласно которой деятельностный подход в образовании реализован в теории развивающего обучения Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова (см, например, Громыко, 2020; Гуружапов, 2010; Марголис, Медведев, Жуланова, 2021). По мнению Е.Е.Кравцовой и Г.Г.Кравцова, и П.Я.Гальперин, и В.В.Давыдов – убежденные сторонники деятельностного подхода (Кравцов, Кравцова, 2020). В нашем изложении далее речь пойдет о деятельностной теории учения Н.Ф.Талызиной.

В психологической литературе приходится сталкиваться с представлением деятельностной теории учения за авторством П.Я.Гальперина и Н.Ф.Талызиной. Данное утверждение ошибочно по той простой причине, что П.Я.Гальперин был общим психологом, о чем свидетельствуют его работы и о чем он говорил в своих немногочисленных интервью (Гальперин, 1992, 1993; Наенен, 1989). Н.Ф.Талызина - педагогический психолог, занимавшийся исследованием процесса учения, она проанализировала существующие подходы к учению (бихевиоризм и когнитивизм) и, придя к выводу об их недостаточности, разработала деятельностную теорию учения. Неслучайно Н.Ф.Талызина – автор учебника «Педагогическая психология» (Талызина, 1998), выдержавшего несколько переизданий.

Сама Н.Ф.Талызина отмечала, что основы деятельностной теории учения были заложены П.Я. Гальпериным. Правда, она добавляла - и надо сказать совершенно справедливо - что сам П.Я. Гальперин свою теорию деятельностной не называл. «Больше того, он вообще работал не над теорией учения, а над проблемой предмета и метода психологической науки. Однако объективно именно он перешел от *основных методологических принципов*

теории деятельности к построению деятельностной психологии учения» (Талызина, 2002, с. 42). Попытка сравнения деятельностного подхода к учению Н.Ф.Талызиной и теории П.Я.Гальперина была предпринята Т.В.Габай (Габай, 2012).

П.Я.Гальперин неоднократно обращался к проблеме деятельности в советской психологии, достаточно упомянуть его выступление «Проблема деятельности в советской психологии» на V съезде общества психологов СССР в 1977 году (Гальперин, 1977а). По его мнению, деятельностный подход к изучению психики, представленный в работах А.Н.Леонтьева и С.Л.Рубинштейна, состоит в следующем: «требование изучать психическую деятельность не саму по себе, а в составе внешней, предметной (в логическом смысле) деятельности субъекта; изучать ее по роли в этой внешней деятельности, которая определяет и самую необходимость психики, и ее конкретное содержание, и ее строение; рассматривать психическую деятельность не как безличный процесс..., а как деятельность субъекта в плане психического отражения проблемной ситуации» (Гальперин, 1992, с. 5).

Это говорит в пользу необходимости самостоятельного обсуждения вопроса о месте теории П.Я.Гальперина в психологической концепции деятельности, что выступило предметом нашего специального изучения (Степанова, 2001а,б, 2002а, 2003а,в, 2012б, 2017в,г,д). Проведенный нами анализ позволил сделать вывод, что теория П.Я. Гальперина существует в рамках деятельностного подхода и является деятельностной по своему внутреннему психологическому содержанию, представляя собой его своеобразный вариант (Степанова, 2002а). Обращение к материалам так называемой «домашней дискуссии»²⁰ способствовало конкретизации этого общего положения: «Есть все основания

²⁰ Речь идет о «домашней дискуссии» конца 1969 г., которая получила освещение в сборнике научных трудов «Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы» (1990). Инициатором дискуссии, имевшей своей целью подведение итогов исследований деятельности, выступил А.Р. Лурия; у него дома состоялись три встречи: 15 ноября, 28 ноября и 5 декабря. В дискуссии приняли участие А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, В.П. Зинченко, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин и Д.Б. Эльконин. Дополнительную информацию о состоявшейся дискуссии можно почерпнуть из опубликованной к столетнему юбилею А.Н. Леонтьева статьи Н.Н. Нечаева «А.Н. Леонтьев и П.Я. Гальперин: диалог во времени». В частности, Н.Н. Нечаев отметил: «Идейное расхождение А.Н. Леонтьева и П.Я. Гальперина достигло определенной точки "кипения" в 1969 г., прорвавшись в прямом столкновении их теоретических позиций, изложенных на указанном выше семинаре у А.Р. Лурия. Выступив 5 декабря 1969 г. по докладу А.Н. Леонтьева (которого в этот день не было на заседании), П.Я. Гальперин весьма критично оценил итоги и перспективы развиваемого А.Н. Леонтьевым деятельностного подхода» (Нечаев, 2003, с. 55). Сообщение П.Я. Гальперина по сути закончило дискуссию, и как впоследствии в одном из интервью отметил В.П.Зинченко, «наиболее содержательным был доклад Петра Яковлевича, где он сделал обзор всей научной биографии Леонтьева – не Леонтьева-теоретика, а Леонтьева-экспериментатора. И очень убедительно показал, что в том самом месте, где исследование должно было начинаться, оно заканчивалось» («Да, очень противоречивая...», 2003, с. 164).

рассматривать теории А.Н. Леонтьева и П.Я. Гальперина как *взаимодополняющие* друг друга: в них получили отражение различные аспекты изучения деятельности: соответственно ее мотивационная и операциональная стороны, но при этом ни одна из них не может претендовать на всесторонний анализ деятельности» (Степанова, 2017г, с. 121). Л.Ф.Обухова также отмечала, что П.Я.Гальперин и А.Н.Леонтьев были не только единомышленниками, но и оппонентами (Обухова, 2006). Она подчеркивала, что было бы ошибочно рассматривать подход П.Я.Гальперина как редуцированный вариант теории деятельности А.Н.Леонтьева, и проблема критерия психики А.Н.Леонтьевым разрабатывалась с методологической стороны, а П.Я.Гальпериним - как конкретно-научная.

Возвращаясь к поднятому нами вопросу о происхождении деятельностной теории учения, есть все основания полагать, что ее *научными предпосылками* выступают *психологическая теория деятельности А.Н.Леонтьева и теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я.Гальперина*. На заседании Ученого совета по случаю 10-летнего юбилея факультета психологии, состоявшемся в ноябре 1976 года, А.Н. Леонтьев в числе одного из ведущих научных направлений назвал проводимые Н.Ф. Талызиной исследования, которые опираются на теорию поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я.Гальперина (Смирнов, 1977). Тем самым А.Н.Леонтьев подчеркнул наличие *преемственной* связи представлений Н.Ф.Талызиной и взглядов П.Я.Гальперина. А.И.Подольский, говоря об учениках и последователях П.Я.Гальперина, указывает на создание Н.Ф. Талызиной не только собственного научного направления, но также и научной школы (Подольский, 2007).

§ 5.2. Общепсихологическая теория деятельности и теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина как основания деятельностной теории учения

Психологическая теория деятельности выступила предметом многочисленных историко-психологических исследований²¹, поэтому в данном случае ограничимся обращением к тем положениям, которые имеют значение для нашего дальнейшего изложения. Также следует заметить, что П.Я.Гальперин рассматривал деятельностный подход к изучению психики

²¹ Глубокий всесторонний анализ психологической теории деятельности А.Н.Леонтьева дан Е.Е.Соколовой (Соколова, 2021).

С.Л.Рубинштейна и А.Н.Леонтьева как позволяющий решить спорные вопросы психологии (Гальперин, 1992). Проведенный нами анализ оснований деятельностной теории учения получил отражение в наших публикациях (Степанова, 2001а,б, 2005е, 2013а, 2014, 2017а,г).

Во-первых, основополагающим понятием деятельностной теории, ее «клеточкой», является понятие *деятельности*. Как убедительно пишет В.В.Давыдов, это понятие нельзя ставить в один ряд с другими психологическими понятиями, оно должно быть «исходным, первым и главным» (Давыдов, 1996, с. 20), на основе которого вводятся другие понятия. А А.Н.Леонтьев к числу «*наиболее важных для построения непротиворечивой системы психологии*» (Леонтьев, 1975, с. 12) относил категории предметной деятельности, сознания и личности.

Понятие деятельности активно используется исследователями, что, однако, не снимает трудностей его толкования. А.Н.Леонтьев дает такое определение: «Деятельность есть молярная, не аддитивная единица жизни телесного, материального субъекта. ... это ...система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие» (Леонтьев, 1975, с. 81-82).

Во-вторых, сторонники деятельностной теории подчеркивают активность психических процессов, опосредующих деятельность. А.Н. Леонтьев писал: «Те специфические процессы, которые осуществляют ... активное отношение ... к действительности, мы будем называть в отличие от других процессов процессами деятельности» (Леонтьев, 1981, с. 49).

В-третьих, В.В.Давыдов обращал особое внимание на то, что ядром психологической теории деятельности выступает принцип предметности (Давыдов, 1996, с. 21). По мнению А.Н.Леонтьева, предметность - конституирующая характеристика деятельности (Леонтьев, 1975, с. 84). Беспредметной деятельности не существует, она может казаться беспредметной, но задача науки - открыть ее предмет. Предмет деятельности выступает двояко: первично - как подчиняющий и преобразующий деятельность субъекта и вторично - как образ предмета.

В-четвертых, генетически исходной является внешняя практическая деятельность, от которой производны все виды внутренней психической деятельности. При этом А.Н. Леонтьев говорил о принципиальной общности

«внешней и внутренней деятельности как опосредствующих взаимосвязи человека с миром, в которых осуществляется его реальная жизнь» (Леонтьев, 1975, с. 99). Внешняя и внутренняя деятельность имеют общественно-историческое происхождение и принципиально общее строение. А.Н.Леонтьев считал открытие общности их строения одним из важнейших достижений современной психологической науки: внутренняя деятельность происходит из внешней практической деятельности и сохраняет двустороннюю связь с ней.

Определяющее влияние на изучение происхождения внутренней деятельности сыграло введение понятия *интериоризации*. «Интериоризацией называют, как известно, переход, в результате которого внешние по своей форме процессы с внешними же, вещественными предметами преобразуются в процессы, протекающие в умственном плане, в плане сознания» - писал А.Н.Леонтьев (Леонтьев, 1975, с.95). Исследование интериоризации в отечественной психологии берет свое начало от Л.С.Выготского, который под интериоризацией понимал переход от внешнего, интерпсихического к внутреннему, интрапсихическому. А.Н.Леонтьев соглашается с Л.С.Выготским, что «высшие специфические человеческие психологические процессы могут родиться только во взаимодействии человека с человеком, ... и лишь затем начинают выполняться самостоятельно; при этом некоторые из них утрачивают далее свою исходную внешнюю форму» (Леонтьев, 1975, с. 97). Однако он отмечает, что в ходе интериоризации одновременно происходит изменение самого умственного плана: «это - процесс, в котором внутренний план *формируется*» (Леонтьев, 1975, с. 98). Именно эту сторону процесса интериоризации – как процесса образования внутреннего плана – выделял и П.Я.Гальперин: «умственный план – «это не пустой сосуд, куда помещают некую вещь, что процесс интериоризации – это и есть процесс образования внутреннего плана» (Гальперин, 1966, с 28).

В-пятых, из всего сказанного логически вытекает еще один принцип деятельностного подхода - анализ по «единицам». А.Н.Леонтьев проводит анализ общего потока деятельности, в результате которого выделяются отдельные деятельности по критерию побуждающих их мотивов; действия как процессы, подчиняющиеся сознательным целям, и операции, которые непосредственно зависят от условий достижения конкретной цели. Кроме

того, А.Н.Леонтьев писал о психофизиологической функции как единице деятельности (например, сенсорная функция).

А.Н.Леонтьев подчеркивал две особенности выделенных единиц:

- они не представляют собой отдельностей;
- связаны между собой переходами, причем движение идет сверху вниз – от высших образований к более простым.

Таковыми единицами в психологической теории деятельности выступают действия: не случайно В.П.Зинченко назвал психологию действия «квинтэссенцией деятельностного подхода» (Зинченко, 2001б, с. 71).

П.Я.Гальперин разрабатывал общепсихологическую теорию, однако специфика созданного им формирующего метода исследования обуславливает ее конкретно-психологическое значение. Предложенный П.Я.Гальпериным метод управляемого формирования действия выходит далеко за рамки академической науки и становится мощным средством педагогического воздействия. На положениях, имеющих отношение к вопросам деятельностной теории учения, мы и остановимся.

Разработанная П.Я.Гальпериным теория получила название «планомерно-поэтапное формирование умственных действий и понятий» (Гальперин, 1985, с. 4). Она включает в себя четыре больших группы условий:

- формирование достаточной мотивации действий,
- обеспечение правильного выполнения нового действия,
- воспитание его желаемых свойств,
- превращение действия в умственное.

По мнению П.Я.Гальперина, мотивация в немалой степени определяет успешность действия, что связано с ее особой ролью в деятельности. Ошибочно рассматривать мотивацию лишь как энергетический момент, мотивация еще и «ориентирующий момент, т.е. момент, направляющий, выделяющий в предмете действия и в самом действии то, что важно для испытуемого» (Гальперин, 2002, с. 196).

Правильное выполнение нового действия обеспечивается за счет построения полной ориентировочной основы действия (ООД). Пользуясь такой схемой, которая представлена в виде записи на карточке, человек, ранее не умевший выполнять какое-то действие, оказывается в состоянии выполнить его с первого же раза правильно. П.Я.Гальперин замечает «немного

парадоксальное» обстоятельство: если схема построена правильно, то ученик неизбежно приходит к положительному результату. Верно и обратное: если человек, следуя схеме, не достигает желаемого, то это свидетельствует о наличии в ней пропусков. Схема ООД отличается от алгоритмического предписания, которое выполняет машина, так как она всегда составлена с расчетом на понимание.

Главное назначение схемы – раскрыть перед ребенком объективную структуру материала и действия и выделить в материале ориентиры, а в действии – последовательность звеньев. П.Я.Гальперин обращает внимание на сложность построения схемы ООД и одновременно необходимость такой работы, требующей немалого времени.

Одно и то же действие может выполняться с разными показателями, и П.Я.Гальперин специально занимался исследованием условий, обеспечивающих образование действия с заданными свойствами. Представления о свойствах действия в процессе разработки теории поэтапного формирования постоянно менялись, что, по-видимому, свидетельствует не только о сложности самой проблемы, но и о существовании различных, не исключających друг друга, подходов к ее решению. Неизменным оставалось лишь выделение первичных и вторичных свойств действия и выведение вторичных из первичных. В не так давно опубликованных «Лекциях...» П.Я.Гальперина к главным свойствам человеческого действия относятся разумность, обобщенность, сознательность, критичность и мера овладения действием. Эти свойства П.Я.Гальперин называет итоговыми желаемыми качествами действия, которые производны от первичных.

Отработка желаемых свойств действия может быть более или менее длительной в зависимости от прошлого опыта человека. В предельном случае, когда таким опытом, по мнению П.Я.Гальперина, можно пренебречь, отработка производится на четырех этапах: материального или материализованного действия, в громкой социализированной речи, во внешней речи «про себя», действия в скрытой речи. Именно эта подсистема условий превращения действия в умственное и дала название всему рассматриваемому процессу – поэтапное формирование умственных действий и понятий, что, как подчеркивает автор теории, не исчерпывает всей ее сути. Процесс перехода с одного этапа на другой носит название *интериоризации*,

иначе говоря, переноса действия во внутренний план. Прослеживание пути от материального к идеальному действию открывает новый путь к исследованию собственно психологических механизмов психических явлений, считавшихся ранее доступными лишь самонаблюдению: «... магистральный путь исследования психических явлений – это их *построение* с заданными свойствами» (Гальперин, 1998, с. 398).

Самостоятельное значение имеют представления П.Я.Гальперина о типах учения, каждый из которых отличается «своей ориентировкой в предмете, своим ходом процесса учения, качеством его результатов и отношением детей к процессу и предмету учения» (Гальперин, 1985, с.30).

Вслед за П.Я.Гальпериным мы можем обозначить точки приложения разработанной им теории для практики образования (см. выше).

Как психологическая теория деятельности А.Н.Леонтьева, так и теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я.Гальперина выступили предметом теоретических исследований и источником самостоятельных научных гипотез. Обращаясь к недавним публикациям, можно заметить, как, опираясь на идеи А.Н.Леонтьева разрабатываются вопросы психологии личности (А.Г.Асмолов, Д.А.Леонтьев), сознания (В.Ф.Петренко), воли (В.А.Иванников) исследовательского поведения животных (Е.Е.Соколова, Е.Ю.Федорович) и другие. Что касается теории П.Я.Гальперина, то среди заметных научных событий последнего времени необходимо упомянуть оригинальное ее понимание Л.Ф.Обуховой, рассмотревшей в ней общую (генетическую) психологию (Обухова, 2010).

Анализируя разрабатываемый Н.Ф.Талызиной подход, в первую очередь нужно подчеркнуть **одновременное** обращение автора к **двум** ведущим теориям отечественной психологии. При этом имеет место не искусственное, а связанное внутренней логикой объединение, так что зачастую не представляется возможным точно определить, что «от Леонтьева», а что «от Гальперина». Развивая свой подход к пониманию процессов учения, Н.Ф.Талызина продемонстрировала наличие непротиворечивой связи между этими теориями, что, по всей видимости, объясняется их общими методологическими позициями.

В своих выступлениях Н.Ф.Талызина неоднократно отмечала, что психологическая теория деятельности – едва ли не единственная, которая может быть положена в основу построения новой психологии. В частности,

она призывала «перейти от методологического уровня, на котором, как правило, ведется обсуждение этой теории, на уровень *конкретно-психологический*» (курсив наш – М.С.) (Талызина, 2002, с. 42), что и приведет к построению деятельностной психологии. По-видимому, источники такой конституирующей роли теории деятельности следует искать в самой теории. Заслуживающее внимания объяснение мы находим у Е.Ю.Патяевой: «... особенность А.Н.Леонтьева состоит в фактической или потенциальной *практичности* его исследований: он не просто размышляет о возможностях, он эти возможности *создает*, так что действительным предметом его исследований выступает не просто деятельность, но конструирование новых форм деятельности, в которых рождаются новые формы психического: интересы, психические способности, готовность к действию и т.д.» (Патяева, 2013, с. 62). По убеждению А.Н.Ждан: «*Психологическая теория деятельности несравнимо богаче всех современных психологических теорий, поскольку сверх содержащихся в ней идей она представляет собой фундаментальное учение о деятельности человека как объяснительном принципе и источнике проявлений его бытия и духа*» (Ждан, 2013, с. 52). Деятельностная теория учения – наглядная иллюстрация сказанного.

§ 5.3. Принципы деятельностной теории учения

При освещении теории, следуя требованию научной достоверности, необходимо обратиться к работам самого ее создателя, тем более что принципиальные положения представлены в них достаточно четко.

Прежде всего, необходимо внести терминологическую ясность. В психологической науке зачастую используются как синонимы такие понятия как *учение* и *учебная деятельность*. Не случайно В.В. Давыдов писал: «... Когда я встречаю термин «*учебная деятельность*» в какой-либо книге, то не читаю ничего дальше, если не сказано, что оно означает (Давыдов, 2003, с. 43). *Учебную деятельность* Н.Ф.Талызина рассматривает как совместную деятельность учителя и учащегося, эквивалентным этому понятию выступает термин *учебный процесс*. Под *усвоением* понимается процесс перехода элементов социального опыта в опыт индивидуальный. Усвоение происходит в разных видах деятельности – игре, учении, труде. Деятельность ученика, включенного в учебный процесс, и есть *учение*.

Развивая идеи деятельностного подхода к психике, Н.Ф.Талызина обращает внимание на его специфику: он меняет предмет психологии. «Теперь она должна изучать не отдельные изолированные психические функции (внимание, волю, эмоции и др.), а систему деятельности. Отдельные функции, входя в деятельность, занимают в ней определенное структурное место, выполняют какую-то функциональную роль» (Талызина, 1998, с. 8-9). При этом деятельностный подход не отменяет изучения отдельных функций, он «... исключает лишь вырывание их из системы действия (деятельности) и исследование в таком изолированном виде. Истинные знания о психических функциях могут быть получены только при изучении их с учетом их места и роли в различных видах деятельности (действий).

Деятельностный подход пока реализован только в одной части психологии: теории учения» (курсив наш – М.С.) (Талызина, 2002, с. 43). В самых ранних работах, еще до оформления деятельностной теории учения, Н.Ф.Талызина подчеркивала, что система знаний и добытых человечеством действий «не могут быть пересажены в голову ребенка в готовом виде» (Талызина, 1960, с. 134); она может быть «передана ребенку только через организацию его собственной деятельности» (там же).

Изначально Н.Ф.Талызина писала о заложенной трудами П.Я. Гальперина *деятельностной теории усвоения* (Талызина, 1992, 1993; Формирование..., 1995), обращая внимание на то, что к ее созданию привело использование особого метода психологического исследования: «... метод – это теория в действии» (Талызина, 1992, с. 18). Впоследствии название было уточнено, и сейчас вслед за Н.Ф.Талызиной мы говорим о *деятельностной теории учения*, к **принципам** которой автор относит следующие.

1. Деятельностный подход к психике. При деятельностном подходе психика понимается как форма жизнедеятельности субъекта, обеспечивающая решение определенных задач в процессе взаимодействия с миром. Человек (субъект) выступает как активное начало, а не как простоеместилище психического. Он выполняет не только внешние практические действия, но и действия психические. Психика – это не просто картина мира, система образов, но и *система действий*. Это положение не противоречит взглядам П.Я.Гальперина. Он считал, что «проблема деятельности» внутренне связана с роковым вопросом о предмете психологии, которая «изучает *деятельность*

субъекта (курсив наш - М.С.) по решению задач ориентировки в ситуациях на основе их психического отражения» (Гальперин, 1976, с. 102).

2. Действие как единица анализа учения. Общее требование к единице анализа любого процесса заключается в том, что она не должна терять специфики анализируемого явления. Еще Л.С.Выготский подчеркивал, что психику надо разлагать не на простейшие, а на специфические для нее единицы, в которых сохраняются в наиболее простом виде все ее качества и свойства. А.Н.Леонтьев в статье «Обучение как проблема психологии» писал: «... всякое обучение знаниям, например, обучение основам наук в школе, *одновременно является процессом формирования у учащихся умственных действий*» (Леонтьев А.Н., 2009, с. 321).

3. Принимая *действие* в качестве единицы психологического анализа деятельности Н.Ф.Талызина (Гальперин, Талызина, 1979; Талызина, 1969а,б, 1975, 1992, 1993, 1998, 2001, 2002; Формирование..., 1995), показывает, что эта единица сохраняет специфику деятельности. «Действие имеет ту же структуру, что и деятельность: цель, мотив, объект, на который оно направлено, определенный набор операций, реализующих действие; образец, по которому оно совершается субъектом; является актом его реальной жизнедеятельности. Наконец, действие, как и деятельность, субъектно, т.е. принадлежит субъекту, всегда выступает как активность конкретной личности» (Талызина, 1998, с. 10). Что касается П.Я.Гальперина, то, продолжая мысль В.П.Зинченко о психологии действия как квинтэссенции деятельностного подхода, можно без всякого преувеличения сказать, что учение П.Я.Гальперина о действии есть квинтэссенция его общепсихологической теории. П.Я.Гальперин подчеркивал, что теория поэтапного формирования ввела в экспериментальную психологию язык действий, рассматриваемых в качестве единицы анализа любой человеческой деятельности, в том числе и психической. Согласно П.Я.Гальперину, «...все формы психической деятельности ... в исходном своем состоянии внешнее предметное действие, которое что-то реально делает» (Гальперин, 2002а, с. 366). Умственные действия - итог преобразования внешнего материального действия в план восприятия, представлений и понятий. В процессе переноса, который осуществляется поэтапно, происходят изменения действия по различным направлениям, названным автором параметрами. П.Я.Гальперин отмечал, что предметные действия субъекта до сих пор не включались в

предмет психологии. Действие стало предметом исследований Пиаже, а в отечественной психологии А.Н.Леонтьев подчеркивал решающее значение для психического развития ребенка внешней предметной деятельности, именно деятельности, а не действия, которое рассматривалось как звено в системе деятельности.

4. Социальная природа психического развития человека. Н.Ф.Талызина замечает, что этот принцип не является характерным лишь для деятельностного подхода в психологии, но в деятельностной теории ему отводится весьма существенная роль.

5. Единство материальной и психической деятельности. *Оно состоит* в том, что то и другое - деятельность, что оба эти вида деятельности имеют идентичное строение. Другой аспект единства материальной деятельности и деятельности психической состоит в том, что внутренняя, психическая, деятельность есть преобразованная внешняя материальная. В трудах П.Я.Гальперина отчетливо прослеживается мысль о принципиальном значении вопроса об отношении психической деятельности к внешней предметной деятельности: «психическая деятельность не только строится по образцам внешней предметной деятельности, но в сущности и остается ее особой разновидностью, включенной в эту внешнюю деятельность, живущей ее интересами, ... зависящей и по функции, и по развитию от места в структуре этой внешней деятельности» (Гальперин, 1976, с. 27).

§ 5.4. Основные результаты исследований в рамках деятельностной теории учения

Анализ результатов, выполненных в рамках деятельностной теории учения, выступил предметом нашего специального анализа (Степанова, 2013а, 2014), о чем и пойдет далее речь.

Выступая с докладами на конференциях и съездах, научных семинарах и педагогических собраниях, Н.Ф.Талызина с большой гордостью рассказывала о тех достижениях, которые обогащают наши представления о влиянии обучения на психическое развитие ребенка, о методах исследования, проливающих свет на спорные вопросы психологической науки. Также нужно сказать и о том, что Н.Ф.Талызина и ее ученики не ограничивались эмпирическим анализом детства, предметом изучения выступало в том числе

формирование умственных действий у взрослых (см, например, Н.А.Подгорецкая, 1980).

Под руководством Н.Ф.Талызиной проведены десятки исследований, и, говоря о полученных экспериментальных и теоретических данных, можно пойти двумя путями: либо тщательным образом перечислить все работы, которые были выполнены с опорой на принципы деятельностной теории учения, либо вслед за автором теории обратить внимание на наиболее значимые и значительные результаты. Второй путь представляется более убедительным с научной точки зрения.

Н.Ф.Талызина исходит из того, что в области возрастной и педагогической психологии в подавляющем большинстве случаев процесс усвоения изучается в условиях его стихийного протекания, а наблюдаемые явления получают статус закономерных. В условиях управляемого формирования те явления, которые считались при стихийном формировании закономерными, исчезают. «Таким образом, мы можем не только изучать то, что складывается стихийно, но и целенаправленно формировать различные виды деятельности, управляя процессом их становления. Сравнение этих двух путей – стихийного и управляемого – ставит вопрос и о двух видах закономерностей, так как течение этих процессов существенно разное» (Талызина, 2002, с. 46).

В рамках деятельностной теории учения становление понятий рассматривается как процесс формирования определенной системы действий: *«Действия ... составляют собственно психологический механизм понятий. ... особенности сформированных понятий не могут быть поняты без обращения к действиям, продуктом которых они являются»* (курсив наш – М.С.) (Талызина, 1998, с. 193).

Согласно концепции П.Я.Гальперина, на которой базируется деятельностная теория учения, при управляемом формировании понятия формируются с желаемыми, заданными экспериментатором свойствами. Такое управляемое формирование достигается за счет соблюдения системы условий (Талызина, 1998).

Первое условие. Наличие адекватного действия: оно должно быть направлено на существенные свойства.

Второе условие. Знание состава используемого действия. При раскрытии содержания действия особое внимание уделяется его ориентировочной основе, которая должна быть не только адекватной, но и полной.

Третье условие. Представленность всех элементов действия во внешней, материальной (или материализованной) форме.

Четвертое условие. Поэтапное формирование введенного действия.

Пятое условие. Наличие пооперационного контроля при усвоении новых форм действия. Контроль лишь по конечному продукту действия не позволяет следить за содержанием и формой, выполняемой учащимися деятельностью.

При реализации условий, обеспечивающих управление процессом усвоения, эффективность обучения по сравнению с традиционным *резко возрастает*, процесс усвоения идет без отклонений (Талызина, 1969а, 1998).

Следующий вопрос касается особенностей формируемых понятий. Н.Ф.Талызина совершенно справедливо указывает на то, что главным недостатком усваиваемых школьниками понятий выступает их формализм, когда учащиеся, правильно воспроизводя определение понятий, т.е. осознавая их содержание, не умеют пользоваться ими при ориентировке в предметной действительности, при решении задач на применение этих понятий.

Стоит напомнить, что изучение причин и способов преодоления формализма при усвоении знаний выступило предметом специального исследования Л.И. Божович. Исследователи приходят к похожим выводам: Л.И.Божович также обратила внимание на то, что точное знание правил и словесных формулировок зачастую лишено для ученика действительного содержания. Сделанные ею выводы не потеряли своей актуальности: она показала, что за формализмом лежит неправильное формирование познавательной потребности, которая «должна достигнуть уровня стремления раскрыть невидимые непосредственно связи и отношения между явлениями действительности, ... подняться на уровень теоретического интереса» (Божович, с. 240). Причина указанных недостатков кроется в содержании и способах обучения.

Н.Ф.Талызиной были проведены исследования, направленные на обнаружение тех свойств, которыми обладают образующиеся в ходе школьного обучения понятия: «В случаях, когда ... процесс усвоения шел не стихийно, а контролировался обучающим, понятия формировались не только

с заданным содержанием, но и с высокими показателями по всем характеристикам» (Талызина, 1998). К ним относятся следующие:

- *разумность действий*, иначе говоря, ориентировка учащихся с самого начала на всю систему существенных признаков;
- *осознанность усвоения*, которая проявляется в правильной аргументации своих действий и указании оснований для ответа;
- *уверенность учащихся в знаниях и действиях*;
- *отсутствие связанности чувственными свойствами предметов*, что помогает по-новому посмотреть на роль наглядности в обучении;
- *обобщенность понятий и действий*: «... управляемое формирование понятий обеспечивает достаточную меру обобщения как понятий, так и лежащих в их основе действий»;
- *прочность сформированных понятий и действий*».

Реализация принципов управляемого формирования распространяется не только на усвоение понятий, но и интеллектуальных умений (геометрическое доказательство и геометрические преобразования, решение арифметических задач, шахматных задач и др.) (Гальперин, Талызина, 1965; Талызина, 1969а, 1998).

Одним из самых сложных и одновременно важных для практики обучения вопросов был и остается вопрос о *мотивации учения*. Н.Ф.Талызина утверждает, что «...сравнение мотивов учения при традиционном обучении и обучении экспериментальном, основанном на деятельностном подходе, показало преимущества последнего...» (1998, с. 169). Во-первых, при управляемом формировании понятий на каждом этапе учебной деятельности в нее органически входит проблемность обучения, что способствует появлению познавательной мотивации. Во-вторых, формирование мотивации напрямую зависит от содержания обучения, и преимущества деятельностной теории Н.Ф.Талызина видит в следующем.

Во-первых, основу содержания обучения составляют базовые (инвариантные) знания.

Во-вторых, в обязательном порядке в содержание обучения входят обобщенные методы (способы) работы с этими базовыми знаниями. Усвоение того и другого открывает перед ребенком огромные возможности для самостоятельного движения в данной области. Он оказывается способен

самостоятельно построить ориентировочную основу действий любой ситуации, основанной на усвоенных базовых знаниях, что и служит источником положительной познавательной мотивации.

В-третьих, процесс обучения построен так, что ребенок усваивает знания и умения через их применение. В результате обучение идет без заучивания, но в то же время обеспечивает прочное запоминание. Это является еще одним источником положительной мотивации.

В-четвертых, важное значение имеют коллективные формы работы, используемые при данном подходе, причем, особенно важно сочетание сотрудничества и с учителем, и с учащимися.

Все вместе взятое и приводит к формированию у детей познавательной мотивации. К сожалению, в традиционном обучении этих источников мотивации, как правило, нет, поэтому стоит большая проблема формирования положительных мотивов учения.

И, наконец, было бы ошибочно обойти стороной вопрос распространения деятельностной теории учения на проблемы воспитания. В работах Н.Ф.Талызиной мы встречаемся лишь с общими положениями и формулировками, что, на наш взгляд, свидетельствует не только о трудностях ее разработки в рамках деятельностной теории, но и о междисциплинарном характере исследований в области психологии воспитания. К числу таких общих положений относится разведение Н.Ф.Талызиной разных видов опыта: с одной стороны, научного, выступающего основой обучения, а с другой - направленного на усвоение моральных норм. Оба вида опыта, наряду со специфическими, обладают общими закономерностями усвоения.

«Во-первых, любой вид социального опыта усваивается через деятельность учащегося, адекватную этому опыту. Нельзя усвоить физическую культуру, не выполняя определенных физических упражнений...

Во-вторых, процесс усвоения любых видов опыта проходит в принципе те же этапы, что и в случае усвоения интеллектуальных знаний и умений» (Талызина, 1998, с. 251).

В одной из публикаций Н.Ф.Талызина называет в качестве самостоятельного направления исследований формирование действий, входящих в нравственное поведение.

§ 5.5. Направления развития деятельностной теории учения

Вопрос о будущем теории является, пожалуй, не столько трудным, сколько ответственным, потому как надо проплыть между Сциллой и Харибдой и развивать теорию в логике, соответствующей той, что изначально в ней заложена, и при этом не впасть в иную крайность – канонизации ее принципов и положений. Н.Ф.Талызина обозначила перспективу развития как деятельностного подхода в целом, так и деятельностной теории учения в частности. Что касается первого, то «...теория деятельности все еще остается лишь одним из разделов нашей науки и не составляет основы новой, *деятельностной психологии*. На мой взгляд, для построения такой психологии необходимо перейти от методологического уровня, на котором, как правило, ведется обсуждение этой теории, на уровень конкретно-психологический и совершить переход от психологической теории деятельности к *деятельностному подходу* в психологии. ... Именно деятельностный подход, распространенный на все области психологии, в первую очередь на общую психологию, и приведет к построению деятельностной психологии» (Талызина, 2002, с. 42).

Н.Ф.Талызина вспоминает, что актуальность построения деятельностной психологии она обсуждала с А.Н.Леонтьевым, и создатель психологической теории деятельности соглашался с такой постановкой вопроса, но при этом признавал недостаток имеющихся возможностей для его успешного решения. За прошедшие десятилетия в этом отношении мало что изменилось, и пока что не удалось построить психологию, которая была бы достойной альтернативой традиционной, предполагающей изучение отдельных психических функций, процессов и состояний. Если все-таки исходить из того, что деятельностная психология – реальное, а не идеальное (или, выражаясь современным языком, виртуальное) будущее, то можно с изрядной долей оптимизма предположить, что психологам еще предстоит пройти долгий путь переосмысления всего сделанного, с тем чтобы осознать объективную необходимость появления нового, принципиально отличного от ныне существующего, психологического знания. А пока что приходится признать, что современное состояние отечественной науки не позволяет воплотить задуманное в жизнь.

В такой ситуации логично предположить, что нужно задуматься о конкретизации общего положения, касающегося перспектив развития деятельностного подхода, и выделении отдельных, относительно самостоятельных его направлений. Одним из них и могла бы выступить деятельностная теория учения: «Плодотворность деятельностного подхода к теории учения бесспорна. Несмотря на то, что эта теория далека от завершения и в ней немало еще спорных вопросов, нерешенных проблем, она уже способна давать высокие результаты в практике образования» (Талызина, 2002, с. 49).

И Н.Ф. Талызина перечисляет эти практические результаты: «Там, где удается внедрить этот подход в практику обучения, неизменно достигаются высокие результаты, снимаются проблемы, которые волнуют массовую школу. Внедрение инвариантного построения учебных предметов и формирование адекватных им видов деятельности с системным типом ориентировки позволяют повысить эффективность обучения по нескольким направлениям» (Талызина, 2002, с. 49). К ним относятся следующие:

- сокращение объема учебных предметов (иногда в несколько раз);
- обеспечение «выживаемости» усваиваемых знаний и подготовленность человека к усвоению новых;
- овладение глубокими знаниями, обеспечивающими фундаментализацию образования;
- сокращение времени изучения предметов (обычно на 25-30%);
- повышение развивающего эффекта обучения, формирование общих методов решения задач, фактически интеллектуальных способностей.

В работах Н.Ф. Талызиной подробно описано усвоение инварианта математических понятий: «отпадает необходимость заучивания определений... Учащиеся ... получают постепенно целостную систему, где они легко могут ... устанавливать общие и отличительные признаки вариантов» (Формирование..., с. 28). При этом время изучения понятий сокращается в несколько раз.

На фоне перечисления этих осязаемых успехов с еще большей остротой встает задача дальнейшего развития теории в направлении, указываемом нам практикой, теми задачами, которые встают перед современным образованием. Слова Л.С. Выготского об обогащении теории добытыми в ходе практической

работы сведениями как источнике ее последующего развития теряют свою абстрактность и обретают реальный смысл. Интересно заметить, что за несколько месяцев до смерти А.Н.Леонтьев в качестве актуальной ставил задачу разработки фундаментальных проблем, источником постановки которых выступает сама жизнь. «Они фундаментальны тем, что они ... прорывают новые кусочки в мир, в картину мира и позволяют начинать действовать там, где мы пока не можем действовать. Вот что такое фундаментальность» (Леонтьев, 2006, с. 380).

В то же время нелишне обратить внимание и на актуальную задачу определения границ применения деятельностной теории учения и только после этого обозначения перспектив ее развития. Тем более, что П.Я.Гальперин, создавая «настоящую психологию - объективную науку о субъективном мире человека и (животных)» (Гальперин, 1998, с. 271), лишь обрисовал контуры изучения личности, сосредоточившись на исследовании психологических особенностей внимания, памяти, мышления и речи, воображения. Не исключено, что осознание невозможности решить те или иные проблемы выступит источником нового, на первый взгляд, неожиданного, витка развития теории. В.П.Зинченко писал: «Культурно-историческая психология, психологическая теория деятельности, равно как и теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я.Гальперина не являются завершенными. Внутри каждой из них и между ними имеются живые противоречия и точки роста, что сохраняет их актуальность и поддерживает интерес к ним» (Зинченко, 2002, с. 122). Может ли носить завершенный характер теория, которая базируется на всех перечисленных выше?

И это, не говоря уже о том, что «все наши теории ... нужны лишь до тех пор, пока их не сменят другие, лучшие теории» (Зинченко, 2002, с. 123).

Глава шестая.

Школьное обучение сквозь призму психотехнического подхода.

§ 6.1. Дидактика планомерно-поэтапного формирования (на примере школьного курса математики)

Традиционная практика школьного образования построена таким образом, что оно опирается в первую очередь на возрастные особенности детей без учета зависимости возможностей детей от содержания и методов обучения. П.Я.Гальперин, опираясь на идеи Л.С.Выготского о соотношении обучения и умственного развития, убедительно показал первичность обучения по отношению к интеллектуальным возможностям детей. Это общее положение получило экспериментальное подтверждение в работах, выполненных под руководством П.Я.Гальперина. Однако, еще более убедительным доказательством истинности подхода П.Я.Гальперина является его проверка образовательной практикой. Сбываются слова Л.С.Выготского о целительной роли практики, которая становится верховным судьей теории. Пока что рано говорить о создании образовательной системы «по Гальперину» по аналогии с существующей системой развивающего обучения «по Эльконину-Давыдову», однако накопленный опыт позволяет делать весьма оптимистические прогнозы.

Речь пойдет об авторской программе Я.И.Абрамсона по математике для начальной школы, подробное аналитическое представление которой сделано самим автором (Абрамсон, 2015) с нашей последующей научно-психологической интерпретацией (Степанова, 2015).

§ 6.1.1. Предыстория авторской программы по математике

По образному выражению А.Г.Асмолова, «начальная школа – это зона ближайшего развития российского общества, где слова «инновационное общество», «креативное общество» должны перестать быть декларациями, а должны стать делами. И тогда, перефразируя Выготского, можно сказать, что начальная школа поведет за собой развитие общества, а не будет плестись в хвосте развития» (Асмолов, 2012, с. 316). В основе создания такой школы лежат несколько принципов, в том числе следующий: «Начальная школа – это школа проектирования универсальных учебных действий. ... ключевой смысл состоит в том, что формула «научить учиться» становится главной стратегией

в жизни школы. Проектировать универсальные учебные действия, как нас учили Д.Б.Эльконин, П.Я.Гальперин, А.В.Запорожец, — это значит «учить учиться», а не превращаться в репродуктивных хомяков, которые за щеками носят все знания» (Там же, с. 313). На это обращают внимание не только психологи: так, известный ученый в области естественных наук И.М.Фейгенберг считает, что недостаточно научить решать типовые задачи, чрезвычайно важно «научить **непрерывно учиться**, оперативно находить новые нужные знания, как только вновь возникшие задачи выявят необходимость в них» (Фейгенберг, 2008, с.145).

Однако нынешняя реальность далеко не всегда соответствует ожиданиям.

Обобщая опыт работы в начальной школе, автор программы Я.И.Абрамсон заметил следующее: немало детей младшего школьного возраста, особенно посещавшие развивающие дошкольные группы и получившие широкую разностороннюю подготовку дома (чтение, рисование, лепка, собирание «Лего», музыка), поступив в школу и не имея адекватной их возможностям умственной нагрузки, испытывают интеллектуальный голод. В частности, анализ практики школьного обучения позволил Я.И.Абрамсону сделать неутешительный вывод относительно преподавания математики так называемым «одарённым детям»²². Сегодняшняя начальная школа не отвечает их возможностям, запросам и потребностям, на что было указано в предыдущих публикациях (см., например, Абрамсон, 1993). Это и побудило к созданию авторской программы по математике, рассчитанной на весь период школьного обучения. К настоящему времени детально разработана и прошла апробацию в школе «Интеллектуал» программа для начальной школы, что получило отражение в соответствующих публикациях, представленных в статье Я.И.Абрамсона. Кроме того, увидели свет пособия для учителей, работающих с первоклассниками (Абрамсон, 2012; Абрамсон, Березкина, 2013).

Специально нужно отметить, что вопросы обучения математике неоднократно выступали предметом изучения отечественных психологов. В частности, под руководством П.Я.Гальперина, а впоследствии его учеников и последователей был выполнен ряд исследований, направленных на анализ различных аспектов овладения математическими понятиями (Буткин, 1968;

²² В данном случае речь идет о детях, которые прошли конкурсный отбор в школе «Интеллектуал» (Москва).

Волович, 1967; Гальперин, 1965, 1985; Гальперин, Георгиев, 1961²³; Гальперин, Талызина, 1957; Давыдов, 1958, 1966; Психологические возможности..., 1969; Салмина, 1968; Салмина, Сохина, 1968; Сохина, 1968; Талызина, 1955; Формирование приемов..., 1995 и др.). Также нужно сказать о предпринятых попытках построения учебного предмета с опорой на ТПФ (см. об этом: Гальперин, Талызина, 1979; Талызина, 1992).

Некоторые итоги изучения особенностей усвоения математических понятий представлены в работах Н.Ф.Талызиной (1988, 1998; Формирование приемов..., 1995). Причину испытываемых школьниками трудностей при изучении математики, по мнению Н.Ф.Талызиной, следует искать в той психологической основе, на которую опирается учебный процесс. Обобщая результаты многолетних исследований, она делает вывод о том, что организация обучения с использованием деятельностной теории учения, заложенной трудами П.Я.Гальперина, позволяет всем учащимся начальной и средней школы успешно усваивать математику. Следование требованиям этой теории усвоения «позволяет *управлять* процессом усвоения» (Формирование приемов..., 1995, с. 7), на что в свое время обратил внимание П.Я. Гальперин. Он подчеркивал, что, организуя перенесение внешнего действия во внутренний умственный план, превращая его в собственное достояние субъекта, «мы управляем этим процессом» (Гальперин, 2002, с. 216).

В частности, Н.Ф.Талызиной было показано, что «изучение математики связано со специфически математическими видами познавательной деятельности (математическими способностями), которые не могут быть сформированы при изучении других предметов» (Формирование приемов..., 1995, с. 6).

Однако нужно с сожалением признать, что эти научные разработки не получили широкого использования в школьной практике. По мнению А.И.Подольского, причину сложившегося положения дел следует искать в том, что «сама по себе теория планомерно-поэтапного формирования умственной деятельности не является и никогда не являлась теорией и уж тем более технологией обучения» (Подольский, 2002, с. 25).

²³ Интересно заметить: сам П.Я. Гальперин отмечал, что в исследованиях Георгиева особенно ясно выступило соотношение обучения и умственного развития (Гальперин, Эльконин, 2001).

§ 6.1.2. Научно-психологическое обеспечение программы

Прежде чем говорить о содержании представляемой учебной программы по математике, необходимо остановиться на ее психологических положениях, или принципах. Также нужно добавить, что некоторые итоги апробации этой экспериментальной программы получили отражение в предыдущих публикациях (см, например, Абрамсон, 1993, 2012а).

Первое. Методологической основой для создания данной авторской методики выступила культурно-историческая психология Л.С. Выготского, в частности разработка им проблемы соотношения обучения и умственного развития.

К проблеме соотношения обучения и умственного развития Л.С.Выготский подошел исторически: он проанализировал три возможных подхода к ее решению и предложил свой, принципиально отличный от существовавших ранее. Согласно выдвинутой Л.С.Выготским гипотезе, обучение и развитие - не два независимых процесса или один и тот же процесс; существует «единство, но не тождество процессов обучения и внутренних процессов развития» (курсив наш –М.С.) (Выготский, 1991, с. 389). Приобретение знаний из курса анатомии человека или движение «вперед абстрактного мышления» - не одно и то же. Он утверждал, что между обучением и развитием существуют сложные отношения, которые и выступили предметом его специальных исследований. «Обучение есть... внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека» (там же, с.388).

Л.С.Выготский экспериментально показал на примере овладения письменной речью и грамматикой ведущую роль обучения в умственном развитии ребенка. По его мнению, обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития (Выготский, 1982в, 1991). При этом развитие, «не исчерпывается схемой «больше-меньше», а характеризуется в первую очередь именно наличием качественных новообразований» (Выготский, 1984, с. 247). Неслучайно принцип развития Л.С.Выготский назвал *принципом метаморфоз* (Выготский, 2001, с.22): развитие не сводится к количественным изменениям, а имеет место качественное превращение одной формы в другую. Он сравнивал развитие ребенка с превращением гусеницы в куколку, а куколки в бабочку.

Такое представление о развитии позволило Л.С.Выготскому сделать важный вывод относительно обучения. «Обучение было бы совершенно не нужно, ... если бы оно само не являлось источником развития, источником возникновения нового» (Выготский, 1982в, с. 252). Когда обучение идет впереди развития, оно пробуждает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания. Эта мысль была взята на вооружение отечественными исследователями и получила многочисленные экспериментальные и теоретические подтверждения.

Л.С.Выготский ввел в науку понятия «уровня актуального развития», который определяется с помощью самостоятельно решаемых задач, это и есть степень зрелости функций ребенка, и «зоны ближайшего развития», которого ребенок достигает при решении задач в сотрудничестве со взрослым. «Исследование показывает, что зона ближайшего развития имеет более непосредственное значение для динамики интеллектуального развития и успешности обучения, чем актуальный уровень их развития» (Выготский, 1982в, с. 247). На основании этого Л.С.Выготский сформулировал важное в теоретическом и практическом отношении заключение: «... оптимальные сроки обучения как для массового, так и для каждого отдельного ребенка устанавливаются в каждом возрасте зоной его ближайшего развития» (Выготский, 1984, с. 267). Однако, в свете обсуждаемой нами проблемы хочется обратить внимание на мысль П.Я.Гальперина и Д.Б.Эльконина о недостаточности самого термина «зона ближайшего развития»: «Наличие «зоны» ничего не говорит о том, как происходит обучение и как в результате его совершается (если совершается) развитие мышления» (Гальперин, Эльконин, 2001, с. 310).

В школьном возрасте обучение и развитие относятся друг к другу как зона ближайшего развития и уровень актуального развития. По мнению Л.С.Выготского, возможность перехода ребенка от того, что он умеет делать самостоятельно, к тому, что он умеет делать в сотрудничестве, является самым чувствительным симптомом успешности умственной деятельности ребенка, она совпадает с зоной его ближайшего развития. Частным случаем общего исследования проблемы обучения и развития для Выготского явилось изучение соотношения спонтанных (житейских) и неспонтанных (научных) понятий. Он писал: «В сущности *проблема ... научных понятий есть проблема*

обучения и развития, ибо спонтанные понятия делают возможным самый факт возникновения их (научных понятий – М.С.) из обучения, являющегося источником их развития» (Выготский, 1982в, с. 224).

Таким образом, Л.С. Выготский выдвинул оригинальную гипотезу о психологических закономерностях развития ребенка, о роли обучения в развитии. Он поставил проблему содержания школьного обучения, направленного на усвоение системы научных понятий, но не подошел вплотную к вопросу о том, как должно быть организовано это усвоение. Хотя в концепции «обучение ведет развитие» в скрытом виде необходимость такой организации подразумевается.

В свете обсуждаемой проблемы представляет интерес обращение П.Я. Гальперина к проведенному Л.С. Выготским экспериментальному исследованию развития понятий²⁴ у ребенка. П.Я. Гальперин подчеркивал, что при формировании понятий по методике поэтапного формирования умственных действий не возникает ни комплексов, ни псевдопонятий, ни промежуточных форм из элементов житейских и научных понятий. «... ребенок не может ни пропустить какой-нибудь существенный признак понятия, ни привнести в него что-нибудь несущественное» (Гальперин, 1965, с. 22). Отличие этих результатов от известных данных Л.С. Выготского П.Я. Гальперин видел в том, что «Выготский изучал возможности ДЕТЕЙ самостоятельно формировать понятия, а мы изучали возможности обучить детей этому действию» (там же). И П.Я. Гальперин сделал чрезвычайно важный в практическом отношении вывод, который спустя десятилетия не потерял своей актуальности. Он утверждал: «... ход формирования понятий в современном школьном обучении, которое ... контролирует процесс только по *конечному результату*, нельзя рассматривать как *нормативы психического развития и естественные границы обучения*» (курсив наш – М.С.) (Гальперин, 1965. С. 23).

Второе. Теоретической основой авторской программы по математике послужила концепция П.Я. Гальперина, его учение о трех типах ориентировки.

При использовании метода планомерного формирования общеобразовательная программа для всех нормальных детей оказывается доступной. П.Я. Гальперин писал: «... наступает выравнивание успеваемости.

²⁴ Методика двойной стимуляции была разработана совместно с Л.С. Сахаровым.

Я хочу подчеркнуть: успеваемости, а не способностей. ... мы их не отрицаем, и они также должны иметь свое объяснение» (Гальперин, 2002а, с. 218). Он специально подчеркивал: «... должен быть другой подход к массовому обучению – через *изменение методики преподавания*» (курсив наш –М.С.) (Гальперин, 2002а, с. 251).

Как справедливо отмечал В.П. Зинченко, «биографически, содержательно и духовно П.Я.Гальперин был связан со школой Л.С.Выготского... Но сохраняя этот культурно-исторический код, не следует забывать, что П.Я.Гальперину принадлежит свой корпус идей, на основе которых позднее сложилась его собственная научная школа» (Зинченко, 2002, с. 120). Л.Ф.Обухова писала о культурно-исторической парадигме, объединяющей советских психологов (Обухова, 1996), а Марио Голдер относил А.Н.Леонтьева, А.Р.Лурию, Б.В.Зейгарник, П.Я.Гальперина к «членам "фамилии Выготского"» (цит. по: Обухова, 2007, с. 319).

П.Я.Гальперин, с одной стороны, говорил о необходимости передачи ребенку обобщенных знаний, а, с другой стороны, занимался вопросами разработки методов обучения. Причем вопрос *чему учить* логически вытекает из вопроса *как учить*. Именно этот аспект получил отражение в последней прижизненной публикации П.Я.Гальперина, получившей название «Методы обучения и умственное развитие ребенка» (Гальперин, 1985).

Позиция П.Я.Гальперина может быть представлена следующим образом²⁵. При традиционном обучении усвоение знаний происходит без достаточного руководства и контролируется по конечному результату. П.Я.Гальперин в качестве предмета усвоения рассматривал действие и поставил задачу - выяснить условия, «учет которых не только обеспечивает, но, можно сказать, даже вынуждает ученика действовать правильно и только правильно» (Гальперин, 1998, с.428). Эта система, которая получила название *планомерно-поэтапное формирование умственных действий и понятий*, включает четыре группы условий (Гальперин, 1985, с. 4):

- формирование адекватной мотивации ученика;
- обеспечение правильного выполнения действия;
- воспитание его желаемых свойств;

²⁵ Подробнее об этом в предыдущих главах работы.

- превращение его в умственное действие (в его желаемую форму).

При такой организации обучения новое действие формируется легче и скорее, чем в условиях традиционного образования. Это обеспечивается главным образом за счет исключения проб и ошибок в начальный период становления действия. Достоинства разработанного П.Я.Гальпериним метода обучения, который «позволял ребенку после анализа нескольких первых объектов самостоятельно исследовать любой новый объект того же рода, устанавливать его строение и его характерные признаки, по ним самостоятельно воспроизводить его и в действии усваивать и знание объекта, и действия с ним» (Гальперин, 1985, с. 30), были продемонстрированы на разном учебном материале, и в том числе – что для нас особенно важно - на начальных математических понятиях.

Отличия этого метода обучения, как писал автор, от традиционного формирования умственных действий и понятий бросается в глаза. П.Я.Гальперин дал подробную характеристику типов учения, каждый из которых отличается «своей ориентировкой в предмете, своим ходом процесса учения, качеством его результатов и отношением детей к процессу и предмету учения» (Гальперин, 1985, с. 30).

Типы учения отличаются не только построением предмета, но и определенным способом его преподнесения учителем и построением ориентировки учеником. Разное обучение, естественно, оказывает *разное влияние на умственное развитие*. При обучении по первому типу идет накопление узких знаний и умений, развитие мышления и способностей происходит как бы помимо обучения; второй тип обучения также не оказывает влияния на умственное развитие, что объясняется тем, что он воспитывает не теоретический, познавательный, а прикладной интерес к знаниям. И только обучение по третьему типу дает принципиально иную картину - оно формирует установку на исследование. «...Первое и главное в третьем типе учения — это возбуждение познавательной деятельности, все большее укрепление и развитие собственно познавательного интереса» (Гальперин, 1985, с. 34), что и обуславливает мощный развивающий эффект обучения.

П.Я.Гальперин в третьем типе учения видит два начала: метод исследования объектов и метод вовлечения в это исследование, которые неразрывно связаны между собой: «установка на изучение объекта ... помещает основную цель

деятельности в самый процесс познания ... возбуждает собственно познавательный интерес ... и побуждает к использованию тех возможностей, которые открывает метод исследования» (Гальперин, 1985, с. 36).

На основании проведенных исследований П.Я.Гальперин сделал важный вывод относительно *возрастных возможностей усвоения понятий*: уже в старшем дошкольном возрасте при использовании методики поэтапного формирования возможно образование полноценных понятий, «которые на целый период умственного развития опережали остальное содержание сознания» (Гальперин, Эльконин, 2001, с. 311).

Представляемая программа по математике строится преимущественно на принципах третьего типа учения, опирающегося на познавательный интерес, который, как отмечал П.Я.Гальперин, *требует* исключения других видов мотивации. Однако даже беглого знакомства с программой достаточно, чтобы заметить в ней элементы первого и второго типов учения. Это не в последнюю очередь может быть связано с тем, что программа рассчитана на одаренных учеников, в то время как в одном классе зачастую оказываются дети различного уровня умственного развития.

Третье. Я.И.Абрамсоном разработаны учебно-методические требования, учет которых обеспечивает как мотивационную готовность к познанию нового, так и высокую интеллектуальную активность.

Во-первых, быстрый темп учебных занятий, который проявляется в частой смене заданий и их низкой повторяемости – поиск нестандартного решения предупреждает появление утомления.

Во-вторых, постепенная отработка действий за счет их включения во все последующие виды заданий, например, без окончательной отработки сложения столбиком дети переходят к усвоению действия умножения, которое предполагает обращение к действию сложения.

В-третьих, обучение детей, уровень умственного развития которых выше по сравнению со сверстниками, создает условия для их успешных выступлений на олимпиадах, а это своим результатом имеет еще и повышение мотивации учителя; таким образом обеспечивается успешная деятельность как ученика, так и педагога.

В-четвертых, непрерывность занятий – домашние задания даются не только на выходные (дети получают задания один раз в конце недели), но и на

каникулы, что, с одной стороны, обеспечивает интеллектуальную выносливость, а с другой – формирует интеллектуальную потребность, или даже, по мнению автора программы, зависимость. Домашнее задание на лето отличается от всех остальных своим объемом – оно примерно в 10 раз больше обычного, рассчитанного на недельные каникулы. Кроме того, его содержание выходит за рамки усвоенного ранее материала – в него добавляются новые сведения, которые школьник должен освоить самостоятельно. Все летние задания разбираются впоследствии в классе, и авторами решений выступают сами ученики.

В-пятых, предъявление общей схемы сопровождается недостаточностью объяснений, что побуждает к интеллектуальным «мучениям» и сохраняет творческий подход к занятиям.

В-шестых, признание права ребенка на ошибку, которая выступает лишь поводом для обсуждения и анализа, что согласуется с представлением П.Я. Гальперина о том, что неудачи должны не обескураживать ребенка, а побуждать его к поискам новых решений.

§ 6.1.3. Программа обучения математике в начальной школе

Не представляется возможным описать программу целиком, она изложена в изданиях, специально предназначенных для учителей математики (см. список литературы). Тем не менее, на основании представленного выше материала можно обратить внимание на ее важные психоклонические аспекты, что получило всестороннее и детальное отражение в нашей публикации (Степанова, 2015).

Прежде всего, нужно сказать об актуальности проблемы содержания и методов школьного обучения, что находит отражение в ее активном обсуждении на съездах и конференциях учителей, в том числе и зарубежных. Одни ратуют за возвращение к привычным, проверенным многолетним опытом своего использования учебникам, другие стараются обосновать необходимость разработки новых учебно-методических комплектов. Едва ли не самым убедительным аргументом в пользу последнего является создание программ, которые, с одной стороны, обеспечивают усвоение предметных знаний, а с другой – сокращают время изучения учебной дисциплины и

обладают мощным развивающим эффектом. Именно о такой программе и идет речь.

Кого учить?

Данная программа изначально была апробирована на детях, которые посещали частную школу «Алеф». Класс состоял из 8-10 учеников, среди которых, как правило, 1-2 отличались довольно высоким (выше среднего) уровнем умственного развития, а 2-3 имели нарушения развития различной степени выраженности. Программу по математике усваивали 75-80% детей, правда, она отличалась меньшей насыщенностью по сравнению с использованной впоследствии.

Впоследствии с опорой на эту экспериментальную программу строилось обучение математике в школе «Интеллектуал», которое предполагало конкурсный отбор. Зачисление в школу происходило по результатам собеседований, во время которых детям предлагалось решить ряд задач. При этом основное внимание обращалось не столько на то, решает ли ребенок задачу, сколько на то, сколько времени он способен ее решать. «Главное, чтобы была способность фокусироваться на задаче, фиксировать свое внимание в течение длительного времени» (Абрамсон, 2012, с. 11). Интересно заметить, что похожую позицию занимает автор учебников по математике для начальной школы Л.Г.Петерсон. По ее мнению, «наибольшие трудности в начальной школе испытывают не те дети, которые не получили тот или иной объем знаний, а те, которые проявляют интеллектуальную пассивность, у кого отсутствуют желание и привычка думать, стремление узнать что-то новое» (Петерсон, 1998, с. 51).

Еще одним важным критерием выступило наличие у ребенка умения слушать. Также учитывались сообразительность, скорость реакции, которые проявляются при решении «задач на смекалку».

Однако нужно заметить, что, эта программа, по мнению ее автора, пригодна для обучения всех детей, другое дело, что обучение в этом случае будет происходить в ином, более медленном темпе.

Зачем учить?

Автор программы Я.И.Абрамсон поставил перед собой задачу: показать детям «настоящую математику, похожую на ту, которой им придется заниматься, если они решат выбрать ее в качестве своей профессии, и чтобы

выбор этот они осуществляли осознанно» (Абрамсон, 2012, с. 6). Эта задача была «выстрадана» годами собственного обучения в математической школе, по итогам которого у автора сложилось предвзятое отношение к этому предмету как совокупности олимпиадных задач. Таким образом, целью обучения выступило «привить детям любовь к математике, сформировать понимание этой дисциплины, развить «математическое» мышление» (Абрамсон, 2012, с. 7).

Как учить?

Поставленная задача предполагала формирование у детей умения самостоятельно выводить правила и теоремы, а не работать по заранее заданному алгоритму.

Именно такой подход и был реализован в исследованиях, выполненных под руководством П.Я.Гальперина. Как было сказано выше, программа по математике построена с учетом требований третьего типа учения, а потому в ней нашли отражение следующие его особенности:

- наличие познавательной мотивации до начала школьного обучения и постоянное ее поддержание в процессе изучения математики; кроме того, исключалось негативное отношение к учебному предмету за счет получения звездочек за правильное решение, при этом ошибочный ответ лишь признавался таковым без каких-либо последующих санкций;
- создание полной и обобщенной ориентировки, обеспечивающей правильное выполнение действия, но при этом предполагающей творческое отношение младших школьников к новым для них заданиям; наглядной иллюстрацией сказанного выступает самостоятельное выведение ими доказательств и правил; запоминание математических сведений выступало при этом закономерным итогом, но ни в коем случае не целью такого обучения;
- постепенный перевод ориентировочной части действия в умственный план за счет обязательного проговаривания выполняемых операций;
- забота о воспитании действия с заданными свойствами, в частности, специальное внимание уделено такому его свойству как осознанность.

Чему учить?

Главный вопрос, который, по собственному признанию автора программы, перед ним встал: учить вширь, то есть направить усилия на овладение

олимпиадными задачами и задачами повышенной трудности или вглубь, иначе говоря, заботиться об усвоении общих понятий и показывать связи между различными задачами? Есть все основания говорить о том, что, отдав предпочтение обучению вглубь - овладению системой математических понятий с самых ранних этапов обучения, автор невольно добился того, что дети оказались весьма успешными при решении сложных нестандартных задач, а это уже свидетельствует о взаимной связи обозначенных стратегий обучения. Причем, речь идет именно о математике как самостоятельной и целостной области научного знания в отличие от принятого в настоящее время в школьном обучении деления на алгебру и геометрию.

Содержание программы представлено в многочисленных публикациях автора, преимущественно методического характера и рассчитанных на учителей математики. Нужно заметить, что ознакомление с программой требует достаточно высокой математической грамотности, потому как изменения касались не только содержания привычных для педагогов начальной школы тем, но и порядка их прохождения; кроме того, вводились новые темы, ранее не входящие в учебную программу. В силу этого весьма перспективным представляется совместное с учителями начальной школы обсуждение результатов внедрения программы в практику обучения, что послужило бы иллюстрацией обозначенного Л.С. Выготским различия педагогического и педологического (психологического) анализа учебного процесса.

§ 6.1.4. Предварительные итоги обучения детей по авторской программе

По мнению Я.И.Абрамсона, построенные таким образом уроки математики убедительно показали, что дети с удовольствием занимаются по этой программе, в полном объеме усваивают материал, который в значительной степени превышает материал традиционной школы, что говорит в пользу выросших возрастных возможностей детей.

В ходе экспериментального обучения математике удалось показать, что широко распространенное мнение о возрастных ограничениях учеников начальной школы является ошибочным, не имеющим достаточных оснований. В частности, уже первоклассники в результате определенным образом

организованного обучения оказываются в состоянии использовать системы счисления, отличные от десятичной, осуществлять операции возведения в степень, извлечения корня и взятия логарифма, осваивать основные геометрические понятия (теорема, аксиома, методы доказательства и др.).

В течение всего периода обучения наблюдается устойчивый интерес к предмету – это проявлялось в том, что дети продолжали решать задачи на перемене, просили увеличить домашние задания. Автору данного диссертационного исследования удалось выступить свидетелем такого курьеза: ученик, показывая на часы, «напоминал» завершившему урок учителю, что до окончания урока осталось две минуты, в течение которых еще можно решать задачки. По мнению Я.И.Абрамсона, быстрый темп, относительно высокая трудность заданий при их низкой повторяемости способствуют поддержанию познавательной мотивации в целом и по отношению к математике в частности.

Кроме того, Я.И.Абрамсон считает, что новая программа обучения, предполагающая изменение порядка и содержания материала, позволит существенно разгрузить программу средней и старшей школы и даже пройти в школе курс высшей математики в объеме первых двух курсов математических факультетов университетов.

Также нужно сказать и о позитивном эффекте обучения для работающего по этой программе учителя: «Происходит то, что в идеале и должно происходить на уроках: эмоциональный накал, высокое интеллектуальное напряжение, передаваемое в обоих направлениях: от учителя к детям, от детей к учителю» (Абрамсон, Березкина. 2013, с. 4).

Главный теоретический вывод касается подтверждения известного положения о зависимости результатов обучения от его содержания и методов, в частности, удалось лишний раз показать, насколько эффективным является построенное по третьему типу обучение. Также получил еще одно подтверждение тезис П.Я.Гальперина о связи интеллектуальных возможностей детей и типов учения, об определяющем влиянии последних. А в целом нельзя не признать пророческими слова Л.Ф.Обуховой: «... работы П.Я.Гальперина отмечены историческим значением, и *психология раньше или позже будет развиваться по пути, намеченному им*» (курсив наш – М.С.) (Обухова, 2014, с. 74).

Специального внимания заслуживает вопрос о возрасте, с которого можно заниматься углубленным изучением математики. В этой связи предметом специального исследования может выступить сравнительный анализ результатов проведенного экспериментального обучения математике и данных о возрастной одаренности, полученных Н.С.Лейтесом. Полученные в психологии данные о наличии возрастной чувствительности, избирательности внимания к определенным воздействиям позволили Н.С.Лейтесу (Лейтес, 2000) сделать вывод о зависимости незаурядных умственных способностей от специфических возможностей детства. П.Я.Гальперин, затрагивая проблему способностей, писал: «Отрицает ли такое планомерное формирование умственной деятельности наличие способностей и различия в способностях? Нет, конечно. Оно отрицает не существование и различие способностей, а злоупотребление понятием способностей для оправдания педагогического брака и третьесортной педагогической продукции (Гальперин, 1960, с. 144). Однако, «по отношению к общеобразовательной программе вы можете получить выравнивание успеваемости... Здесь другой подход к массовому обучению, через иную методику преподавания» (Гальперин, 2002а, с. 218).

Также обращает на себя внимание стремление автора программы развивать творческие способности детей. А это недвусмысленно свидетельствует в пользу возможности организации обучения, имеющего своим результатом формирование творческого математического мышления. Мы обращаем на это специальное внимание, потому как П.Я.Гальперину были хорошо известны возражения оппонентов – о чем он говорил еще в докторской диссертации (Гальперин, 1965), одно из которых сводилось к тому, что третий тип учения исключает творчество ученика. Приводимые П.Я.Гальпериним доводы в пользу того, что при третьем типе имеет место творческое исследование новой задачи, получили в данном случае свое наглядное практическое подтверждение.

Результаты экспериментального обучения математики позволили автору программы сделать вывод: «... именно период, приходящийся на начальную школу, 7-11 лет, является наиболее продуктивным с точки зрения возможностей формирования так называемого «математического мышления», сохранения и выявления математических способностей, присутствующих у

гораздо большего числа детей, чем это принято считать и гораздо большего, чем мы видим на рубеже 5 класса» (Абрамсон, 2012а, с. 41).

Вместе с тем не стоит лукавить и закрывать глаза на обнаружившие себя трудности реализации данной учебной программы. По меньшей мере, недальновидно с практической точки зрения не замечать тех проблем, которые будут тормозить ее дальнейшее продвижение. К обнаруженным нами трудностям в первую очередь следует отнести следующие:

- едва ли не главная проблема связана с подготовкой педагогов: на данный момент передача опыта преподавания происходит «лицо в лицо», что, с одной стороны, позволяет получить адекватное представление о методике обучения, но, с другой - в значительной степени осложняет ее применение;
- нерешенным является вопрос об обучении по этой программе детей в массовой школе - до сих пор автору программы в основном приходилось иметь дело с детьми, родители которых заинтересованы в обеспечении высокого уровня школьного обучения вообще, и преподавания математики в частности; хотя нельзя не признать, что программы обучения в математических школах также нуждаются в тщательном психологическом обосновании;
- открытым остается вопрос о преподавании других учебных предметов, равно как и о соотношении этой программы с другими программами по математике;
- непонятно, как быть с неуспевающими детьми (при условии, что таковые найдутся в массовой школе): если программа массовой школы рассчитана на всех без исключения детей с нормальным ходом развития, то как следует поступить в случае недостаточного усвоения данной программы – целесообразно ли продолжать обучение;
- при традиционном обучении помощь со стороны родителей не исключалась, а зачастую и поощрялась, по крайней мере, в случаях пропуска детьми занятий, а в данном случае в силу изменения последовательности и характера изложения материала по сравнению с традиционным обучением такая внешняя помощь может тормозить усвоение.

Наверняка, по мере внедрения программы в практику школьного обучения какие-то проблемы будут успешно решаться, но при этом весьма ожидаемо появление новых.

В заключение нужно заметить, что на современном этапе эта программа носит экспериментальный характер и необходимо время, прежде чем делать выводы относительно ее эффективности, но несомненно одно: без апробации для этого нет и не может быть достаточных оснований. В то же время уже сейчас тщательный анализ программы, посещение уроков математики Я.И.Абрамсона в начальной и средней школе, а именно такова задумка автора – создание программы обучения математике, рассчитанной на весь период школьного обучения, позволяет нам говорить о назревшей потребности в привлечении внимания психологов и педагогов, теоретиков и практиков к одной из авторских программ по математике. Одним из шагов на этом пути является наша совместная – в виде двух отдельных статей – публикация в журнале «Вопросы психологии» (Абрамсон, 2015, Степанова, 2015). Автор программы Я.И.Абрамсон совершенно справедливо выражает надежду, что «данная авторская методика вызовет интерес не только у преподавателей математики, но и у психологов, занятых разработкой вопросов учебной деятельности младших школьников» (Абрамсон, 2015, с. 68).

В целом же нелишне повториться, что программа обучения, построенная с учетом психологических требований управляемого формирования, представляет собой образец работы с психикой ребенка, иначе говоря, реализации психотехнического подхода в образовании.

§ 6.2. Психологический анализ школьного курса лингвистики

§ 6.2.1. Лингвистика как учебный предмет в школе.

Размышления П.Я.Гальперина о необходимости выделения предмета науки уже при самом первом знакомстве с ней получили экспериментальное подтверждение на материале различных учебных предметов, среди которых лингвистики не оказалось. Можно предположить, что причиной этого могло быть отсутствие такого учебного предмета в школьном расписании. Вместе с тем П.Я.Гальперин подчеркивал важность формирования обобщенных представлений об окружающей действительности, и в этой связи обращение к опыту преподавания лингвистики в школе представляет немалый как теоретический, так и практический интерес. П.Я.Гальперин писал об образовании в результате управляемого формирования «искусственных способностей»: «... эти вновь образуемые формы умственной деятельности

можно назвать "способностями" – только не в смысле прирожденных, лишь обнаруживаемых и развиваемых, но в своих задатках уже готовых сил, а в смысле конкретных форм умственной работы» (Гальперин, 1998. С. 342). Эти способности значительно облегчают умственную деятельность. В основе формирования таких «способностей» лежат требования к построению ориентировочной части действия и к организации самого поэтапного формирования. Именно к таким способностям относится умение строить речь на иностранном языке, в основе которого лежит формирование языкового сознания как «специфической смысловой стороны всякого естественного языка» (Гальперин, 1998, с. 437). Специальные исследования были направлены на изучение особенностей овладения иностранным языком (например, исследования О.Я.Кабановой, 1971). Также специально изучалось овладение родным языком.

Л.И.Айдарова предприняла исследование овладения младшими школьниками родным языком, однако поставленные ею вопросы выходят далеко за его рамки: «... как ввести ребенка в такую область действительности как язык? Каким образом организовать поиск и открытие детьми того генетически исходного отношения, которое может считаться сущностью исследуемого предмета? <> ... будет ли иметь место языковое и общеинтеллектуальное развитие ребенка, если знания о родном языке, если знания о родном языке приобретаются им в ходе исследования языка?» (Айдарова, 1978, с. 8). Далее автор делает очень важное с точки зрения предмета нашего исследования заключение о том, что обращение к вопросам *развития* переводит проблему в *психологическую* плоскость: «... работа с *таким материалом как язык ... заостряет психологичность* вопросов» (курсив наш – М.С.) (там же), подводит к проблеме соотношения обучения и развития. Материалы экспериментального обучения позволили Л.И.Айдаровой выделить такие аспекты в развитии детей как интеллектуальное, собственно языковое и личностное развитие. Критерии интеллектуального развития конкретизированы в показателях теоретического способа освоения предметов, за языковое развитие взяты сдвиги в словаре, синтаксисе и стилистике речи детей. Показателем личностного развития выступило возникновение у ребенка особой мотивации деятельности и рефлексии.

Нельзя не согласиться с автором, что одновременное введение ребенка в несколько языков дает, с одной стороны, общую ориентацию в языковой действительности, а с другой – раскрывает специфически особенности каждой языковой системы. Однако, по нашему предположению, такая общая ориентация в языке может быть получена не только в результате сравнения двух или более языков, но едва ли не в первую очередь в процессе овладения сведениями из лингвистики (языкознания²⁶).

Нами было проведено изучение влияния уроков *лингвистики* на психическое развитие школьников (Степанова, 2005д) – остановимся подробно на полученных нами результатах.

Особенность этого учебного предмета состоит в том, что изучение лингвистики в школе (равно как и психологии, но это уже тема для другого исследования) не стало массовым явлением, и целесообразность включения уроков лингвистики в школьное расписание до сих неоднозначно оценивается и педагогами, и психологами. Тем не менее, московским филологом и педагогом О.Е.Дроздовой разработан учебно-методический комплект по языкознанию, включающий в себя учебное пособие для школьников и методическое пособие для учителя. Этот комплект неоднократно переиздавался: первое издание вышло в 2001 г. (Дроздова, 2001, 2003), последнее в 2016 г. (Дроздова, 2016б, 2016в). На протяжении 20 лет – с 1993-1994гг. по 2012-2013 гг. – О.Е.Дроздова вела уроки лингвистики в московской школе 1541 (тогда гимназии, а теперь ГБОУ школа 1541) в 5-7 классах. Этот опыт был перенесен в некоторые школы Москвы, Подмосковья и Санкт-Петербурга.

Представленный комплект уникален: в силу того, что лингвистика не принадлежит к числу базовых учебных дисциплин, до последнего времени не существовало соответствующих учебных пособий.

Курс русского языка носит выраженный нормативный характер, т.е. в ходе обучения дети усваивают совокупность норм и правил родного языка. Лишь небольшое число заданий направлено на формирование у детей интереса к языковым явлениям и определение их места в жизни человека.

²⁶ Используются как синонимы, см., например, определение языкознания: «Языкознание (языковедение, лингвистика) – наука о естественном человеческом языке вообще т о всех языках мира как индивидуальных его представителях (Лингвистический..., 1990, с. 618).

Анализ влияния изучения лингвистики на психическое развитие детей проводился с двух сторон: со стороны содержания обучения, опираясь на названный учебный комплект, и со стороны усвоения знаний о языке учениками. Причем изучались не только ответы детей на уроках – лингвистики, русского языка, литературы – но и их выступления на ставших традиционными (и теперь уже получивших статус международных) конференциях по языкознанию²⁷.

§ 6.2.2. Уроки лингвистики и их связь с психическим развитием детей

Психологический анализ *школьного курса лингвистики* позволил нам обнаружить его мировоззренческое, образовательное и практическое значение²⁸.

Мировоззренческое значение лингвистических знаний связано с имеющими место общественными переменами как в нашей стране, так и за рубежом. Сегодня выпускник школы не знает, какой будет социально-экономическая ситуация через несколько лет, и потому нуждается не в конкретных знаниях на все случаи жизни – тем более, что все предусмотреть не представляется возможным – а в широкой социальной ориентировке. Такая ориентировка не может опираться на отрывочные сведения из разных предметных областей; она является результатом овладения детьми как обобщенными знаниями внутри одной предметной области, так и знаниями, межпредметными по своему содержанию. Естествознание, обществознание, искусствоведение (в системе школьного обучения – МХК, или мировая художественная культура), языкознание – вот те учебные дисциплины, которые способствуют формированию у ребенка обобщенного представления об окружающем мире, иначе говоря, широкой социальной ориентировки. В данном случае речь пойдет только о языкознании.

Психолог И.С.Якиманская различает обученность и образованность. «Если обученность формирует функциональную грамотность, ... то *образованность* формирует личностные качества, обеспечивающие индивидуальное восприятие (принятие) мира, возможность его творческого преобразования...»

²⁷ В 2022 году проходит XXVI Международная научно-практическая конференция «Языкознание для всех», в числе участников которой как школьники 6-11 классов, так и студенты.

²⁸ При этом следует иметь в виду, что те эффекты развития, о которых пойдет речь, возникают под влиянием в том числе и других учебных дисциплин.

(Якиманская, 1999, с. 46). В то время как критерии обученности разработаны и прочно вошли в педагогическую практику, критерии образованности пока не разработаны, хотя на интуитивном уровне мы чувствуем, какой человек является образованным. По мнению И.С.Якиманской, «задача становления образованности, как интегрированного качества личности, ... требует нестандартных подходов к конструированию содержания образовательной программы» (там же).

Похожие мысли высказывает и педагог Е.А.Ямбург, который выделяет четыре парадигмы образования: когнитивно-информационную, личностную, культурологическую и компетентностную. Культурологическая педагогика, которая предполагает передачу ценностей культуры, способствует «достижению полноты и целостности мирозерцания» (Ямбург, 2004, с. 17). По мнению Е.А.Ямбурга, в настоящее время актуальным является усиление мировоззренческой функции образования.

Осмелимся предположить, что овладение детьми обобщенными знаниями о языке в ходе курса лингвистики способствует формированию образованности, усилению культурологической парадигмы. Сделанный нами вывод близок к полученному Л.И.Айдаровой на материале изучения овладения детьми родным языком: «Мы считаем, что язык должен быть рассмотрен как один из основных источников психического развития, поскольку он как бы в снятом, чистом виде представляет особую действительность: действительность отношения *человек – мир*» (Айдарова, 1978, с. 139).

Следует специально подчеркнуть, что знания о языке становятся личностными, в чем с особой силой проявляется их мировоззренческая роль. Не будет преувеличением сказать, что обобщенные сведения о языке спасают от языкового манипулирования. Математики высказываются против изгнания из школьных курсов доказательств. Академик В.И.Арнольд, размышляя о том, что происходит в образовании, заметил: «Особенно опасна тенденция изгнания всех доказательств из школьного обучения. Роль доказательств в математике подобна орфографии и даже каллиграфии в поэзии. Тот, кто в школе не научился искусству доказательства, не способен отличить правильное рассуждение от неправильного. Такими людьми легко манипулировать... Результатом могут стать массовый психоз и социальные потрясения» (Цит. по: Губарев, 2000, с. 2).

Знания о языке помогают детям критически относиться к языковым фактам и, как следствие - противостоять навязчивой рекламе и обману, выделить принципиальные моменты в речевом потоке политиков, отличить красивую форму высказывания от его нередко никчемного содержания. Приходится постоянно слышать о черном PR и разводить руками по причине отсутствия средств ему противостоять. Оказывается, что такие средства есть и более того – они доступны ребенку.

Образовательное, или говоря словами Е.А.Ямбурга, *компетентностное* значение курса языкознания непосредственно связано с его содержанием. Такое усвоение общих знаний о языке способствует формированию языковой компетенции. Этот термин, введенный Н.Хомским, до сих пор не получил однозначного толкования. Мы будем придерживаться понимания языковой компетенции Е.Д.Божович, по мнению которой «языковая компетенция может рассматриваться как система, включающая в себя три взаимосвязанных подсистемы: 1) речевой опыт, спонтанно накапливаемый носителем языка в жизненной практике; 2) знания о языке, приобретаемые в организованном (в частности, школьном) обучении; 3) языковую интуицию (или чувство языка), формирующуюся как производное от двух первых компонентов» (Божович, 2013б, с. 44). *Речевой опыт*, считает Е.Д.Божович, включает в себя практическое владение родным языком и эмпирические обобщения наблюдений за языком. При этом автор обращается к положению Л.С.Выготского о двух типах обучения – спонтанном и специально организованном и подчеркивает, что речевой опыт образуется в результате стихийного обучения. В ходе специально организованного обучения формируются *знания о языке*, включающие два аспекта: категориальные характеристики языковых единиц и приемы (схемы) анализа и описания этих единиц – разные формы школьного разбора (фонетического, морфологического, синтаксического). Последние составляют элементы метазнания о языке. Взаимодействие речевого опыта и знаний о языке формируется постепенно и приводит к образованию обобщенных «потенциальных языковых представлений» (термин Л.В. Щербы), которые и позволяют человеку *интуитивно* и симультанно улавливать эти соотношения в тех случаях, когда они не поддаются описанию в виде правил, алгоритмов, инструкций к действию с языковым материалом. *Чувство языка* объективно

необходимо любому его носителю при столкновении с неформализуемыми аспектами языкового знака, когда соотношение его значений и форм неоднозначно и вариативно.

В школьном обучении имеют место (а точнее говоря, должны иметь) два процесса: с одной стороны, происходит осмысление и преобразование речевого опыта ребенка, а с другой – накопление и конкретизация знаний о языке материалом речевого опыта. Е.Д.Божович обращает внимание на то, что в школьной практике эти процессы «протекают ... по большей мере спонтанно, по «собственной программе» ученика, зачастую до конца обучения неосознанно» (Божович, 1997, с. 37). В результате образуется разрыв между данными речевого опыта и знаниями о языке.

Учителя литературы жалуются, что старшеклассники не умеют писать сочинения и грамотно выражать свои мысли – их речь примитивна. Е.Д.Божович заключает, что неотрефлексированное ранее содержание речевого опыта остается нерефлексируемым в школе, что негативно сказывается на процессе его дальнейшего накопления.

Таким образом приходится констатировать, что «формирование у школьников языковой компетенции как *системы*, т.е. *взаимодействие* данных опыта и знания о языке, протекает *не в самых благоприятных условиях*» (курсив наш – М.С.) (Божович, 1997, с. 38). На наш взгляд, причину сложившегося положения следует искать прежде всего в содержании образования. При традиционном обучении знания о языке – родном и иностранном - носят мозаичный характер. Каковы возможные пути выхода из такого положения?

Во-первых, нет сомнений, что школьный курс языкознания способствует формированию у детей *обобщенных представлений о языке* и, что не менее важно, *метазнаний о языке*. По утверждению В.В.Давыдова, появление рефлексии, то есть способности видеть основания собственных действий есть «самый главный показатель разумно-теоретического мышления» (Давыдов, 1998, с. 79).

Таким образом в ходе изучения лингвистики происходит становление языковой компетенции, иначе говоря, осмысление речевого опыта и конкретизация знаний о языке. Внешне это выражается в том, что дети научаются излагать свои мысли и не только пересказывать правила, но и

строить с опорой на них речевые высказывания. По мнению автора учебного комплекта О.Е.Дроздовой, курс языкознания нацелен на «формирование лингвистической компетенции, которая должна стать основой лингвистического мировоззрения школьников (необходимое условие для совершенствования в изучении языков, в первую очередь родного)» (Дроздова, 2016в, с. 9). При этом О.Е.Дроздова подчеркивает, что этот курс решает не только образовательные, но и воспитательные задачи, к числу которых относятся формирование у школьников сознательного и ценностного отношения к родному языку и получение ими представлений об универсальности любого языка для выражения коммуникативных потребностей, что обеспечивает уважительное отношение к языкам разных народов и культуры в целом. Именно эти особенности курса и позволили нам высказывать предположение о мировоззренческом значении курса (см. выше).

Не вызывает сомнений, что исследование развивающего эффекта школьного курса языкознания – подчеркнем специально, что речь идет о систематическом курсе, а не самостоятельном получении отрывочных знаний из справочных пособий – требует специального изучения, но мы приведем лишь два факта.

Во-вторых, такой же развивающий эффект дает и включение школьников в исследовательскую деятельность. Особый вклад в развитие лингвистической компетенции вносят исследования в области языкознания, поскольку в данном случае язык выступает одновременно как предмет исследования и его средство, на что обращали внимание как теоретики, так и практики (см, например, Дроздова, 2016а; Леонтьев А.А., 2016). Предметом проводимого школьниками лингвистического анализа выступают различные области научного знания – дети исследуют язык математики, химии, биологии, истории; кроме того, в фокус их внимания попадают такие социальные институты и практики как образование, культура, повседневная жизнь. Нужно специально отметить, что к выступлению детей на конференции по языкознанию предъявляются высокие требования не только с точки зрения его содержания, но и речевого оформления. Своим результатом это имеет усвоение норм родного (а в области научной терминологии и иностранного тоже) языка, появление желания использовать полученные в ходе

самостоятельно проведенного исследования знания при выполнении школьных заданий по русскому языку.

Говоря о формировании у детей на уроках лингвистики обобщенных представлений о языке, следует отметить, что этим значение школьного курса лингвистики не исчерпывается. Владение общими сведениями о языке

во-первых, объединяет гуманитарные знания,

во-вторых, помогает усвоению естественнонаучных дисциплин, которое включает в себя понимание терминов и понятий,

в-третьих, формирует исследовательское отношение не только к языковым явлениям, но и окружающей жизни в целом.

Кроме того, во многом благодаря урокам лингвистики дети научаются пользоваться справочными изданиями (в курсе предусмотрены уроки, знакомящие со словарями).

Прагматическое, или практическое, значение курса лингвистики связано с тем, что в жизненных ситуациях нам часто приходится сталкиваться с необходимостью опираться на общие знания о языке. В качестве наиболее типичных ситуаций, требующих от нас языковой компетенции, могут быть названы следующие:

- частое использование иноязычных слов, особенно в средствах массовой информации;
- профессиональные и туристические поездки, успех и впечатление от которых не в последнюю очередь зависит от меры владения языком страны; мы не можем знать все языки, но понимание общих принципов их организации, знание, к какой языковой группе относится язык страны, в которой мы гостим, значительно облегчают общение с местными жителями;
- пользование интернетом, предполагающее освоение поисковых систем.

В ходе изучения лингвистики детям предлагается очень интересное задание: найти ошибки в средствах массовой информации – в статьях, в выступлениях общественных и культурных деятелей – и исправить их. Такая работа, направленная на актуализацию имеющихся у детей лингвистических знаний, способствует их осознанию. Напомним, что, по мнению Е.Д.Божович, именно недостаточность рефлексии содержания речевого опыта препятствует развитию языковой компетенции. Привлечение внимания школьников с

помощью подобных заданий к речевому опыту с позиций научного знания способствует устранению разрыва между данными опыта и сведениями о языке. В результате дети демонстрируют высокий уровень чувствительности к высказываниям окружающих их людей, критически относятся к форме изложения информации.

Именно такие, максимально приближенные к жизни детей, задания делают курс лингвистики, с одной стороны, интересным, а, с другой – полезным. П.Я.Гальперин специально подчеркивал, что интеллектуальные возможности детей реализуются лишь при условии, что они отвечают интересам ребенка. Он перефразирует Л.С.Выготского и замечает, что интересы ребенка ведут за собой развитие его интеллектуальной деятельности. На бланке для бандероли две записи: *от кого* и *от куда*, которые не могут не заметить дети, «обремененные» знаниями о языке.

Практическое значение обобщенных лингвистических знаний, можно предположить, в дальнейшем будет возрастать с связи с расширением культурных и профессиональных связей – ученые спорят о плюсах и минусах глобализации, но факт ее наличия сомнений не вызывает.

Выполненный нами психологический анализ школьного курса лингвистики подтверждает слова Л.И.Айдаровой о том, что *язык есть особый предмет освоения*: «...по отношению к рождающемуся сознанию язык выступает как нечто первичное» (Айдарова, 1978, с. 139).

§ 6.3. Педагогический опыт как источник психологического знания

Предпринятое нами обращение к урокам лингвистики обозначает (именно обозначает!) еще одно направление исследований – изучение накопленного педагогического опыта сквозь призму влияния школьного обучения на психическое развитие детей. В.К.Шабельников в юбилейной статье, приуроченной к 100-летию П.Я.Гальперина, сетовал на то, что школы крайне редко обращаются к методу П.Я.Гальперина (Шабельников, 2002). За прошедшие два десятилетия мало что изменилось, но отрадно замечать, когда учителя интуитивно приходят к педагогическим открытиям, созвучным идеям П.Я.Гальперина.

Многолетнее наблюдение за организацией учебного процесса в одной конкретной школе²⁹ позволяет говорить о том, что озабоченные качественной передачей детям предметных знаний учителя невольно обращаются к поиску эффективных путей построения «своего» предмета. И нельзя не признать, что эти поиски зачастую приводят к оригинальным и полезным находкам. У. Джемс в «Беседах с учителями о психологии», признавая большую пользу психологии в деле подготовки учителей, в то же время писал, что психология не прибавит учителю умения овладеть личностью ученика, и, чтобы стать учителем, необходимое «особое дарование» (Джемс, 1998, с. 18). Именно это «особое дарование» проявляет себя в педагогических открытиях, которые зачастую не выходят за рамки отдельно взятой школы. Как показывает практика, такие уроки как с точки зрения своего содержания, так и включенности в процесс познания (а одно следует из другого) надолго запоминаются ученикам, и, уже став взрослыми, они с улыбкой припоминают, какие замечательные у них были уроки и как те давние слова учителя помогли на экзамене в вузе. В качестве иллюстрации сказанного можно привести такой факт. Автор данной работы в течение многих лет принимает участие в организации педагогической практики студентов факультета психологии МГУ в школе, и студенты при подготовке к урокам по психологии для школьников нередко обращаются к своему школьному опыту изучения различных предметов, когда систематизация сведений и забота об их усвоении приводили к желательному результату.

Далее остановимся на некоторых конкретных находках педагогов, занятых преподаванием различных учебных предметов. Более подробный анализ содержится в авторских публикациях в методических изданиях «Школьный психолог», «Литература» и «Управление школой» (Издательский Дом «Первое сентября»), а также в книге «Психолог в школе» (Степанова, 2005г).

Автору исследования посчастливилось присутствовать на уроках русского языка, когда объяснение правил правописания деепричастий укладывалось не в несколько, как это предписано методическими рекомендациями, уроков, а всего в один урок. Сведенные воедино и представленные во внешней материальной форме в виде распечатанной карточки, они способствовали быстрому и качественному усвоению материала, что предполагало не

²⁹ ГБОУ школа 1541 города Москвы

запоминание правил, а их использование при выполнении упражнений по русскому языку. Запоминание тоже имело место, но не как самоцель, а исключительно как результат неоднократно повторенного действия.

Большую трудность для школьников составляет усвоение понятий, которые представлены в разных учебных предметах, поскольку отражают разные стороны одного и того же явления. Примером может выступить неготовность школьников ответить на вопрос о том, что представляет собой классицизм: им рассказывали о классицизме на уроках литературы, истории, может быть, мировой художественной культуры. Оказывается, можно объединить все эти сведения и рассказать о классицизме как направлении в культуре, что и было сделано учителем словесности.

Школьная программа по литературе постоянно меняется, однако неизменным остается одно – обращение к классическим произведениям как родной, так и мировой литературы. На одном из уроков литературы восьмиклассники «проходили» комедию французского драматурга XVIII века Жана Батиста Мольера «Мещанин во дворянстве». Представление этого произведения не только как литературного источника, но и как памятника культуры своей эпохи к тому же в сочетании с чтением текстов на изучаемом еще с периода начальной школы французском языке имело неожиданный эффект. Такой подход к данной теме позволил учителю, во-первых, актуализировать на уроках (несколько уроков было отведено изучению этого произведения) полученные детьми ранее сведения из разных предметных областей, и, во-вторых, включить их в решение настоящих учебных задач. В связи с этим примером невольно вспоминается меткое замечание П.Вайля и А.Гениса, что «усвоенное в школе преклонение перед классикой мешает видеть в ней живую словесность» (Вайль, Генис, 1991, с. 7). Как показывает практика, этого вполне можно избежать.

Примером соединения предметного с учетом содержания преподаваемой дисциплины и психологического подходов выступает опыт преподавания литературы в средней школе С.А.Шаповал, который к тому же получил отражение в публикациях. Автором создано и апробировано в школьной практике учебное пособие «Филология в задачах» (Шаповал, 2012), появлению которого предшествовала большая теоретическая работа (Шаповал, 2006). По мнению автора, решение таких задач есть надёжный

способ обучиться профессиональным приемам и способам работы с текстом, иначе говоря, стать Читателем. Специальное внимание автор уделяет психологическому анализу ситуаций, описанных в художественных произведениях. В пособии приводятся «решения» филологических задач с опорой на оригинальные тексты и работы литературных критиков.

По убеждению многих учителей математики, дети делятся на способных и не способных к математике. На ошибочность таких заключений указывали и П.Я.Гальперин, и Н.Ф.Талызина, и др. психологи. Однако, особую ценность приобретают случаи, когда сами учителя математики не соглашались с таким ничем не подкрепленным суждением. Выше анализировался опыт преподавания математики Я.И.Абрамсоном, но автор оригинальной методики разработал свой подход с опорой на известную ему теорию П.Я.Гальперина.

В данном же случае речь идет педагогах, не знакомых с учением П.Я.Гальперина. Прежде всего, хотелось бы привести два факта. Во-первых, в ходе ознакомления педагогов с идеями П.Я.Гальперина о типах ориентировки приходилось от них слышать, что именно так (в соответствии со вторым типом учения) они и работают. Эти случаи единичны, но они имели место. Во-вторых, школьные учителя математики, можно предположить, в силу специфики самого предмета, склонны к обобщенному изложению сведений о том или ином математическом явлении. И, наконец, в-третьих, рефлексия особой роли познавательной мотивации для успешного усвоения школьной программы побуждает учителей к поиску способов ее побуждения через разные формы работы. Примером этого выступает своеобразная групповая игра «Математический дилижанс», когда классы соревнуются между собой в успешности решения олимпиадных задач, которые начинаются с такого мотивирующего напутствия: «Дорога в тысячу миль начинается с первого шага».

С подобными примерами приходилось сталкиваться и на предметах естественно-научного цикла.

Известно, что с введением ЕГЭ школьники столкнулись с необходимостью уже на этапе обучения в старшей школе обобщать сведения из различных разделов биологии. Нужно признать, что эта задача оказывается сложной как для детей, так и для учителей: оказывается, ботаника и зоология – науки, имеющие общие законы, а растения не только выделяют кислород, но и

поглощают его. Надо признать, что ЕГЭ лишь заострило эту проблему, которая замечалась учителями и ранее. Грамотные учителя пытались преодолеть наметившийся в школьных учебниках разрыв между различными разделами биологии, и надо признать, что делали это весьма успешно, знакомя шестиклассников не со сведениями о строении листа, а начиная их путь в биологию с постижения общих законов организации жизни. Примером именно такого отношения к урокам биологии может выступить учебник по биологии для шестых классов (Беркинблит, Чуб, 1993).

Химия – школьный предмет, который вызывал и продолжает вызывать немало сложностей в ходе его изучения. Опытные педагоги, осознавая наличие этой проблемы, задумались над поиском причин сложившегося положения вещей. Результаты систематизации знаний по химии получили отражение в методических разработках, выполненных школьными учителями. Иллюстрацией являются написанные школьным учителем пособия для школьников и учителей, которые представляют собой опорные конспекты (Рыбников, 2003).

Даже беглого ознакомления с этими примерами достаточно, чтобы увидеть в них попытку реализации не первого, а второго типа учения, который предполагает перестройку содержания обучения, иначе говоря, иное построение ориентировочной основы формируемых действий. При этом следует подчеркнуть, что типы учения отличаются не только типом ориентировки, поэтому необходим более тщательный анализ всего процесса, чтобы делать окончательный вывод о реализуемом педагогом типе учения, о чем шла речь выше. Типы учения отличаются в том числе и характером связи с умственным развитием, и, по словам П.Я.Гальперина, второй тип учения не оказывает влияния на умственное развитие детей. Однако нелишне припомнить высказывание Л.С.Выготского: «Всякое обучение является источником развития, вызывающим к жизни ряд таких процессов, которые без него вообще возникнуть не могут» (Выготский, 1991, с. 388). Обучение, построенное так, как это описано в приведенных выше примерах, вне всякого сомнения, способствует накоплению обобщенных знаний, что в той или иной степени приближает его к организации обучения по третьему типу, требующего принципиальной перестройки всего содержания данного учебного предмета, а не только преподавания отдельных его тем. Именно

такой вывод и был сделан нами в статье под названием «Умственное развитие в условиях неразвивающего обучения»: даже традиционное обучение, или учение по первому и второму типу, обладает развивающим эффектом благодаря включению в него компонентов третьего типа учения (Степанова, 2004). П.Я.Гальперин предостерегал «против чересчур пренебрежительного отношения к современной методике обучения. Если не знаешь ничего другого, то все кажется очень разумным» (Гальперин, 2002а, с. 232).

Таким образом увенчавшиеся успехом попытки педагогов перестроить школьное обучение в соответствии с требованиями, вытекающими из теории П.Я.Гальперина, выступают доказательством ее научной истинности, поскольку они проверены практикой.

Кроме того, следует специально сказать и о том, что подкрепление установки на творческое отношение к педагогическому труду, готовности к исследовательской работе выступает одной из тенденций современного российского образования (см., например, Фирсова, 2005). Далеко не последняя роль в формировании у педагогов ориентировки на совершенствование преподавания принадлежит психологам, что и обуславливает появление соответствующих тренингов для учителей (см., например, Самоукина. 2003).

Обращение к накопленному учителями опыту, причем как к позитивному, так и негативному, за которым могут скрываться и объективные, и субъективные трудности педагогического труда, позволяет нащупать направления психологического научного поиска. В приведенных выше словах У.Джемса скрывается вера в Учителя, в его опыт и интуицию, помогающую «понять положение в каждую данную минуту, между тем как именно это и составляет альфу и омегу искусства преподавания» (Джемс, 1998, с. 18). Именно поэтому педагогические открытия нуждаются в последующем тщательном анализе, и зачастую то, что, на первый взгляд, может производить впечатление чего-то очень далекого от научно доказанных истин, впоследствии оказывается той психологической подсказкой, которая и будет определять направления исследований. Тем самым снимается обвинение в адрес психологов, занятых лишь изучением проблем, далеких от запросов образовательной практики. У.Джемс сравнивает психологию и общую научную педагогику с военной наукой – стратегией, в то время как для военной победы полководцу необходимо учитывать конкретную расстановку

сил. То же самое можно сказать и про школьное обучение, когда помочь может «не психологическая педагогика и теоретическая стратегия, а только пронизательность и наблюдение» (там же, с. 19), которые было бы неправильно оставить без последующего психологического анализа.

Глава седьмая
Психология образования как методология вариативного
образования и источник системно-деятельностного подхода к
школьному обучению

§ 7.1. Место практической психологии образования
в современном образовании

Подводя итоги нашему исследованию, трудно не обратиться к поиску ответа на едва ли не самый главный вопрос: а что изменилось в образовании с приходом психологии в лице психологов. Можно ли говорить о том, что появление психологов знаменовало собой новый этап развития образования в целом, то есть, иначе говоря, привело к ощутимым изменениям не только в одной конкретной школе, но и позволило по-новому увидеть задачи образования в целом, и школьного обучения, в частности? Ответ на этот непростой вопрос требует самостоятельного исследования, однако более чем 30-летнее существование практической психологии образования в ее современном варианте уже позволяет подвести некоторые итоги. Невозможно переоценить вклад образования в дальнейшее развитие общества, именно образование «выступает как могучая сила проектирования истории общества» (Асмолов, 2012, с. 191). В этой связи понятно, почему так важно использовать рычаги, которые будут способствовать изменениям в образовании.

В рамках получившего широкое распространение ресурсного подхода в образовании было выполнено исследование, позволившее рассматривать психологическую службу в образовании как потенциал не только для развития и воспитания детей, но и расширения творческих возможностей всех участников образовательного процесса (Метелькова. 2010). В число приоритетных задач системы образования, эффективность решения которых может быть достигнута за счет ресурса психологической службы, по мнению Е.И.Метельковой, могут быть включены:

- психологическое обеспечение индивидуализации образования,
- создание адекватных образовательных возможностей для всех детей (успешная социализация детей с ОВЗ, раннее выявление и психолого-педагогическая поддержка одаренных и талантливых детей, организация на базе образовательного учреждения консультаций для родителей дошкольников, не посещающих детский сад и т.д.).

Автор приходит к выводу, о том, что разработанные им рекомендации «по повышению эффективности Службы реализуют идею понимания Службы как ресурса развития современного образования» (Метелькова, 2010, с. 22). Этот вывод имеет самое непосредственное отношение к обсуждаемому нами вопросу о тех изменениях в образовании, которые обусловлены приходом психолога в школу. Также интересно заметить, что к новым направлениям исследований можно отнести и попытку разработки на основе культурно-исторического подхода психологических моделей образования (Поляков, 2020).

Как пишет А.Г.Асмолов, «... появление психолога в школе есть явление вариативности культуры. ... идеи школьной психологической службы не случайно пробиваются в нашем обществе с невероятным трудом, встречая препятствия, а то и полнейшее непонимание со стороны государственных структур. Психолог для тоталитарной системы всегда выступал фигурой нежеланной, поскольку вносил в нее дух изменчивости и вариативности. Психолог, практически выступая «мастером по неодинаковости» открывал обществу глаза на ценность индивидуальности в культуре. По большому счету психолог – это социальный архитектор образа жизни в обществе. А его роль в школе сводится зачастую к тому, чтобы превратить обыденную драму ученика в оптимистическую трагедию развития» (Асмолов, 2012, с. 187-188). В конце 1980 - начале 1990-х были запущены три программы с целью «защитить ребенка от механизма подавления индивидуальности школой» (Асмолов, 2012, с. 187). Программа «Творческое развитие личности» способствовала зарождению гимназий, лицеев, частных школ, в которых дети могли «расправить крылья своей индивидуальности» (там же); программа «Социально-психологическая поддержка, обучение и воспитание детей с аномалиями развития» была нацелена на раннюю диагностику аномалий развития и современную помощь трудным детям; третья «Социальная служба помощи детям и молодежи» позволяла перейти от комиссий по делам несовершеннолетних с прокурорскими функциями к центрам по социальной защите детства с фигурами адвокатов. Эти программы разрушают модель безличной педагогики и «... требуют профилактической, диагностической работы, коррекционной помощи, реабилитации, иными словами, задают *необходимость психолога в школе!*» (курсив наш – М.С.) (там же). В

упоминавшемся выше материале «Учительской газеты» «Образование в поисках души» Главный психолог Гособразования СССР А.Г.Асмолов выступил с таким заявлением: «Я обвиняю Министерство труда в том, что оно подрывает психическое здоровье детей» (УГ, 1991, ноябрь, № 45, с.5).

Сегодня стратегия развития образования определяется Федеральной программой образования. Одним из ее принципов выступает принцип вариативного образования в противовес альтернативному, который рассматривается А.Г.Асмоловым как «подростковый этап» на пути развития вариативного образования.

К ценностным ориентирам вариативного образования относятся следующие:

- от селекции учащихся по способностям – к диагностике развития личности;
- от адаптивно-дисциплинарной модели усвоения суммы знаний и навыков – к рождению образа мира в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками;
- от информационной когнитивной педагогики – к ценностной и культурно-исторической педагогике;
- от обучения по формуле «ответы без вопросов» - к жизненным задачам и познавательной мотивации ребенка;
- от «выученной беспомощности» ребенка – к надситуативной активности;
- от социального инфантилизма и конформизма – к ответственности при принятии решений;
- от этнических и религиозных предрассудков – к толерантности;
- от урока как авторитарного монолога – к уроку как совместной деятельности и сотворчеству;
- от языка административных приказов – к языку рекомендаций;
- от школоцентризма – к детоцентризму;
- от культуры полезности – к культуре достоинства (Асмолов, 2012).

Вариативное образование становится возможным благодаря активному развитию практической психологии образования, которая становится *методологией вариативного образования*. Принципиальное значение этого положения становится особенно ощутимым, если припомнить слова

Л.С.Выготского: «Ни одна наука не представляет такого разнообразия и полноты методологических проблем, таких туго затянутых узлов, неразрешимых противоречий, как наша. Поэтому здесь нельзя сделать ни одного шага, не предприняв тысячу предварительных расчетов и предостережений» (Выготский, 1982б. С. 418).

А.Г.Асмоловым сформулированы ценностные ориентиры вариативного образования, нацеленного на развитие индивидуальности личности – при этом меняется социальный статус психологии в обществе, раскрывается «смысл практической психологии как конструктивной науки, которая обладает своим неповторимым голосом в полифонии наук, творящих человеческую историю в психозойскую эру» (Асмолов, 2012, с. 240). Таким образом, практическая психология образования выступает как, с одной стороны, имманентно присущая вариативному образованию, его абсолютно необходимая часть, а с другой стороны – как его источник и методология. Практическая психология образования позволяет «вывести психологию за ее собственные пределы – в более широкие сферы знания» (Выготский, 1982б, с. 302). Учитывая зарождение и становление практической психологии в России, есть все основания говорить о том, что «возможна научная методология на исторической основе» (там же).

§ 7.2. Системно-деятельностный подход к образованию

Одной из заметных и ощутимых особенностей современной ситуации в образовании выступает увеличивающийся с каждым годом объем информации, подлежащей усвоению при, не стоит об этом забывать, неизменном числе отведенных на ее усвоение учебных часов. А.Н.Леонтьеву приписывается такая оценка происходящего: «обнищание души при обогащении информацией» (см, например, И.Алейникова, 2006; Асмолов, 2012). Если учесть, что уже более четырех десятилетий А.Н.Леонтьева нет с нами, то этой весьма нежелательной тенденции образования по меньшей мере полвека. В этой связи возникает вопрос о возможности опоры на иной – не знаниевый, или, как он традиционно называется ЗУНовкий, подход при организации школьного обучения. А.Г.Асмолов отмечает, что наметился переход от парадигмы знаний, умений, навыков к системно-деятельностной

парадигме образования, которая базируется на научной школе культурно-деятельностной психологии: ее принципы были разработаны «выдающимися мыслителями XX века Л.С.Выготским, А.Н.Леонтьевым, А.Р.Лурия, П.Я.Гальпериным, А.В.Запорожцем, Л.В.Занковым, Д.Б.Элькониным и В.В.Давыдовым» (Асмолов, 2012, с. 279).

Реализация системно-деятельностного подхода к образованию предполагает выделение в системе образования двух неотъемлемых его характеристик: стандартизации и вариативности, которые обеспечивают:

- «социализацию и индивидуализацию каждой личности подрастающего поколения;
- управление функционированием и управление изменениями на федеральном, региональном, муниципальном и школьном уровнях» (Асмолов, 2012, с. 280).

С позиций системно-деятельностного подхода происходит проектирование стандартов общего образования. Принципиальным является рассмотрение знаний, умений и навыков как производных от целенаправленных учебных действий, соответственно и качество усвоения знаний определяется многообразием тех действий, которыми овладел учащийся.

При проектировании образовательных стандартов в качестве базовых ориентиров выступают следующие:

- выделение ценностных установок образования как института социализации личности, отражающих требования к образованию семьи, общества и государства;
- определение в качестве ведущей цели образования в информационную эпоху мотивации к обучению, формирование «компетентности к обновлению компетенций»;
- понимание стандартов общего образования как конвенциональных норм необходимого разнообразия;
- проектирование вариативных психолого-педагогических технологий формирования *универсальных действий*, обеспечивающих развитие личности и построение картины мира на разных ступенях образования, достижения целей образования и ценностных ориентиров образования как института социализации подрастающих поколений в

информационную эпоху (Асмолов, Бурменская, Володарская и др., 2007; Асмолов, 2012).

Таким образом, *«актуальной и новой задачей»* становится обеспечение развития универсальных учебных действий как собственно *психологической* составляющей фундаментального ядра содержания образования наряду с традиционным изложением *предметного* содержания конкретных дисциплин» (Асмолов, Бурменская, Володарская и др., 2007, с. 18). Концепция универсальных учебных действий созвучна компетентностному подходу, поскольку рассматривает компетентность как «знание в действии».

Вопросы проектирования универсальных учебных действий (УУД) получили отражение в ряде публикаций (Асмолов, Бурменская, Володарская и др., 2007; Асмолов, Бурменская, Володарская, 2011; Асмолов, 2012; Как проектировать..., 2008; Формирование универсальных учебных..., 2010). В задачи нашего диссертационного исследования не входит подробный анализ универсальных учебных действий, поэтому ограничимся лишь их перечислением: 1) личностные; 2) регулятивные (включая также действия саморегуляции); 3) познавательные; 4) коммуникативные.

Овладение ими учащимися происходит в контексте *разных* учебных предметов: каждый учебный предмет раскрывает различные возможности для формирования УУД, определяемые, в первую очередь, функцией учебного предмета и его предметным содержанием. Формирование УУД зачастую в школе происходит стихийным образом, поэтому встает задача их целенаправленного формирования, чему и посвящены перечисленные выше работы.

Психологами разработаны общие рекомендации по формированию УУД:

- необходимость выделения цели формирования универсальных учебных действий, четкого выделения их функций в образовательном процессе, их содержания и требуемых свойств в соотношении с возрастнопсихологическими особенностями учащихся;
- определение ориентировочной основы каждого из УУД, обеспечивающей его успешное выполнение и организация ориентировки учащихся в его выполнении;

- организация поэтапной отработки универсальных учебных действий, обеспечивающей переход от выполнения действия с опорой на материальные средства к умственной форме выполнения действия; от совместного выполнения действия и сорегуляции с учителем или сверстниками к самостоятельному выполнению;
- определение связи каждого универсального учебного действия с предметной дисциплиной; разработка системы задач, включающих предметно-специальные, общелогические и психологические типы (П.Я.Гальперин), решение которых обеспечит формирование заданных свойств универсальных учебных действий;
- разработка системы рекомендаций разработчикам и авторам учебников и учебных пособий по учебным предметам с целью обеспечения формирования конкретных видов и форм универсальных учебных действий в данной предметной дисциплине;
- разработка учебно-методических пособий, адресованных учителям, с целью обеспечения формирования УУД (Асмолов, Бурменская, Володарская, 2007).

Едва ли не самым главным выводом, имеющим большое практическое значение, является вывод о том, что овладение УУД учащимися создает **«возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, т.е. умения учиться»** (Формирование универсальных учебных действий..., 2010, с. 3). В этой связи самостоятельное теоретическое значение приобретает методологический анализ научных подходов, которые были положены в основание системно-деятельностного подхода к образованию – такой анализ будет способствовать построению продуктивных моделей взаимодействия теории и практики.

Создатели системно-деятельностного подхода к числу выдающихся мыслителей XX века, оказавших существенное влияние на последующее развитие и образования в целом, и практической психологии образования, в частности, относят Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, А.Р.Лурию, П.Я.Гальперина, А.В.Запорожца, Л.В.Занкова, Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова. Не представляется возможным в одной работе говорить о вкладе всех психологов сразу, остановимся на значении теории

П.Я.Гальперина для разработки вопросов образования. Складывается парадоксальная ситуация определения роли П.Я.Гальперина в развитии психологического знания. С одной стороны, заслуги П.Я.Гальперина давно высоко оценены, и, в первую очередь, усилиями учеников П.Я.Гальперина (Н.Н.Нечаев, Л.Ф.Обухова, А.И.Подольский, Ю.И.Фролов, В.Б.Хозиев, Л.В.Шibaева и др.) и создателя деятельностной теории учения Н.Ф.Талызиной, более полувека назад рассматривавшей теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина в качестве *модели процесса усвоения* (Талызина, 1969а). С другой стороны, теория П.Я.Гальперина явно недостаточно проанализирована с точки зрения тех возможностей, которые она открывает для разработки проблем *методологии практической психологии образования*. Восполнению этого пробела и посвящено наше диссертационное исследование.

Глава восьмая.

Перспективы психотехнического подхода в образовании

Рассмотрение теории П.Я.Гальперина как психотехнической по своей методологии было бы неполным без обращения к созданным во второй половине XX века авторским педагогическим системам: системе развивающего обучения Л.В.Занкова, системе развивающего обучения Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова, программе «Развитие» А.В.Запорожца-Л.А.Венгера, школе «Диалог культур» В.С.Библера, педагогика сотрудничества С.Соловейчика, модель «Адаптивная школа для всех» Е.Ямбурга. Этот список завершает педагогика здравого смысла А.А.Леонтьева и создание «Школы 2000» (впоследствии «Школа 2100»). А.Г.Асмолов совершенно справедливо указывает на внутреннюю связь перечисленных инновационных направлений развития педагогической мысли с культурно-исторической психологией Л.С.Выготского и деятельностной психологией А.Н.Леонтьева, с одной стороны, и методологией гуманитарного знания М.М.Бахтина – с другой. Интересно заметить, что, по мнению В.П.Зинченко, «Д.Б.Эльконин из всей плеяды выготчан наиболее органично соединял и развивал достижения культурно-исторической психологии и психологической теории деятельности. Для него любая деятельность, будь то общение, игра, учение, труд, выступала сначала исторически, культурно, а затем уже и структурно» (Зинченко, 2021, с. 240). А.Г.Асмолов пишет: «Во всех этих подходах *преодолен* долгие годы существовавший научно-практический *параллелизм*: теория отдельно, технология отдельно» (курсив наш – М.С.). (Асмолов, 2012, с. 235).

В нашем диссертационном исследовании было показано, что методологическим источником такого преодоления выступает психотехнический подход, который может быть реализован с опорой на теорию П.Я.Гальперина, предполагающую работу с психикой. Логическим продолжением проведенной нами работы выступает анализ упомянутых педагогических систем сквозь призму психотехнического подхода.

В своей работе остановимся на одном подходе – педагогике здравого смысла А.А.Леонтьева, и тому есть несколько причин.

Первая – подход самим автором был рассмотрен как вариант формирования универсальных действий, что адекватно системно-деятельностному подходу в образовании, о котором речь шла в предыдущей главе. Напомним, что именно этот подход был «подготовлен» методологией практической психологии образования.

Вторая – по авторской задумке этот подход объединяет в себе все вышеперечисленные.

Третья – автор диссертационного исследования выступил свидетелем и «соучастником» реализации этого подхода в отдельно взятой школе на примере лингвистического образования школьников, включающего в себя школьный курс лингвистики и проведение научно-практической конференции для школьников «Языкознание для всех».

Психологическому анализу педагогики А.А.Леонтьева посвящено наше специальное исследование (Степанова, 2016б).

§ 8.1. Педагогика здравого смысла А.А.Леонтьева

Как пишут биографы А.А.Леонтьева Д.А.Леонтьев и А.А.Леонтьева, вопросы педагогики и педагогической психологии А.А.Леонтьев начал разрабатывать в 1970-е годы в рамках проблемы обучения иностранным языкам и в контексте изучения общения, и в частности, педагогического общения (Леонтьев Д.А., Леонтьева А.А., 2007; Леонтьев Д.А., 2015). В 1979 году вышла в свет книга «Педагогическое общение», в которой А.А.Леонтьев предпринял попытку дать определение процессу обучения и сформулировать его принципы (Леонтьев А.А., 1979). В качестве актуального им был поставлен вопрос: как построить учебный процесс, в котором была бы реализована вся система названных принципов? Второе издание книги начиналось разделом «Вместо предисловия», построенным в форме беседы с ее автором. А.А.Леонтьев специально подчеркивал, что задача книги была не столько научная, сколько дидактическая, а интерес к психологии общения обусловлен возникновением психолингвистики как прикладной дисциплины (Леонтьев А.А., 1996).

Со второй половины 80-х годов А.А.Леонтьев активно включился в разработку широкого круга вопросов образования. По свидетельству Д.А. и А.А.Леонтьевых (Леонтьев Д.А., Леонтьева А.А., 2007; Леонтьев Д.А., 2015),

с 1988 по 1991 годы А.А.Леонтьев состоял членом Временного научно-исследовательского коллектива «Школа», а с 1997 года он – научный руководитель Межрегиональной общественной организации «Школа 2000» (впоследствии – «Школа 2100»). Впоследствии А.А.Леонтьев писал, что «Школа 2100» представляла собой попытку разработать «образовательную систему, которая:

во-первых, была бы системой *развивающего образования*...,
 во-вторых, была бы доступна массовой школе...,
 в-третьих, была бы разработана как целостная система ... учебников, программ, ... системы повышения квалификации учителей...,
 в-четвертых, была бы системой *целостного и непрерывного образования*» (Образовательная система, 2003, с. 5-6).

По признанию А.А.Леонтьева, он далек от того, чтобы призывать к революции в российском образовании, которому, наоборот, нужна стабильность, что и побудило его говорить о педагогике здравого смысла: «... мы ... повторили заглавие самой первой теоретической публикации по нашей системе – "Педагогика здравого смысла"» (Образовательная система, 2003, с. 6).

Первая публикация датируется 1997 годом. Обращение к ней дает полное представление о *педагогике здравого смысла*.

А.А.Леонтьев поставил задачу создания модели школы сегодняшнего дня – модели, которую смог бы реализовать каждый директор и каждый учитель. При этом специально подчеркивается, что эта модель основывается на педагогическом наследии Л.С.Выготского, П.П.Блонского, Л.Н.Толстого, на психологических идеях Б.Г.Ананьева, П.Я.Гальперина, А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна. Также отмечается солидарность с создателями развивающего образования – Д.Б.Элькониным, В.В.Давыдовым и Л.В.Занковым и авторских школ – Ш.А.Амонашвили, В.А. Караковским, А.Н.Тубельским, Е.А.Ямбургом и др. А.А.Леонтьев предпринял попытку определить место развиваемого им направления, названного им *вариативным личностно-деятельностным подходом*.

К числу принципов педагогики здравого смысла относятся следующие, получившие всестороннюю характеристику:

1. Личностно-ориентированный характер педагогики здравого смысла:

- принцип адаптивности: школа должна быть «школой для всех» - в ней должны найти свое место все учащиеся, независимо от индивидуальных способностей и особенностей;
- принцип развития: школа должна быть «школой для каждого»; ее главная задача – развитие личности школьника;
- принцип психологической комфортности: школьнику должно быть приятно и комфортно на уроке и вообще в школе.

2. Культурно-ориентированный характер педагогики здравого смысла:

- принцип картины мира: *«не набор и даже не система отдельных знаний ученика, а обобщенное, целостное представление о мире, о месте в нем общества и человека – вот основное в содержании обучения»* (Леонтьев А.А., 1997, с. 2);
- принцип целостности содержания образования: приоритет общего содержания по отношению к отдельным предметам;
- принцип систематичности: обучение должно быть систематично с самого начала и входить в общую систему непрерывного образования;
- принцип смыслового отношения к миру: образ мира у ребенка – не абстрактное знание о нем, не мир вокруг меня, а мир, частью которого он является;
- принцип ориентировочной функции знаний: знания – ориентиры в мире, необходимые для того, чтобы жить и действовать в нем;
- принцип опоры на культуру как мировоззрение и как культурный стереотип: культура – обобщенное, мировоззренческое представление о мире, но овладение культурой предполагает владение системой ориентиров и умений, которые обязательны для любого члена общества.

3. Деятельностно-ориентированный характер педагогики здравого смысла:

- принцип обучения деятельности: *«мы учим деятельности: не только действовать, но и ставить цели, уметь контролировать свои и чужие действия»* (Леонтьев А.А., 1997, с.3);
- принцип управляемого перехода от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненной ситуации: *«надо специально учить*

выходить их учебника и школьного класса в жизнь» (Леонтьев А.А., 1997, с.3);

- принцип перехода от совместной учебно-познавательной деятельности к самостоятельной деятельности ученика: с этой идеей соотнесено понятие зоны ближайшего развития;
- принцип опоры на предшествующее спонтанное развитие: *«не делать вид, что того, что уже сложилось в голове ребенка до нашего появления, нет» (Леонтьев А.А., 1997, с.3);*
- креативный принцип, или принцип формирования потребности *«учить творчеству, а не только технике решения учебных задач. Только тот человек может полноценно действовать в изменяющемся мире, ... который способен самостоятельно выйти за пределы стандартного набора знаний, ... сделать самостоятельный выбор, принять самостоятельное решение» (Леонтьев А.А., 1997, с.3).*

Кроме того, А.А.Леонтьев обратил внимание на важные с его точки зрения вопросы, которые имеют непосредственное отношение к школьному обучению.

Во-первых, школа – лишь часть образовательной среды, в которую входят также семья, общение со сверстниками вне школы, СМИ и многое другое.

Во-вторых, обучение призвано обеспечить у школьников готовность к дальнейшему развитию: *«наш долг помочь им в школьные годы таким образом, чтобы они смогли и жить, и работать в другое время, в других обстоятельствах, в другом обществе, вообще – в другом мире...» (Леонтьев А.А., 1997, с.4).*

В-третьих, в содержание образования необходимо ввести систему «минимакса»: школа обязана предложить ученику содержание образования по максимальному уровню, а ученик обязан его усвоить по минимальному уровню. Такой подход дает возможность оценивать не «степень незнания», а степень знания, что меняет и отношение к педагогическому оцениванию: максимум оценок – минимум отметок.

А.А.Леонтьев подчеркнул своеобразие развиваемого им подхода по сравнению и системами развивающего обучения Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова и Л.В.Занкова. В частности, он обратил внимание на важный в

практическом отношении момент: если направления развивающего обучения «создают как бы новую школу рядом с массовой» (Леонтьев А.А., 1997, с.4), то педагогика здравого смысла направлена на разработку *«модели развивающего обучения для переходного периода»* (Леонтьев А.А., 1997, с.4). Кроме того, по мнению А.А.Леонтьева, за прошедшие со времени появления системы развивающего обучения годы произошли существенные изменения в образовательной среде, что необходимо учитывать при разработке педагогических подходов. При этом существенным является указание А.А.Леонтьева на то, что предлагаемый подход не исключает поиска более удачных педагогических решений.

Как отмечают биографы А.А.Леонтьева (Леонтьев Д.А., Леонтьева А.А., 2007; Леонтьев Д.А., 2015), постепенно вопросы образования стали для него приоритетными. Некоторые факты заслуживают отдельного упоминания в связи с поднимаемыми в данной публикации вопросами. С 1988 до 1991 год А.А.Леонтьев был членом Временного научно-исследовательского коллектива «Школа», в котором заведовал лабораторией языкового (!) образования, а в 1997 году он стал научным руководителем Межрегиональной общественной организации «Школа – 2000» (впоследствии «Школа 2100»). Также нужно упомянуть и о том, что с 1995 года А.А.Леонтьев являлся членом Совета по русскому языку при Президенте РФ, а затем при Правительстве РФ.

Развитие научных представлений А.А.Леонтьева получило отражение в его публикациях. В этой связи необходимо упомянуть издание 2003 года, посвященное образовательной системе «Школа 2100» (Образовательная система..., 2003), которое, по замыслу авторов, было рассчитано в первую очередь на учителей массовой школы и родителей. В фокусе внимания А.А.Леонтьева – новые образовательные тенденции: если раньше содержание образования понималось как мозаика, составленная из отдельных предметов, то теперь приоритетным стало формирование у ученика целостного «образа мира», что предполагает иное понимание взаимоотношения различных предметов. При этом необходимо учитывать все лучшее в российской педагогической традиции. Выбор в пользу образовательного подхода – выбор не совокупности образовательных приемов и технологий, это выбор философии образования: «вы выбираете то или иное понимание сущности

образования, места человека в мире и обществе как части этого мира» (Образовательная система..., 2003, с. 25).

Д.А.Леонтьев назвал развиваемый А.А.Леонтьевым подход *гуманистической философией образования* (Леонтьев Д.А., 2015).

А.Г.Асмолов видел в А.А.Леонтьеве автора нового мировоззрения, порожденного энциклопедическим стилем его мышления:

«Главная черта энциклопедизма как системы универсальных действий заключается, на мой взгляд, в порождении образа мира, порождении мировоззрения. Любой энциклопедист, в отличие от исследователя с аналитической установкой мышления, дарит нам образ мира и, тем самым ценностное мировоззрение, в котором мы с вами существуем. ... Именно универсальные познавательные мировоззренческие действия – это то системное основание, которое задается творчеством культурно-деятельностной школы, проявляется и в проекциях Л.С.Выготского, и в проекциях А.А.Леонтьева» (Асмолов, 2008а, с. 325).

Как пишут биографы А.А.Леонтьева, Д.А.Леонтьев и А.А.Леонтьева, вопросы педагогики и педагогической психологии А.А.Леонтьев начал разрабатывать в 1970-е годы в рамках проблемы обучения иностранным языкам и в контексте изучения общения, и в частности, педагогического общения (Леонтьев Д.А., Леонтьева А.А., 2007; Леонтьев Д.А., 2015). В 1979 году вышла в свет книга «Педагогическое общение», в которой А.А.Леонтьев предпринял попытку дать определение процессу обучения и сформулировать его принципы (Леонтьев А.А., 1979). В качестве актуального им был поставлен вопрос: как построить учебный процесс, в котором была бы реализована вся система названных принципов? Второе издание книги начиналось разделом «Вместо предисловия», построенным в форме беседы с ее автором. А.А.Леонтьев специально подчеркивал, что задача книги была не столько научная, сколько дидактическая, а интерес к психологии общения обусловлен возникновением психолингвистики как прикладной дисциплины (Леонтьев А.А., 1996).

Со второй половины 80-х годов А.А.Леонтьев активно включился в разработку широкого круга вопросов образования. По свидетельству Д.А. и А.А.Леонтьевых (Леонтьев Д.А., Леонтьева А.А., 2007; Леонтьев Д.А., 2015), с 1988 по 1991 годы А.А.Леонтьев состоял членом Временного научно-

исследовательского коллектива «Школа», а с 1997 года он – научный руководитель Межрегиональной общественной организации «Школа 2000» (впоследствии – «Школа 2100»). Впоследствии А.А.Леонтьев писал, что «Школа 2100» представляла собой попытку разработать «образовательную систему, которая:

во-первых, была бы системой *развивающего образования*...,
 во-вторых, была бы доступна массовой школе...,
 в-третьих, была бы разработана как целостная система ... учебников, программ, ... системы повышения квалификации учителей...,
 в-четвертых, была бы системой *целостного и непрерывного образования*» (Образовательная система, 2003, с. 5-6).

По признанию А.А.Леонтьева, он далек от того, чтобы призывать к революции в российском образовании, которому, наоборот, нужна стабильность, что и побудило его говорить о педагогике здравого смысла: «... мы ... повторили заглавие самой первой теоретической публикации по нашей системе – "Педагогика здравого смысла"» (Образовательная система, 2003, с. 6).

Первая публикация датируется 1997 годом. Обращение к ней дает полное представление о *педагогике здравого смысла*.

А.А.Леонтьев поставил задачу создания модели школы сегодняшнего дня – модели, которую смог бы реализовать каждый директор и каждый учитель. При этом специально подчеркивается, что эта модель основывается на педагогическом наследии Л.С.Выготского, П.П.Блонского, Л.Н.Толстого, на психологических идеях Б.Г.Ананьева, П.Я.Гальперина, А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна. Также отмечается солидарность с создателями развивающего образования – Д.Б.Элькониным, В.В.Давыдовым и Л.В.Занковым и авторских школ – Ш.А.Амонашвили, В.А. Караковским, А.Н.Тубельским, Е.А.Ямбургом и др. А.А.Леонтьев предпринял попытку определить место развиваемого им направления, названного им *вариативным личностно-деятельностным подходом*.

К числу принципов педагогики здравого смысла относятся следующие, получившие всестороннюю характеристику:

4. Личностно-ориентированный характер педагогики здравого смысла:

- принцип адаптивности: школа должна быть «школой для всех» - в ней должны найти свое место все учащиеся, независимо от индивидуальных способностей и особенностей;
- принцип развития: школа должна быть «школой для каждого»; ее главная задача – развитие личности школьника;
- принцип психологической комфортности: школьнику должно быть приятно и комфортно на уроке и вообще в школе.

5. Культурно-ориентированный характер педагогики здравого смысла:

- принцип картины мира: *«не набор и даже не система отдельных знаний ученика, а обобщенное, целостное представление о мире, о месте в нем общества и человека – вот основное в содержании обучения»* (Леонтьев А.А., 1997, с. 2);
- принцип целостности содержания образования: приоритет общего содержания по отношению к отдельным предметам;
- принцип систематичности: обучение должно быть систематично с самого начала и входить в общую систему непрерывного образования;
- принцип смыслового отношения к миру: образ мира у ребенка – не абстрактное знание о нем, не мир вокруг меня, а мир, частью которого он является;
- принцип ориентировочной функции знаний: знания – ориентиры в мире, необходимые для того, чтобы жить и действовать в нем;
- принцип опоры на культуру как мировоззрение и как культурный стереотип: культура – обобщенное, мировоззренческое представление о мире, но овладение культурой предполагает владение системой ориентиров и умений, которые обязательны для любого члена общества.

6. Деятельностно-ориентированный характер педагогики здравого смысла:

- принцип обучения деятельности: *«мы учим деятельности: не только действовать, но и ставить цели, уметь контролировать свои и чужие действия»* (Леонтьев А.А., 1997, с.3);
- принцип управляемого перехода от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненной ситуации: *«надо специально учить*

выходить их учебника и школьного класса в жизнь» (Леонтьев А.А., 1997, с.3);

- принцип перехода от совместной учебно-познавательной деятельности к самостоятельной деятельности ученика: с этой идеей соотнесено понятие зоны ближайшего развития;
- принцип опоры на предшествующее спонтанное развитие: *«не делать вид, что того, что уже сложилось в голове ребенка до нашего появления, нет» (Леонтьев А.А., 1997, с.3);*
- креативный принцип, или принцип формирования потребности *«учить творчеству, а не только технике решения учебных задач. Только тот человек может полноценно действовать в изменяющемся мире, ... который способен самостоятельно выйти за пределы стандартного набора знаний, ... сделать самостоятельный выбор, принять самостоятельное решение» (Леонтьев А.А., 1997, с.3).*

Кроме того, А.А.Леонтьев обратил внимание на важные с его точки зрения вопросы, которые имеют непосредственное отношение к школьному обучению.

Во-первых, школа – лишь часть образовательной среды, в которую входят также семья, общение со сверстниками вне школы, СМИ и многое другое.

Во-вторых, обучение призвано обеспечить у школьников готовность к дальнейшему развитию: *«наш долг помочь им в школьные годы таким образом, чтобы они смогли и жить, и работать в другое время, в других обстоятельствах, в другом обществе, вообще – в другом мире...» (Леонтьев А.А., 1997, с.4).*

В-третьих, в содержание образования необходимо ввести систему «минимакса»: школа обязана предложить ученику содержание образования по максимальному уровню, а ученик обязан его усвоить по минимальному уровню. Такой подход дает возможность оценивать не «степень незнания», а степень знания, что меняет и отношение к педагогическому оцениванию: максимум оценок – минимум отметок.

А.А.Леонтьев подчеркнул своеобразие развиваемого им подхода по сравнению и педагогическими системами развивающего обучения Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова и Л.В.Занкова. В частности, он обратил

внимание на важный в практическом отношении момент: если направления развивающего обучения «создают как бы новую школу рядом с массовой» (Леонтьев А.А., 1997, с.4), то педагогика здравого смысла направлена на разработку *«модели развивающего обучения для переходного периода»* (Леонтьев А.А., 1997, с.4). Кроме того, по мнению А.А.Леонтьева, за прошедшие со времени появления системы развивающего обучения годы произошли существенные изменения в образовательной среде, что необходимо учитывать при разработке педагогических подходов. При этом существенным является указание А.А.Леонтьева на то, что предлагаемый подход не исключает поиска более удачных педагогических решений.

Как отмечают биографы А.А.Леонтьева (Леонтьев Д.А., Леонтьева А.А., 2007; Леонтьев Д.А., 2015), постепенно вопросы образования стали для него приоритетными. Некоторые факты заслуживают отдельного упоминания в связи с поднимаемыми в данной публикации вопросами. С 1988 до 1991 год А.А.Леонтьев был членом Временного научно-исследовательского коллектива «Школа», в котором заведовал лабораторией языкового (!) образования, а в 1997 году он стал научным руководителем Межрегиональной общественной организации «Школа – 2000» (впоследствии «Школа 2100»). Также нужно упомянуть и о том, что с 1995 года А.А.Леонтьев являлся членом Совета по русскому языку при Президенте РФ, а затем при Правительстве РФ.

Развитие научных представлений А.А.Леонтьева получило отражение в его публикациях. В этой связи необходимо упомянуть издание 2003 года, посвященное образовательной системе «Школа 2100» (Образовательная система..., 2003), которое, по замыслу авторов, было рассчитано в первую очередь на учителей массовой школы и родителей. В фокусе внимания А.А.Леонтьева – новые образовательные тенденции: если раньше содержание образования понималось как мозаика, составленная из отдельных предметов, то теперь приоритетным стало формирование у ученика целостного «образа мира», что предполагает иное понимание взаимоотношения различных предметов. При этом необходимо учитывать все лучшее в российской педагогической традиции. Выбор в пользу образовательного подхода – выбор не совокупности образовательных приемов и технологий, это выбор философии образования: «вы выбираете то или иное понимание сущности

образования, места человека в мире и обществе как части этого мира» (Образовательная система..., 2003, с. 25).

Д.А.Леонтьев назвал развиваемый А.А.Леонтьевым подход *гуманистической философией образования* (Леонтьев Д.А., 2015).

А.Г.Асмолов видел в А.А.Леонтьеве автора нового мировоззрения, порожденного энциклопедическим стилем его мышления:

«Главная черта энциклопедизма как системы универсальных действий заключается, на мой взгляд, в порождении образа мира, порождении мировоззрения. Любой энциклопедист, в отличие от исследователя с аналитической установкой мышления, дарит нам образ мира и, тем самым ценностное мировоззрение, в котором мы с вами существуем. ... Именно универсальные познавательные мировоззренческие действия – это то системное основание, которое задается творчеством культурно-деятельностной школы, проявляется и в проекциях Л.С.Выготского, и в проекциях А.А.Леонтьева» (Асмолов, 2008а, с. 325).

8.2. Нерешенные проблемы и направления современных исследований в области практической психологии образования

Напомним, что в одном из разделов нашего диссертационного исследования шла речь о накопленном школьными учителями опыте, который до настоящего времени не выступил предметом последующего специального изучения. Значение этого опыта состоит в том, что предлагаемые учителями способы обучения позволяют нам говорить о реализации ими на практике идей П.Я.Гальперина, а это лишний раз доказывает продуктивность психотехнического подхода в образовательной практике.

Наше последующее изложение будет касаться уже сделанного обобщения педагогического опыта. Причем подобная рефлексия приобретает особую ценность в силу того, что те или иные педагогические новации являются ответом на испытываемые трудности организации учебного процесса, иначе говоря, они невольно отражают современные проблемы образования, а также зачастую выходящие за его пределы. Ярким примером последнего является активное использование школьниками гаджетов и погружение их в цифровую среду. Необходимо признать, что цифровая социализация уже выступила предметом специальных психологических исследований (см, например,

Нуркова, 2019; Собкин, Федотова, 2019; Солдатова и др., 2017; Фаликман, 2020). При этом психологи выделяют не только негативные, но и позитивные аспекты виртуального общения, к которым относятся возможности новых форм самопрезентации, расширение круга общения у тех, кто испытывает коммуникационные трудности (Солдатова и др., 2017). Вместе с тем возникают и риски – это кибербуллинг, онлайн-груминг и др. В силу этого актуальной становится потребность «в специальном формировании новых социальных практик и компетенций, позволяющих быть успешными как в использовании возможностей Интернета, так и в совладании с его рисками и угрозами» (Солдатова и др., 2017, с. 70). Трудно не согласиться с утверждениями психологов о том, что в школе необходимо наравне с умением считать и читать преподавать цифровую грамотность, которая становится «основой и гарантом психологического благополучия и безопасности ребенка в информационном обществе» (там же, с. 343), причем в последнее время речь идет не только о внедрении цифровых технологий, но и появлении медиамногозадачности, за которым скрывается одновременное обращение к разным цифровым устройствам, совмещение традиционных и медийных источников информации, средств онлайн и офлайн (Солдатова, Чигарькова, Дренева..., 2020).

Полученные психологами данные позволяют разрабатывать обучающие программы для педагогов, которые полезны при проведении профилактических мероприятий среди детей и подростков. Подобный запрос есть и со стороны родителей. Практическая значимость подобных исследований не только не вызывает сомнений, и более того: потребность в таких практико-ориентированных разработках возрастает. В то же время исследователи обращают внимание на проблему социализации в целом: в современном мире традиционное и цифровое находятся в постоянной динамике, и у современного молодого поколения в этом смешении еще доминирует перевес в сторону традиционного. Однако это поколение в известном смысле переходное, и задача окружающих взрослых – и родителей, и педагогов – сохранить больше человеческого как противостоящее технологическому, поскольку от человечности цифровых личностей зависит будущее человечества.

Далее речь пойдет о тех направлениях исследований, которые видятся перспективными в свете *современных образовательных задач*. Не претендуя на их всесторонний анализ, остановится лишь на некоторых из них.

Специального пристального внимания заслуживает опыт учителей, создателей *авторских школ*, которые формируют ценностное отношение к миру у своих воспитанников. По сути, мы сталкиваемся с педагогическим опытом, основанном на психотехническом подходе. Как замечает А.Г.Асмолов, авторские школы играют важную роль в вариативном образовании, они «выступают как поисковые механизмы, апробирующие разные пути образования в культуре» (Асмолов, 2012, с. 234). Авторские школы могут быть инструментальными и культурологическими. В основе первых лежит новый педагогический метод, который встраивается в существующую систему образования. Вторые «рождаются на стыке мировоззренческих концепций с инновационными технологиями» (там же). Именно к таким школам относятся перечисленные выше системы развивающего обучения. Культурологическими по своей сущности являются и авторские программы обучения, о которых далее пойдет речь.

Достойными примерами сказанного выступает опыт преподавания литературы в школе и воспитания читателей, начиная с дошкольного возраста (Айзерман, 2012, 2018; Пугач, 2012, 2019; Раппопорт, 2021, Степанская, 2021, Чудакова, 2013, Шапиро, 2020). В небольшом рассказе «Японская железная дорога» Анны Степанской учитель, по сути, одной фразой раскрывает тайну педагогического мастерства: «Я плохо объяснила. Иногда это лучше, что может сделать учительница» (Степанская, 2021, https://sunround.com/article/?page_id=3164). В наши задачи не входило обсуждение вопросов педагогического образования и подготовки учителей, однако в свете сказанного выше представляется важной в практическом отношении мысль Э.Стоунса (Стоунс, 1984) о *неповторимости каждого урока*, что означает невозможность обеспечения педагога готовыми рецептами на все случаи педагогической жизни.

Московский педагог с многолетним (семидесятилетним!) стажем Л.С. Айзерман (Айзерман, 2012) ставит вопрос о том, что такое литература: предмет или жизненная необходимость? На страницах «Литературной газеты» рубрику «Дневник учителя» много лет ведет Инна Кабыш – эти материалы

частично были собраны автором под одной обложкой (Кабыш, 2008). В одной из недавних заметок Инна Кабыш поднимает вопросы литературного образования и в этой связи предлагает ввести уроки медленного чтения, нацеленные на обучение детей чтению художественных текстов (Кабыш, 2021).

Ответ на вопрос о содержании образования стоит искать не только в научных источниках, которые зачастую ограничены результатами выполненных исследований и потому не позволяют посмотреть на ситуацию со всех сторон. На помощь в данном случае могут прийти не только школьные педагоги, но и критически настроенные специалисты различных областей знания, то есть не принимающие существующее положение вещей как единственно возможное, а наоборот - подлежащее изменениям. Современный писатель, литературовед, журналист Александр Генис (Генис, 2020) рассуждает о пользе гуманитарного образования, которое сравнивает с «духовным атлетизмом» (Генис, 2020, с. 175), развивающим особые качества:

- критическое мышление;
- коммуникативные навыки, которые необходимы, чтобы донести свою мысль и услышать чужую, не боясь, что вторая перечеркнет первую;
- искусство тонких суждений, которое требуется, чтобы разглядеть паутину связей;
- умения ясно выражаться на письме;
- общая интеллигентность, которую создает не широкая, а глубокая начитанность;
- эмпатия;
- способность работать в группе развивает уважение к коллективному разуму;
- умение постоянно учиться.

Педагогика здравого смысла, о которой шла речь выше, перекликается с представлениями о духовном атлетизме: общим выступает поиск источников построения лично-ориентированного образования. Одним из таких источников для А.Гениса выступает начитанность, поэтому было бы ошибочно обойти стороной книгу, посвященную как раз детскому чтению. Автор Р.Раппопорт – учитель литературы Санкт-Петербурга не ограничивается банальной обеспокоенностью недостаточной

сформированностью у современных детей потребности в чтении. Она не призывает к революции в литературном образовании детей, а лишь обращает специальное внимание на те доступные педагогам и родителям приемы, которые помогут если не сделать из ребенка увлеченного читателя, то, по меньшей мере, изменить его негативное отношение к чтению – это тот первый шаг, который зачастую недооценивается взрослыми. Автор пишет: «Формирование читателя невозможно в условиях вертикального взаимодействия. Если родители и учителя знают, "как лучше", и не пытаются услышать детей, то все старания взрослых обречены на провал. Необходим диалог, а порой нам самим нужно помолчать и послушать, что говорят и чего хотят потенциальные читатели. Это должен быть честный разговор, в котором у ребенка есть право на собственное мнение, право отказаться от нашего "как лучше" (Рапопорт, 2021, с. 211). Что читать: классическую или современную литературу? Д.Лихачев, обращаясь к молодежи, писал о необходимости чтения не только классических, но и современных книг, поскольку классика не может ответить на вопросы сегодняшнего дня: «"незаинтересованное", но интересное чтение – вот что заставляет любить литературу» (Лихачев, 2017, с. 41). Он говорил о чтении с высочайшим выбором: «Не будьте суетны. Суетность заставляет человека безрассудно тратить самый большой и самый драгоценный капитал, каким он обладает, - свое время» (там же, с. 42). Однако это напутствие носит достаточно общий характер, оставляя открытым вопрос о конкретных способах выбора книг, что подчеркивает полезность психотехнического подхода. В свете сказанного несомненное практическое значение приобретают исследования по овладению чтением: по мнению А.И.Назарова и Д.М.Тимушевой, конечным продуктом развитого навыка чтения выступает понимание, которое постепенно «вликает» «приобретенное знание в содержание внутреннего опыта индивида» (Назаров, Тимушева, 2020, №5, с. 78), что переживается им как радость чтения. Тем самым исследователи подходят к проблеме потребности в чтении и высших уровней смолообразования в процессе чтения.

Таким образом, затрагивается проблема создания таких условий развития, которые способствуют появлению желательного новообразования у детей (и взрослых тоже). В.П.Зинченко со ссылкой на Ю.И.Лотмана замечает, что литература – не полка книг, а живой организм, который держится атмосферой

поиска истины, и эта атмосфера создается ценой величайших усилий не только автора, но и читателя (Зинченко, 2021).

Вопросы содержания школьного обучения не могут быть продуктивно решены без анализа методов преподавания. По всем школьным предметам написаны многочисленные методики, точное следование которым обеспечивает учителю уверенность в том, что учебный план будет пройден вовремя, все темы рассмотрены, но, учитывая постоянно увеличивающийся объем подлежащей усвоению информации, рано или поздно учитель встанет перед необходимостью менять способы преподавания и пересматривать цели обучения.

Иллюстрацией сказанного выше выступают изменения, касающиеся преподавания русского языка. В современных условиях расширяются требования к результатам овладения родным (русским) языком, что позволило О.Е.Дроздовой (о разработке школьного курса лингвистики и успешном опыте его преподавания шла речь в главе шестой) разработать новое направление в методике преподавания русского языка, получившее название метапредметного обучения русскому языку (Дроздова, 2013, 2016, 2020), при котором «дидактическим полем для освоения явлений и фактов русского языка, а также универсальных действий с ними, являются все области образовательного процесса» (Дроздова, 2020, с. 35). Это предполагает системную работу с языком не только педагогов-словесников, но и учителей других предметов, что своим результатом имеет формирование лингвистического мировоззрения школьников. По мнению О.Е.Дроздовой, лингвистическое мировоззрение в узком смысле слова как общий взгляд на язык формируется на уроках языковых предметов, а в широком смысле слова как взгляд на мир через язык – в рамках всех предметных областей. Таким образом полноценная реализация метапредметного обучения русскому языку предполагает сотрудничество учителей русского языка с учителями других учебных дисциплин, и при этом в школе формируется особая образовательная среда – лингвистически развивающая образовательная среда. Трудно не согласиться с автором, утверждающим, что с педагогической точки зрения метапредметное обучение русскому языку следует рассматривать как реализацию развивающего обучения, поскольку его главным личностным результатом выступает лингвистическое развитие школьника.

При этом нужно отметить, что методические подсказки полезны и необходимы, но никак не достаточны. Э.В.Ильенков (Ильенков, 2002) в книге под названием «Школа должна учить мыслить» подчеркивал важность формирования самостоятельного мышления, что предполагает индивидуальное освоение культуры. Он считал, что нормальный результат развития - умный человек, а любая «искалеченность» мышления – следствие ошибочных педагогических воздействий, в первую очередь, формальным заучиванием знаний, зубрёжкой без понимания заученного. В процессе обучения ребенок должен тренировать способность самостоятельно решать различные задачи, что составляет содержание процесса познания. Именно эта идея формирования самостоятельности мышления лежит в основе системы развивающего обучения Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова. На возможность воспитания такого мышления обращал внимание В.П.Зинченко: «Человек уникален...; в нем уникально все: от отпечатка пальца и радужной оболочки до каждого его движения и произнесенного слова; последние с абсолютной точностью не воспроизводимы даже им самим – он все делает как будто впервые. *Исключая мысль*. Если человеку голову пришла мысль, то в подавляющем большинстве случаев можно быть уверенным, что она приходила в голову и другим» (курсив наш – М.С.) (Зинченко, 2021, с. 260). Такое на первый взгляд парадоксальное заключение В.П.Зинченко в неявном виде как раз содержит в себе указание на важность педагогических воздействий.

Что же такое «учить мыслить»? По убеждению Э.В.Ильенкова, начинать надо с развития способности правильно ставить вопросы. В этой связи можно обратиться к недавно переизданной книге С.Ю.Курганова (с момента первого издания прошло три десятилетия). Речь пойдет об учебном диалоге и школе диалога культур: идеи автора в известном смысле созвучны представлениям В.В.Давыдова, поскольку в них получила отражение установка на формирование теоретического самостоятельного мышления, но при этом способы воспитания мышления понимаются этими двумя педагогами по-разному. При этом нужно отметить, что, по мнению В.В.Давыдова, к теориям развивающего обучения относятся теория Ш.А.Амогашвили и теория, связанная с идеями "школы диалога культур" (работы В.С.Библера, С.Ю.Курганова) (Давыдов, 1996б).

На смену уроку как восхождению от абстрактного к конкретному и «думанию в одном направлении» (Курганов, 2019, с. 57) приходит урок-диалог, требующий от каждого ученика и учителя «*индивидуально-неповторимого, непредсказуемого слова-поступка*» (там же). С.Ю.Курганов делится опытом построения урока-диалога на примере математики, истории, природоведения, литературы. Подчеркивая сложность такой работы, поскольку речь идет не только об изменении формы преподавания, но и об ином «принципе организации *самого содержания науки*, принимая ..., что само содержание становится неустранимо диалогичным» (там же, с. 70), автор этого оригинального педагогического подхода признает, какая огромная работа лежит за перестройкой программ обучения. Он пишет, что «учебному диалогу *тесно* в рамках классно-урочной системы обучения. <> Ситуация коллективного обучения должна быть дополнена ситуацией индивидуального воспитания» (там же, с. 198).

Отталкиваясь от философской концепции диалогического мышления В.С.Библера, С.Ю.Курганов позволяет себе усомниться в полезности педагогической психологии: «Если суть обучения состоит в передаче всем детям одних и тех же способов мышления, то зачем особая наука о психике школьника?» (там же, с. 164). Он находит источник для психологического обоснования учебного диалога в культурно-исторической психологии Л.С.Выготского: «*Именно этим парадоксальным положением (то, что возникает в результате интериоризации совсем не похоже и даже противоположно тому, что погружалось извне) и интересна концепция Выготского для проблемы учебного диалога. Ведь это чрезвычайно созвучно нашей проблеме – как возможно формирование творческой индивидуальности на основе усвоения общих для всех знаний?*» (там же, с. 154). С.Ю.Курганов видит в этом личностное начало в обучении. Представляется чрезвычайно интересной попытка подойти к пониманию «предмета психологического исследования, отличного от логического и педагогического» (там же, с. 164) через феномен внутренней речи как продукта интериоризации. Подход С.Ю.Курганова нуждается в последующей разработке и наполнении его конкретным содержанием, но трудно не согласиться с А.Г.Асмоловым, что он позволяет преодолеть не только познавательный, но и «ценностный эгоцентризм в понимании проблем

развития ребенка в мире разных научных школ XX века» (там же, с.10). А пока что приходится признать верными слова С.Ю.Курганова: «Я мечтал об УЧЕБНОМ ДИАЛОГЕ, о таком обучении научным понятиям, в котором голос каждого ребенка и голос учителя не будут сливаться в едином познавательном монологе» (там же, с. 210). Пока что об этом можно только мечтать, но мечта позволяет увидеть перспективы исследований в области школьного детства. Если обратиться к нынешнему положению в школьном образовании, то системно-деятельностный подход, лежащий в основании новых образовательных стандартов, разработан с опорой на школу культурно-исторической психологии Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, П.Я.Гальперина, Д.Б.Эльконина и др. Сторонники этого подхода отмечают: «Умение оперировать гипотезами как отличительный инструмент научного рассуждения – одно из важнейших достижений подростков в познавательном развитии» (Формирование..., 2010, с.15). На обретение учениками этого умения и направлена организация учебных диалогов С.Ю.Кургановым.

Наше диссертационное исследование посвящено рассмотрению научных подходов, которые обеспечивают реализацию психотехнического подхода в обучении как методологии современной практической психологии образования. Нужно признать, эта работа находится только в начале пути. В частности, к числу недостаточно разработанных вопросов относится рассмотрение вклада дополнительного образования в развитие ребенка. По мнению А.Г.Асмолова, оно обеспечивает занятость детей в свободное от школьных занятий время: «По сути дела, функция занятости есть функция профилактики детской преступности» (Асмолов, 2012, с. 256). Кроме того, что зачастую недооценивается, дополнительное образование – тот «особый мир детства, где роль сверстников в развитии личности ребенка, их обучающая и воспитывающая роли очень велики, где ребенок проходит уникальную школу поведения в нестандартных, неопределенных ситуациях» (там же). Одним из перспективных направлений исследований в этом направлении выступает изучение возможностей применения теории П.Я.Гальперина в музыкальной педагогике, примером которого выступает упомянутая выше совместная работа О.Н.Кузнецовой и А.И.Назарова (Кузнецова, Назаров, 2021).

Затрагивая вопрос психотехнического подхода к образованию, мы невольно обращаемся к школьному обучению, «забывая» при этом, что овладение

способами анализа действительности и формирование отношения к миру начинается значительно раньше. А.А.Запорожец подчёркивал существенный вклад раннего развития у ребенка не только интеллектуальной, но и мотивационной сферы ребенка в общий ход формирования человеческой личности. Если неблагополучие дошкольника в интеллектуальной сфере приводит к одностороннему развитию, то дефектность эмоционального общения с окружающими создает опасность нарушения последующего формирования личности. Таким образом «возникающие на ранних возрастных ступенях психологические новообразования имеют непреходящее "абсолютное" значение для всестороннего развития индивида, вносят свой особый, неповторимый вклад в формирование человеческой личности» (Запорожец, 1978а, с. 49).

Исследование возможностей психотехнического подхода в его применении к дошкольному детству – большая самостоятельная исследовательская задача, однако призма этого подхода, сквозь которую можно проводить анализ современных образовательных тенденций, позволяет уже сейчас разрабатывать приемы и способы его реализации. Специалист в области дошкольного детства Н.Н.Поддьяков пишет об игровой позиции и игровом отношении ребенка-дошкольника к жизни, и такая позиция должна быть в первую очередь сформирована у окружающих ребенка взрослых. Он ставит проблему саморазвития как «результата сложнейшего взаимодействия прижизненно сложившихся у ребенка психических образований с вновь формирующимися» (Поддьяков, 2021, с. 46) и в этой связи проблему «косвенного управления формированием и развитием глобальных психических структур» (там же, с. 105). Это позволило А.Г.Асмолову подытожить: Н.Н.Поддьяков раздвигает границы культурно-исторической психологии Л.С.Выготского и конструирует неклассическую психологию неопределенности: «До сих пор не понято и не признано то, что утверждает в своих исследованиях Н.Н.Поддьяков: нет ничего более важного в развитии ребенка, чем неопределенные, спонтанные, скрытые, неясные знания» (там же, с. 9). К похожим выводам приходит и А.Н.Поддьяков: «Наряду с развитием традиционных идей гуманистической психологии и педагогики следует ожидать развертывания целенаправленной работы по изучению, рефлексии и

экспликации целей, средств и результатов противодействия обучению и развитию» (Поддяков А.Н., 2006, с. 205).

Многие проблемы ждут своего разрешения: «... человеческое любопытство неистребимо. <> В психологии немало проблем и еще больше – тайн. Кто бы что ни говорил, но тайнами являются деятельность, личность, сознание, творчество, творческое озарение или интуиция, мышление; чудом является человеческая память, образ мира...» (Зинченко, 2021, с. 545). По убеждению В.П.Зинченко, претендовать на раскрытие тайны – самонадеянность, но мы можем сделать их более осязаемыми. И проблема взросления – тоже тайна.

Заключение

В заключение обратимся к рассмотрению того, какие дополнительные сведения дает проведенное нами исследование для понимания места теории П.Я.Гальперина в отечественной науке и практике. Л.Ф.Обухова совершенно справедливо подметила: Мы сейчас ощущаем острую потребность в *целостном изложении* всей его оригинальной психологической концепции» (курсив наш – М.С.) (Обухова, 2007, с. 317).

Едва ли не самая главная и вместе с тем трудоемкая и ответственная задача – определить место теории в общем ряду научного знания. Сложность этой задачи обусловлена не только особенностями развиваемых П.Я.Гальпериним идей, хотя нельзя не признать их научную оригинальность, но и Личностью П.Я.Гальперина. Речь идет о том, что В.К.Шабельников назвал *парадоксом П.Я.Гальперина*, который состоит «в несопоставимости объемов того, что он знал и о чем размышлял, с тем малым, о чем он позволял себе говорить, а тем более писать» (Шабельников, 2002, с. 23). В.К.Шабельников поясняет свою мысль: П.Я.Гальперин искал точные формы выражения, «обеспечивающие компромисс между его привычной, выработанной годами осторожностью, и теми абсолютно нестандартными идеями, которые его обуревали и требовали выхода» (Шабельников, 2002, с. 26).

А.И.Подольский, анализируя научный вклад П.Я.Гальперина в психологию нынешнего XXI века, писал: «Гальперин – научный революционер, он – мыслитель, создавший совершенно новую парадигму научно-психологического мышления. <> Гальперин – Учитель. Он учил и учит мыслить» (Подольский, 2017, с. 10).

Еще при жизни П.Я. Гальперина его представления о предмете и методе психологического исследования имели как ярых сторонников, так и оппонентов. Однако, как заметил М.Г.Ярошевский (Ярошевский, 1983), в научной работе кооперация сочетается с противоборством замыслов и решений, и научное открытие происходит в том числе при столкновении с оппонентным кругом, когда полемика с входящими в него лицами изменяет

направление мыслей исследователя, влияет на его искания. Обращение к оппонентному кругу, по мнению М.Г.Ярошевского, позволяет преодолеть разъединенность различных аспектов деятельности ученого, которая разворачивается по исследовательской программе в процессе столкновений с воззрениями значимых для него исследователей. Разворачивание научных дискуссий во многом способствовало оформлению П.Я.Гальпериним собственной системы научных взглядов. Кроме того, позиция учёного в научной дискуссии выступает отражением не только его узко профессиональных представлений, но и личностной готовности отстаивать свою точку зрения. По убеждению Б.С.Братуся, «настоящая наука не просто игра ума, не интеллектуальная услуга, не производственная необходимость, а поле борьбы за истину» (Братусь, 2021, с. 80), а истина, как говорил П.Я.Гальперин (Гальперин, 1952), не решается голосованием. В наши задачи не входило изложение научной, или, как сейчас это принято называть интеллектуальной, биографии П.Я.Гальперина, но его верность своим идеям наглядно доказывает, что творение ученого неотделимо от его личности, что «одно без другого просто не существует, - более того, что главным и ведущим ... является сама личность ищущего истину ученого человека» (там же, с. 80-81).

Обращение к материалам дискуссии, которая развернулась в конце 50-х гг. XX века на страницах журнала «Вопросы психологии», позволило П.Я.Гальперину подойти к гипотезе поэтапного формирования умственных действий с учетом тех задач, которые выдвигались школой, что представляет особый интерес в свете нашего исследования. В частности, эти задачи заключались в требовании воспитать полноценные умственные действия, поскольку благодаря им «становится возможна специфическая человеческая практическая деятельность» (Гальперин, 1960, с. 141). В качестве актуальных ставились две проблемы – основных его свойств и этапов формирования. Постановка этих проблем и привела П.Я.Гальперина к пониманию того, что «новое может быть усвоено только через собственное действие» (там же, с. 142), а потому необходимо выяснить условия его успешного формирования,

на что и была направлена гипотеза поэтапного формирования умственных действий. Итогом исследований явилось выделение этапов формирования действия, которые и *«обеспечивают управление процессом формирования умственного действия»* (там же, с. 144). П.Я.Гальпериним были сделаны такие имеющие принципиальное значение для школьной практики выводы, как ошибочность объяснения школьных неудач способностями детей, необходимость обращения к речи как к средству образования умственного действия, рассмотрение ориентировки действия как его «действительного механизма», а также единства усвоения и применения знаний.

Кроме того, эта ранняя дискуссия в немалой степени способствовала проведению специальной работы по уточнению используемых терминов: материальное и идеальное действие, ориентировочная основа действия и его предметное содержание и др.

Опираясь на положение о происхождении умственных действий из внешних форм тех же действий, П.Я.Гальперин в научном споре с оппонентами обозначил по сути главное направление приложения полученных данных в практике школьного дела, поскольку *«открывается принципиальная возможность эффективной борьбы с неуспеваемостью и посредственной успеваемостью, возможность ... сократить общие сроки усвоения. ... устранить существующее разделение процессов усвоения, закрепления и применения знаний»* (Гальперин, 1960, с. 147). На основе этих данных, которые, как специально отмечал П.Я.Гальперин, отвечают современным задачам советской школы (и нынешней тоже!), возможно *«решительное улучшение методик обучения»* на основе *«перестройки понимания самого процесса формирования новых знаний»* (там же, с. 147).

Результаты последующих проведенных под руководством П.Я.Гальперина исследований не только подтвердили верность его оригинального общепсихологического подхода, но и оказались полезными для образовательной практики. Предположение П.Я.Гальперина о том, что гипотеза формирования умственных действий может служить *«руководством*

для сознательного управления процессом учения» (там же), прошло не только эмпирическую проверку, но и выдержало испытание практикой.

Наше диссертационное исследование было направлено на обоснование возможности рассмотрения теории П.Я.Гальперина как психотехнической по своему методологическому основанию и потому адекватной для психологического (в отличие от педагогического) анализа школьного обучения и последующей организации на его основе реального практического включения в процесс обучения.

Интересно заметить, что на яркость и самобытность исследований П.Я.Гальперина обращали внимание и зарубежные коллеги. В этой связи можно привести слова американского психолога Дж. Верча из предисловия к книге Жака Хаенена «Петр Гальперин: Психолог, идущий по стопам Выготского»: «Причин считать Гальперина весьма важной фигурой в мировой психологии XX века существует несколько, но две из них, выведенные Хаененом, видятся мне особенно существенными. Во-первых, в отличие от большинства хорошо и не очень хорошо известных представителей советской психологии, Гальперина трудно отнести к какой-либо категории. Он был оригинал и одновременно упрямец» (цит. по: Обухова, 2014, с. 74). Во-вторых, «П.Я. Гальперин был не совсем командный игрок, и это часто вносило в его жизнь и карьеру лишние трудности» (там же). Предпринятый нами теоретический анализ убедительно показал, что подход П.Я.Гальперина благодаря своей внутренней связи с психотехнической методологией культурно-исторической психологии Л.С.Выготского, с одной стороны, и формирующей стратегией исследования, представляющей собой единство исследовательского и практического методов – с другой, позволяет говорить о П.Я.Гальперине как создателе оригинального практико-ориентированного подхода к образованию.

По мнению А.Н.Ждан, на факультете психологии в 60-70-е годы прошлого века сложились крупные научные школы, к числу которых с полным правом может быть отнесена и *школа П.Я. Гальперина* (Ждан, 2012, Психология..., 2007). При этом А.Н.Ждан обращает внимание на такую особенность теории

П.Я. Гальперина, в отличие от концепций Л.С. Выготского, С.Л.Рубинштейна, А.Н.Леонтьева, Б.Г.Ананьева: у П.Я.Гальперина не было специальных трудов по методологии психологии, которая, однако, составляла необходимый компонент всех его работ и была неразрывно связана с его собственными конкретными теоретическими и эмпирическими исследованиями. «Методологическая позиция пронизывает всю систему его идей, является хребтом, поддерживающим эту систему» (Ждан, 2012, с. 15). К методологическим принципам относятся единство теории и истории, направленность на изучение сущности психических явлений против позитивистских стандартов как неадекватной позиции, единство теоретической и практической прикладной психологии. «П.Я. Гальперин преподавал нам большой *методологический урок*. Всей своей деятельностью он утверждал *единство методологии и конкретных научных исследований*, он показал ... непродуктивность разработки методологии в отрыве от эмпирической работы в психологии» (Ждан, 2012, с. 18, курсив наш – М.С.). В то же время, говоря о единстве теории и методологии, с одной стороны, и практики – с другой, А.Н.Ждан подчеркивает, что для П.Я.Гальперина было очень важно показать, что именно методология защищает нашу науку от схизиса между академической и практической областями (Ждан, 2017). В свете сказанного становятся понятны слова И.М.Ариевича о том, что прорывом в разрешении психологического кризиса, описанного Л.С.Выготским, мы обязаны П.Я.Гальперину (Ариевич, 2002).

Выполненное нами диссертационное исследование – также наглядная иллюстрация этого положения на примере практической психологии образования, когда эмпирическая проверка выдвинутых П.Я.Гальпериним гипотез позволила наметить научно обоснованные пути использования полученных результатов в практической работе.

Также нужно напомнить и о том, что при условии выделения двух типов научных школ, есть все основания говорить о школе П.Я.Гальперина как самостоятельном научном направлении. О П.Я.Гальперине как лидере научного направления писал и В.П.Зинченко: «П.Я.Гальперин,

А.В.Запорожец, П.И.Зинченко, А.Р.Лурия, Д.Б.Эльконин в рамках психологической теории деятельности (или за ее пределами?) являются создателями своих собственных направлений в психологии и собственных научных школ» (Стиль..., 2011, с. 387).. Он также отмечал, что при значительной дивергенции созданных ими научных направлений они приняли персональный культурный психологический код: школа Л.С.Выготского – А.Н.Леонтьева – А.Р.Лурия. В этой школе не было «рядовых учеников», у каждого была своя роль, и П.Я.Гальперин был учителем: «Петр Яковлевич был не самой сильной личностью среди них, но был признанным учителем. Л.И.Божович, А.В.Запорожец, П.И.Зинченко, Д.Б.Эльконин и многие другие, когда им удавалось задумать или сделать нечто, на их взгляд, существенное и интересное, говорили, что нужно пойти посоветоваться с учителем; часто они с любовью говорили: “Пойти к «ребе»”. К нему ходили и следующие поколения (называвшие его ласковым именем Гальпетя), в том числе и мое. Ходил и я. Едва ли нужно говорить, что Петр Яковлевич далеко не всегда одобрял выслушанное. Слушал он замечательно» (Стиль..., 2011, с. 388).

В.П.Зинченко предпринял попытку разобраться в причинах того успешного положения, которое заняла школа П.Я.Гальперина в науке. Он обратил внимание на то, что широта и глубина научных воззрений ученого сочетались с узкой направленностью его научно-исследовательских поисков. В частности, В.П.Зинченко неоднократно подчеркивал, что Гальперин не был бы большим психологом, если бы обошел проблему образа: он не отрицал значения образных явлений, но и не хотел расширять за их счет проблематику собственных исследований. Именно *самоограничение*, по мысли В.П.Зинченко, позволило П.Я.Гальперину выделить в качестве предмета психологии ориентировку субъекта в ситуации, иначе говоря, собственно психологического содержания психической деятельности. «П.Я.Гальперина как исследователя характеризовало счастливое качество – способность к самоограничению, - являющееся залогом успеха научной деятельности большого ученого» (Зинченко, 2019, с. 813).

Признавая значимость и значительность ТПФ, В.П.Зинченко писал: «Культурно-историческая психология, психологическая теория деятельности, равно как и теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я.Гальперина не являются завершенными. Внутри каждой из них и между ними имеются живые противоречия и точки роста, что сохраняет их актуальность и поддерживает интерес к ним» (там же, с. 812). О трудностях выхода своей теории на вопросы психологии индивидуальности и личности писал и П.Я.Гальперин. В то же время необходимо признать, что сосредоточенность на изучении условий формирования нового действия и позволяет нам сегодня говорить о значении полученных результатов для практики.

С содержательным анализом вклада П.Я.Гальперина в психологическую науку мы сталкиваемся также и в трудах Л.Ф.Обуховой. По ее убеждению, ошибочно сводить теорию П.Я.Гальперина к концепции поэтапного формирования умственных действий: «П.Я.Гальперин делал нечто большее, чем было видно научному сообществу. Он создавал новое направление в психологии, *новую отрасль нашей науки*, которую сегодня уже можно назвать *общей (генетической) психологией*. Эта отрасль психологии изучает становление и развитие психических процессов. Она имеет свой предмет: все психические процессы изучаются как различные формы ориентировочной деятельности, выполняющие свою специфическую функцию в регуляции поведения. У этой науки есть свой метод – метод построения психического явления с заранее заданными показателями. Она не ограничивается описанием психологических феноменов и за внешней картиной протекания психических процессов стремится выявить внутренние механизмы психических явлений» (Обухова, 2010, с.6; курсив наш – М.С.). Справедливости ради нужно заметить, что на эту особенность подхода П.Я.Гальперина значительно раньше обратила внимание Н.Ф.Талызина. В своей докторской диссертации в 1969 году (защита состоялась в январе 1970 года, а автореферат датирован 1969 годом) Н.Ф.Талызина отметила следующее: «Теория поэтапного формирования умственных действий возникла и развивается не как теория обучения; в

принципе – это теория *онтогенетического становления* конкретного состава психической деятельности» (Талызина, 1969а, с. 18). Другое дело, что последующее содержательное обоснование возможности именно такой оценки вклада П.Я.Гальперина было сделано Л.Ф.Обуховой.

А.И.Подольский пишет о созданной П.Я.Гальпериним *системе психологии*: «Система психологических взглядов П.Я.Гальперина на происхождение, функции, формирование и развитие конкретных форм и видов психической деятельности человека состоит из четырех взаимосвязанных частей: (1) учения об *ориентировочной деятельности* как сущностной характеристике психики и предмете психологии; (2) учения об *эволюции* человеческой психики, *фило-, антропо- и онтогенезе* как составных частях эволюционного процесса; (3) учения о *формировании умственной деятельности человека*; (4) учения о *видах и формах психической (ориентировочной) деятельности* (Подольский, 2012, с. 12). В этой связи интересно добавить, что, по мнению В.П.Зинченко, П.Я.Гальперин не считал свою теорию системой психологии, потому как знал судьбу многих систем.

П.Я. Гальперин работал на факультете психологии Московского университета во времена господства общепсихологической теории деятельности, поэтому было бы неверно, по меньшей мере, с исторической точки зрения, обойти стороной вопрос о соотношении его теории и теории деятельности, что представляет предмет самостоятельного психологического исследования.

Мы можем лишь коснуться этой проблемы, которая получила отражение в ряде научных публикаций (Зинченко, 2014, 2019; Нечаев, 2003, 2012; Степанова, 2002а, 2012б, 2017г,д; Стель..., 2011; Талызина, 1998, 2002). По убеждению В.П. Зинченко, кандидатскую диссертацию П.Я.Гальперина «смело можно назвать пролегоменами к психологической теории деятельности и пробой сил в ее экспериментальном обосновании» (Зинченко, 2019, с. 810). В.П.Зинченко совершенно справедливо утверждает, что без исследований П.Я.Гальперина психологическая теория деятельности была бы другой. Впрочем, влияние это было взаимным, что и позволило В.П. Зинченко

утверждать: «...именно развитие деятельностного подхода к психике дало основание Гальперину, как бы авансом, определить психологию будущего как объективную науку о субъективном мире человека (и животных)» (Зинченко, 2014, с. 76).

Н.Н. Нечаев, выступая против рассмотрения теории П.Я. Гальперина как редуцированного варианта деятельностного подхода А.Н. Леонтьева, обосновал иную точку зрения (Нечаев, 2003, 2012). Он пишет: «... подход П.Я.Гальперина был не редукцией, а напротив, ... конкретизацией деятельностного подхода, к которой ... приближался ... А.Н.Леонтьев» (Нечаев, 2003, с. 59) и, называя его «концепцией с нераскрытым, с не эксплицированным методологическим потенциалом» (Нечаев, 2012, с. 37), призывает «задуматься о том, какую роль может и должна сыграть в развитии деятельностного подхода *теория поэтапного формирования умственных действий и понятий*» (Нечаев, 2012, с. 23). Он настаивает на возможности пересмотра понятий деятельностного подхода с позиций теории П.Я.Гальперина. Автор подытоживает: эта теория «должна рассматриваться как теория метода психологического исследования, направленного на воспроизводство психологических феноменов. Именно в этом заключается суть ТПФУД как современной интерпретации деятельностного подхода. ... И начинать надо с главного: на основе метода поэтапного формирования начать пересмотр традиционных подходов к определению предмета психологии» (Нечаев, 2012, с. 38).

На деятельностный характер концепции П.Я.Гальперина указывает Н.Ф.Талызина (Талызина, 1998, 2002).

На основании проведенного нами исследования (Степанова, 2017г) можно сделать следующие заключения. Есть все основания рассматривать теории А.Н.Леонтьева и П.Я.Гальперина как *взаимодополняющие* друг друга: в них получили отражение различные аспекты изучения деятельности: соответственно ее мотивационная и операциональная стороны, но при этом ни одна из них не может претендовать на всесторонний анализ деятельности. Не этим ли объясняется отсутствие в работах П.Я.Гальперина обозначения своего

подхода как деятельностного? Н.Н.Нечаев обращает внимание на то, что П.Я.Гальперин предпринимал шаги «навстречу» А.Н.Леонтьеву и писал о важности мотивационного этапа при образовании нового действия (Нечаев, 2003). Однако нельзя не признать, что собственно мотивационная сторона деятельности, в отличие от операциональной, так и не выступила предметом *экспериментальных* исследований П.Я.Гальперина. При этом нужно заметить, что мотивационные аспекты деятельности получили отражение в ранних работах П.Я.Гальперина (Гальперин, 1943, 1945, 1947), а сама проблема соотношения двух сторон деятельности была представлена в материалах «домашней дискуссии» (Деятельностный..., 1990; Степанова, 2017г) и выступлении П.Я.Гальперина на V Всесоюзном съезде общества психологов в 1977 году.

Подводя итоги, отметим, что теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина занимает достойное место в современной отечественной науке - об этом свидетельствуют такие объективные факты как проведение исследований в русле теории поэтапного формирования, переиздание трудов П.Я.Гальперина, организация юбилейных конференций. Опубликованные недавно результаты анализа тенденций цитирования в российских и зарубежных психологических журналах свидетельствуют о том, что книга П.Я.Гальперина «Введение в психологию» попала в число 10 наиболее цитируемых изданий среди авторов журнала «Вопросы психологии» в период с 2010 по 2012 годы (Коннов, Юревич, 2014).

Л.Ф.Обухова в статье «П.Я.Гальперин среди современников» делает заключение: «Сегодня с полным правом можно сказать, что работы П.Я.Гальперина отмечены историческим значением, и психология раньше или позже будет развиваться по пути, намеченному им» (Обухова, 2014, с.74).

Обращаясь к анализу практического значения теории П.Я.Гальперина, нужно вспомнить и о присуждении П.Я.Гальперину³⁰ (а также Н.Ф.Талызиной, Л.И.Айдаровой, И.А.Володарской, И.И.Ильясову, Л.Ф.Обуховой, А.И.Подольскому, З.А.Решетовой, Н.Г.Салминой, Н.Н.Нечаеву) премии

³⁰ Указ Президента РФ от 6 октября 1998 года № 1200 // Поиск. 1998. № 41. С. 8.

Президента РФ в области образования за 1997 год за создание психолого-педагогического комплекса «Теория и практика формирования умственной деятельности».

В одном из своих последних выступлений В.П.Зинченко, размышляя о том, что продолжают жить школы Л.С.Выготского – А.Н.Леонтьева - А.Р.Лурия и П.Я.Гальперина, заметил: «... у психологов память не самая слабая из сил души. Они понимают, что пока мы помним своих учителей, не только они, мы сами живы» (Зинченко, 2021, с. 61). Наше диссертационное исследование было направлено на научно обоснованное заключение о значимости и значительности теории Гальперина для нынешней и будущей психологической науки и образовательной практики. Общепсихологическая теория П.Я.Гальперина, будучи психотехнической по своей направленности, позволяет нам рассматривать ее как методологию практической психологии образования.

Выводы

1. Разработка проблем практической психологии образования базируется на философии образования как мировоззренческом основании, определяющем направления психологической мысли.
2. Авторское понимание задачи практической психологии образования опирается на идею рассмотрения психологического аспекта образования лишь как одного из его аспектов и потому предполагает выведение задач практической психологии образования из задач образования вообще.
3. Построение практической психологии образования как психотехнической системы выступает одним из возможных способов решения проблемы соотношения психологической науки и образовательной практики.
4. Практическая психология образования выступает как методология вариативного образования и основание для разработки системно-деятельностного подхода к школьному обучению.
5. Теория П.Я.Гальперина отвечает принципам психотехнического подхода и потому может быть выбрана в качестве научного основания для построения практической психологии образования.
6. Рассмотрение теории П.Я.Гальперина как образца реализованного психотехнического подхода помогает обнаружить возможные точки ее практического применения при разработке таких вопросов, как содержание подлежащего усвоению материала и организация его усвоения, определение эффективности учебного процесса, психологическая диагностика и коррекция школьных трудностей.
7. Одним из перспективных направлений развития практической психологии образования выступает разработка с опорой на теорию П.Я. Гальперина системы требований к содержанию школьного обучения, которое обеспечивало бы высокий уровень овладения школьной программой и мощный развивающий эффект.
8. Рассмотрение теории П.Я.Гальперина как теоретического основания психотехнических исследований в рамках практической психологии образования обеспечивает возможность ее целостного представления в единстве двух ее сторон: общепсихологической и конкретно-психологической.

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Практическая психология. Изд. третье, стереотипное. Екатеринбург: «Деловая книга», 1998.
2. Абрамсон Я.И. К вопросу о формировании математического мышления у младших школьников // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1993. № 1. С. 39-46.
3. Абрамсон Я.И. Математика. 1 класс: Книга для учителя. СПб.: Политехника-сервис, 2012.
4. Абрамсон Я.И. Поэтапное формирование математических понятий в начальной школе // Новые образовательные программы МГУ и школьное образование: Материалы второй научно-практической конференции. М.: МГУ имени М.В. Ломоносова, 2012а. Ч. I. С. 41-42.
5. Абрамсон Я.И. Авторская программа по математике для высокомотивированных школьников. Материалы открытой школы-семинара для учителей математики в сборнике «Учим математике-4». М, 2014.
6. Абрамсон Я.И. Экспериментальное обучение математике в начальной школе // Вопросы психологии. 2015. № 1. С. 58-68.
7. Абрамсон Я.И. Преподавание математики (авторская программа) в НОУ "Школа Алеф" (2007 / 2008 учебный год) // <http://festival.1september.ru/articles/511767/>.
8. Абрамсон Я.И. Авторская программа преподавания математики в школе-интернате для одаренных детей "Интеллектуал" // <http://festival.1september.ru/articles/579242/>.
9. Абрамсон Я.И., Березкина А.Г. Уроки математики в первом классе. СПб.: Политехника-сервис, 2013.
10. Айдарова Л.И. Формирование лингвистического отношения к слову у младших школьников. Автореф. дисс... канд. пед. наук (по психологии). М., 1966.
11. Айдарова Л.И. Формирование некоторых понятий грамматики по третьему типу ориентировки в слове // Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности / Под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. С. 42-80.
12. Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М.: Педагогика, 1978.
13. Айдарова Л.И. П.Я.Гальперин – психолог и человек // Вопросы психологии. 2002. №5. С.114-119.
14. Айзерман Л.С. Педагогическая непоэма: есть ли будущее у уроков литературы в школе. М.: Время, 2012.
15. Айзерман Л.С. Почему Лев Николаевич уходит из школы? // Литература в школе. 2018. № 4, С. 11-20.

16. Айламазьян А.И. Психопрактика как предмет исследования: к проблеме схизиса в психологии // Вопросы психологии. 2018. №4. С. 121-127.
17. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: Учебное пособие /Л.С.Цветкова, А.В.Семенович, С.Н.Котягина и др. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.
18. Алейникова И. «Мне страшно...» // Управление школой. 2006. № 19 (427), с. 5.
19. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Том 21. № 1. С. 136–145.
20. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. Том 16. № 1. С. 83–92.
21. Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Оценка инклюзивного процесса как инструмент проектирования инклюзии в образовательной организации // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 116–126.
22. Ариевич И.М. Вклад П.Я.Гальперина в теорию деятельности: интегративный подход к обучению и развитию // Вопросы психологии. 2002. №5. С.50-59.
23. Арламов А.А. Проблемы современной педагогической науки и философия (заметки педагога-методолога) // Вопросы философии. 2008. №1. С. 163-168.
24. Асмолов А.Г. Образование в поисках души // Практическая психология – основа индивидуализации и дифференциации образования. Сборник информационных материалов с июля 1988 г. по сентябрь 1990 г. / Сост. А.Г.Асмолов. М.: Госкомитет СССР по народному образованию, 1991. С. 6-8.
25. Асмолов А.Г. Практическая психология и проектирование вариативного образования в России: от парадигмы конфликта – к парадигме толерантности // Вопросы психологии. 2003. №4. С.3-12.
26. Асмолов А.Г. А.А.Леонтьев и феноменология энциклопедического мышления // Психология, лингвистика и междисциплинарные связи: Сб. науч. работ к 70-летию со дня рождения Алексея Алексеевича Леонтьева / Под ред. Т.В.Ахутиной. Д.А.Леонтьева. М.: Смысл, 2008а. С. 322–330.
27. Асмолов А.Г. Историко-эволюционная парадигма конструирования разнообразия миров: деятельность как существование // Вопросы психологии. 2008б. №5. С. 3-11.
28. Асмолов А.Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М.: Просвещение, 2012.
29. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе // Национальный психологический журнал. 2011. № 1 (5). С. 104-110.
30. Асмолов А.Г., Володарская И.А., Салмина Н.Г., Бурменская Г.В., Карабанова О.А. Культурно-историческая системно-деятельностная

- парадигма проектирования стандартов школьного образования // Вопросы психологии. 2007. №4. С. 16-23.
- 31.Афанасьев Ю.Н. Может ли образование быть негуманитарным? // Вопросы философии. 2000. №7. С. 37-42.
 - 32.Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб.: Питер, 2008.
 - 33.Барановская Н. Психическая атака // Известия. 15 января 2003 года. №5(26322). С.10.
 - 34.Беркинблит М.Б., Чуб В.В. Биология. Экспериментальный учебник для учащихся VI классов. М.: МИРОС, 1992.
 - 35.Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1998.
 - 36.Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопросы психологии. 1997. №1. С. 33-44.
 - 37.Божович Е.Д. Позиция субъекта учения: внешние и внутренние связи. М.: Памятники исторической мысли, 2013а.
 - 38.Божович Е.Д. Структура, динамика и механизмы развития языковой компетенции школьников // Психологическая наука и образование. 2013б. №5. С. 42-52.
 - 39.Божович Л.И. Психологические проблемы воспитания как управления детским развитием // Проблемы управления процессом воспитания (материалы симпозиума) / Под ред. Н.Ф.Талызиной и Л.И.Рувинского. М.: Изд-во МГУ, 1971. С. 30-36.
 - 40.Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.
 - 41.Большой психологический словарь /Под ред. Б.Г.Мещерякова, В.П.Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.
 - 42.Братусь Б.С. Личность ученого: субъективные заметки, посвященные 90-летию Владимира Петровича Зинченко (1931-2014) // Вопросы психологии. 2021. Т.67. № 4. С. 80-87.
 - 43.Брунер Дж. Торжество разнообразия: Пиаже и Выготский // Вопросы психологии. 2001. №4. С. 3-13.
 - 44.Бурменская Г.В. Исследование индивидуально-психологических возможностей методом поэтапного формирования умственных действий и понятий // Вопросы психологии. 2002. №5. С.89-103.
 - 45.Бурменская Г.В. Понятие «ориентировочная деятельность» как средство анализа феноменов психического развития в онтогенезе // Культурно-историческая психология. 2012. №4. С. 7-12.
 - 46.Буткин Г.А. Формирование умения осуществлять геометрическое доказательство. Автореф. дисс... канд. пед. наук (по психологии). М., 1967.
 - 47.Буткин Г.А. Формирование умений, лежащих в основе геометрического доказательства // Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности / Под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. С. 187-237.

48. Буткин Г.А., Ермонская Д.Л., Кислюк Г.А. К проблеме индивидуально-психологических различий в теории поэтапного формирования действий и понятий // Проблемы управления учебно-воспитательным процессом. Сб. статей / Под ред. Н.Ф.Талызиной. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. С. 9-29.
49. Вайль П., Генис А. Родная речь. Уроки изящной словесности. М.: Независимая газета, 1991.
50. Василюк Ф.Е. От психологической практики к психотехнической теории // Московский психотерапевтический журнал. 1992. №1. С. 15-32.
51. Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 25 - 40.
52. Василюк Ф.Е. Психотехнический анализ психотерапевтического процесса // Вопросы психологии. 1998. № 6. С. 40 - 43.
53. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. М.: Смысл, 2003.
54. Василюк Ф.Е. Понимающая психотерапия как психотехническая система. Автореферат дис... докт. психол. наук. М., 2007.
55. Василюк Ф.Е., Зарецкий В.К., Молостова А.Н. Психотехнический метод исследования творческого мышления // Культурно-историческая психология. 2008. Том 4. № 4. С. 34-47.
56. Вачков И.В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. М.: Эксмо, 2007.
57. Вачков И.В., Гриншпун И.Б., Пряжников Н.С. Введение в профессию «психолог» / Под ред. И.Б.Гриншпуна. 3-е изд., стер. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004.
58. Венгер А.Л. Культурно-историческая психотерапия // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2012. №3. С. 1-19.
59. Вересаев В.В. Записки врача. СПб.: ИГ «Лениздат», 2013.
60. Вигдорова Ф. Дорога в жизнь. Это мой дом. Черниговка. М.: Детская литература, 2019.
61. Волович М.Б. Формирование общих приемов работы с понятиями (на материале начальных понятий геометрии). Автореф. дисс... канд. пед. наук. М., 1967.
62. Володарская И.А. Формирование приемов самостоятельного построения системы знаний (на материале геометрических преобразований). Автореф. дисс... канд. пед. наук. М., 1973.
63. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка // Педология. 1928. Книга первая. С. 58-77.
64. Выготский Л.С. Из записных книжек Л.С.Выготского // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1977. № 2. С. 89-95.
65. Выготский Л.С. Инструментальный метод в психологии // Выготский Л.С. Собр соч. в 6т. Т.1. М.: Педагогика, 1982а. С. 103-108.
66. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Выготский Л.С. Собр соч. в 6т. Т.1. М.: Педагогика, 1982б. С. 291-436.

67. Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. Соч.: в 6 т. Т.2. М.: Педагогика, 1982в. С. 5-361.
68. Выготский Л.С. Предисловие к книге А.Ф.Лазурского «Психология общая и экспериментальная» // Выготский Л.С. Собр соч. в 6т. Т.1. М.: Педагогика, 1982г. С. 63-77.
69. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1983. С. 257 - 321.
70. Выготский Л.С. Проблема возраста // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т.4. М.: Педагогика, 1984. С. 244-268.
71. Выготский Л.С. Психология искусства / Под ред. М.Г.Ярошевского. М.: Педагогика, 1987.
72. Л.С. Выготский. Педагогическая психология /Под ред. В.В.Давыдова. М.: Педагогика, 1991.
73. Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск: Издат. дом «Удмуртский ун-т», 2001.
74. Габай Т.В. Научные идеи П.Я.Гальперина и их развитие в современной деятельностной теории учения // Культурно-историческая психология. 2012. № 4. С. 28-37.
75. Гаврилова Т.П. Психологическое знание в арсенале средств практического психолога // Психологическая наука и образование. 1998. Том 3. № 2. С. 33-38.
76. Галкина В.А. Поэтапное формирование готовности к самоконтролю у младших школьников с легкой умственной отсталостью в процессе обучения // Дефектология. 2016. №3. С. 65-73.
77. Гальперин П.Я. Психологические факторы лечебно-гимнастических движений // Труды Украинского психоневрологического института. Т. 12. Травматические поражения центральной и периферической нервной системы / Под ред. М.Г. Лазарева и др. 1943. С. 321–329.
78. Гальперин П.Я. Смысловые схемы поведения, лежащие в основе высшей нервной деятельности // Сборник, посвященный 35-летию научной деятельности акад. Д.Н.Узнадзе. Тбилиси: Изд-во АН Грузинской ССР, 1945. С. 79–100.
79. Гальперин П.Я. Зависимость объема движения от психологического характера задачи / П.Я. Гальперин, Т.О. Гиневская // Ученые записки МГУ им. М.В.Ломоносова. Вып. 111, Психология: Вопросы восстановления психофизиологических функций. 1947. С. 75–79.
80. Гальперин П.Я. *Выступление в прениях* // Материалы совещания по психологии: сстенографический отчет // Известия АПН РСФСР. 1952. Вып. 45. С. 93–99.
81. Гальперин П.Я. Опыт изучения формирования умственных действий // Доклады на совещании по вопросам психологии, 3–8 июля 1953 года. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954. С. 188–201.

82. Гальперин П.Я. Умственное действие как основа формирования мысли и образа // Вопросы психологии. 1957. №6. С. 58-69.
83. Гальперин П.Я. К проблеме внимания // Доклады АПН РСФСР. 1958. №3. С. 33-38.
84. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. Т.1. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959а. С. 441-469.
85. Гальперин П.Я. Типы ориентировки и типы формирования действий и понятий // Доклады АПН РСФСР. 1959б. №2. С. 75-78.
86. Гальперин П.Я. Несколько разъяснений к гипотезе умственных действий // Вопросы психологии. 1960. №4. С. 141-148.
87. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «формирование умственных действий и понятий». Доклад, обобщающий исследования П.Я. Гальперина, представленный на соискание ученой степени доктора педагогических наук (по психологии) по совокупности работ, представленных на тему этого доклада. М.: Изд-во Моск. Ун-та. 1965.
88. Гальперин П.Я. К учению об интериоризации // Вопросы психологии. 1966а. №6. С. 25-32.
89. Гальперин П.Я. Метод срезов и метод поэтапного формирования // Вопросы психологии. 1966б. №4. С. 128-135.
90. Гальперин П.Я. Метод, факты и теории в психологии формирования умственных действий и понятий // Тезисы сообщений XVIII Международного Психологического конгресса. Т. III. Проблемы психического развития и социальной психологии. М., 1966в. С. 8-9.
91. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии / отв. ред. Е.В. Шорохова. М.: Наука, 1966г. С. 236-277.
92. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка // Вопросы психологии. 1969. №1. С. 15-25.
93. Гальперин П.Я. Разумность действий и предмет науки // Психологические исследования, посвященные 85-летию со дня рождения Д.Н.Узнадзе / под ред. А.С. Прангишвили. Тбилиси: Мецниереба, 1973. С. 123-131.
94. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976.
95. Гальперин П.Я. Предисловие // Управляемое формирование психических процессов / Под ред. П.Я. Гальперина. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977а. С. 3-5.
96. Гальперин П.Я. Проблема деятельности в советской психологии // Проблема деятельности в советской психологии: тезисы докладов к V Всесоюзному съезду Общества психологов СССР, 27 июня-2 июля 1977 г. М.: Общ-во психологов СССР. Часть 1. 1977б. С. 19-40.
97. Гальперин П.Я. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления // Вопросы философии. 1977в. №4. С. 95-101.

98. Гальперин П.Я. Поэтапное формирование как метод психологического исследования // Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. С. 93-110.
99. Гальперин П.Я. Идеи Л.С.Выготского и задачи психологии сегодня // Научное творчество Л.С.Выготского и современная психология: тезисы докладов Всесоюзной конференции, 23-25 июня 1981 г. М.: АПН СССР; НИИ ОиПП АПН СССР, 1981. С. 46–50.
100. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Изд-во МГУ, 1985.
101. Гальперин П.Я. Ответы на вопросы корреспондента журнала «Estudios de psicologia» // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14. Психология. 1992. №4. С. 3-10.
102. Гальперин П.Я. Интервью Жаку Хаанену // Интенция. 1993. №1. С. 3-13.
103. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука / Под ред. А.И.Подольского. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.
104. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. М.: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002а.
105. Гальперин П.Я. О предмете психологии (доклад на заседании московского отделения общества психологов 23 ноября 1970 г.) // Вопросы психологии. 2002б. № 5. С. 4-13.
106. Гальперин П.Я. Опыт изучения формирования умственных действий // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2017. №4. С. 3-20.
107. Гальперин П.Я., Георгиев Л.С. К вопросу о формировании начальных математических понятий. Сообщение I – IV // Доклады АПН РСФСР. 1960. №1. С. 31-36; №3. С. 37-42; №4. С. 49-52; №5. С. 41-44.
108. Гальперин П.Я., Данилова В.Л. Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач // Вопросы психологии. 1980. №1. С. 31-38.
109. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1974.
110. Гальперин П.Я. Котик Н.Р. К психологии творческого мышления // Вопросы психологии. 1982. №5. С. 80-84.
111. Гальперин П.Я., Пантина Н.С. Зависимость двигательного навыка от типа ориентировки в задании // Доклады АПН РСФСР. 1957. №2. С. 43-46.
112. Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф. О формировании начальных геометрических понятий на основе организованного действия учащихся // Вопросы психологии. 1957. №1. С. 28-44.
113. Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф. В основе – управление процессом усвоения знаний // Вестник высшей школы. Высшая школа. 1965. №6. С. 19–24.

114. Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф. Предисловие // Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности / Под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. С. 3–16.
115. Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф. Современное состояние теории поэтапного формирования умственных действий // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1979. №4. С. 54-63.
116. Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б. К анализу теории Ж.Пиаже о развитии детского мышления // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: Сб. статей /Сост. и общ ред. Л.Ф.Обуховой и Г.В. Бурменской. М.: Гардарики. 2001. С. 296-324.
117. Геллерштейн С. Психотехника // Основные течения современной психологии. М.-Л.: Гос. изд-во, 1930. С. 207-263.
118. Генис А. Кожа времени: Книга перемен. М.: Издательство АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2020.
119. Георгиев Л.С. Формирование начальных математических понятий у детей. Автореф. дисс... канд. пед. наук (по психологии). М., 1960.
120. Гессен. М.: Издат. Дом Шалвы Амонашвили, 2004.
121. Гольдин З.Д. К вопросу о формировании грамматического навыка (на материале начального обучения падежам) // Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе / Под ред. А.А.Миролюбова и Э.Ю.Сосенко. М: Изд-во Моск. ун-та, 1971. С. 204-215.
122. Гольдин З.Д., Гальперин П.Я. Усвоение склонений русского языка иностранцами // Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку / Под ред. А.А.Леонтьева и Т.В.Рябовой. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1970. С. 27-36.
123. Голу П. Проблема внутренней мотивации учения и типы ориентировки в предмете. Автореф. дисс... канд. пед. наук (по психологии). М., 1965.
124. Гончарова Е.Л. Влияние идей Л.С.Выготского на развитие исследований и практики в области специального образования в России // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2006, № 6. С. 33-39.
125. Гордеева Т.О. Когнитивные и образовательные эффекты системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова: возможности и ограничения // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 14—25.
126. Гохлернер М.М. Поэтапное формирование грамматических механизмов речи на иностранном (немецком) языке. Автореф. дисс... канд. пед. наук (по психологии). М., 1968.
127. Громыко Ю.В. Давыдов – основатель деятельностной практики образования // Психологическая наука и образование. 2020. № 5. С. 5-15.
128. Губарев В.И. Академик В.И.Арнольд: путешествие в хаосе // Наука и жизнь. 2000. № 12. С. 2-10.
129. Гуружапов В.А. О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. 2010. №4 С. 62-68.

130. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М.: Академический Проект, 2000. 3-е изд., перераб. и доп.
131. Гуткина Н.И. Инструментальный метод в детской практической психологии // Вопросы психологии. 2003. № 1. С. 17-26.
132. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. 4-е изд., перераб. и дополн. СПб.: Питер, 2004.
133. «Да, очень противоречивая фигура...». Интервью с В.П. Зинченко, 19 ноября 2002 года // Психология в вузе. 2003. № 1–2. С. 162–179.
134. Давыдов В.В. Образование начального понятия о количестве у детей (к вопросу о психологических механизмах понятий, возникающих при формировании умственных действий). Автореф. дисс... канд. пед. наук (по психологии). М., 1958.
135. Давыдов В.В. Логико-психологические проблемы начальной математики как учебного предмета // Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы) / Под ред. Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. М.: Просвещение, 1966. С. 54-104.
136. Давыдов В.В. Личности надо «выделаться» // С чего начинается личность / Под ред. Р.И. Косолапова. М.: Политиздат, 1979. С. 109-139.
137. Давыдов В.В. Принципы обучения в школе будущего // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг. / Под ред. И.И. Ильева, В.Я. Ляудис. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. С. 296-301.
138. Давыдов В.В. Понятие деятельности как основание исследований научной школы Л.С. Выготского // Вопросы психологии. 1996а. № 5. С. 20 - 30.
139. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996б.
140. Давыдов В.В. Последние выступления. Рига: б/и, 1998.
141. Давыдов В.В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности // Вопросы психологии. 2003. №2. С. 42-49.
142. Давыдов В.В. Деятельностная теория мышления. М.: Научный мир, 2005.
143. Давыдов В.В. Лекции по педагогической психологии. М.: Издат. Центр «Академия», 2006.
144. Даниличева Н.А. Очерки истории школьной психодиагностики. СПб.: «Гуманистика», 2004.
145. Денисова Т.П. Представления об элементах языковой действительности у учащихся I-IV классов (обычная и экспериментальная школа) // Управляемое формирование психических процессов / Под ред. П.Я. Гальперина. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. С. 137-152.
146. Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы: Сб. науч. тр. / Под ред. В.В. Давыдова, Д.А. Леонтьева. М.: Изд-во АПН СССР, 1990.
147. Джеймс У. Беседы с учителями о психологии. М.: Совершенство, 1998.
148. Дроздова О.Е. Уроки языкознания для школьников: 5-8 кл.: Пособие для учащихся. М.: ВЛАДОС, 2001.

149. Дроздова О.Е. Методические рекомендации к урокам языкознания в 5-8 классах: Пособие для учителя. М.: ВЛАДОС, 2003.
150. Дроздова О.Е. Основы языкознания для школьников. Методические рекомендации. 6-9 классы: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение, 2009а.
151. Дроздова О.Е. Основы языкознания для школьников. Факультативный курс. 6-9 классы: пособие для учащихся общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение, 2009б.
152. Дроздова О.Е. Метапредметное обучение русскому языку в школе: формирование методической базы // Русский язык в школе. 2013. №8. С. 5-10.
153. Дроздова О.Е. Метапредметное обучение русскому языку в школе: теория и пути практического воплощения: монография. М.: Издат. дом «Международные отношения», 2016а.
154. Дроздова О.Е. Основы языкознания для школьников: 5-8 классы: факультативный курс: учебное пособие для учащихся общеобразовательных организаций. М.: Вентана-Граф, 2016б.
155. Дроздова О.Е. Основы языкознания для школьников: 5-8 классы: факультативный курс: методическое пособие. М.: Вентана-Граф, 2016в.
156. Дроздова О.Е. Методика преподавания русского языка. Метапредметное обучение: учебник и практикум для вузов. М.: Издательство ЮРАЙТ, 2020.
157. Дубровина И.В. Предмет и задачи школьной психологической службы // Вопросы психологии. 1988. № 5. С. 47 - 54.
158. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики. М.: Педагогика, 1991.
159. Дубровина И.В. Психологическая служба образования: научные основания, цели и средства // Психологическая наука и образование. 1998. Том 3. № 2. С. 5-10.
160. Дубровина И.В. Практическая психология образования в Психологическом институте // Вопросы психологии. 2004. №2. С. 42-53.
161. Дубровина И.В. Практическая психология в лабиринтах современного образования. М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2014а.
162. Дубровина И.В. Психологическая служба образования в России – история и современность // Вестник практической психологии образования. 2014б. № 1. С. 6-14.
163. Евдокимова Л.В. Формирование комбинаторного мышления у младших школьников и подростков. Автореф. дисс... канд. психол. наук. М., 2006.
164. Елфимова Н.В. Психологические механизмы обобщения у нормальных и умственно отсталых детей // Проблемы управления учебно-воспитательным процессом. Сб. статей / Под ред. Н.Ф.Талызиной. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. С. 53-66.
165. Елфимова Н.В. Роль мотивации при поэтапном формировании умственных действий // Дефектология. 1978а, № 2. С. 12-17.

166. Елфимова Н.В. Сравнительное изучение условий образования обобщений у дошкольников с нормальным и задержанным психическим развитием. Автореф. дисс... канд. психол. наук. М., 1978б.
167. Ждан А.Н. Опыт применения психологической теории о типах учения к построению учебного предмета (морфологии русского языка). Автореф. дисс... канд. пед. наук (по психологии). М., 1968.
168. Ждан А.Н. Л.С. Выготский и научные школы Московского университета: единство в многообразии // Культурно-историческая психология. 2007а. № 1. С. 29 - 34.
169. Ждан А.Н. Методологические уроки С.Л. Рубинштейна // Методология и история психологии. 2007б. Т. 2. Вып. 4. С. 69 – 82.
170. Ждан А.Н. П.Я. Гальперин как теоретик и методолог психологической науки // Национальный психологический журнал. 2012. №2 (8). С. 14-18.
171. Ждан А.Н. А.Н. Леонтьев как лидер психологической науки советской эпохи // Вопросы психологии. 2013. №3. С. 44-54.
172. Ждан А.Н. Теория и практика в психологическом наследии П.Я.Гальперина // Национальный психологический журнал. 2017. № 3 (27). С. 33-38.
173. Ждан А.Н. История психологии. От античности до наших дней. 9-е изд., исправл. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2019.
174. Запорожец А.В. Психология. Учебное пособие для дошкольных педагогических училищ. М.: Учпедгиз, 1953.
175. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии / Отв. ред. Л.И.Анцыферова. М.: Наука. 1978а. С. 243-267.
176. Запорожец А.В. Основные проблемы онтогенеза психики // Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978б. С. 4-50.
177. Зинченко В.П. Слово об Учителе // Вопросы психологии. 1993. №1. С. 89-92.
178. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. М.: Тривола, 1995.
179. Зинченко В.П. От классической к органической психологии // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 6 - 25.
180. Зинченко В.П. Очень субъективные заметки о психологической диагностике // Человек. 2001а. №1. С. 87-93.
181. Зинченко В.П. Психологическая теория деятельности («воспоминания о будущем») // Вопросы философии. 2001б. №2. С.66- 88.
182. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова). М.: Гардарики, 2002а.
183. Зинченко В.П. Размышления о душе и ее воспитании (Час Души) // Вопросы философии. 2002б. №2. С. 119-136.
184. Зинченко В.П. Тайнство творческого озарения (К 100-летию Б.М.Кедрова) // Вопросы психологии. 2004. № 5. С. 196 – 120.

185. Зинченко В.П. Психология на качелях между душой и телом // Человек. 2005. №2. С. 46-57.
186. Зинченко В.П. Живые метафоры смысла // Вопросы психологии. 2006. № 5. С. 100 – 113.
187. Зинченко В.П. Философско-гуманитарные истоки психологии действия // Вопросы философии. 2014. №3. С. 73-84.
188. Зинченко В.П. Психология образования / Ред.-сост. Н.Д.Гордеева, науч. ред. А.Н.Назаров. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2018.
189. Зинченко В.П. Психологическое наследие / Ред.-сост. Н.Д. Гордеева, науч. ред. А.И. Назаров. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2019.
190. Зинченко В.П. Память и воспоминания /Ред.-сост. Н.Д.Гордеева, научн. ред. А.И.Назаров. М.; СПб.: Петроглиф, Центр гуманитарных инициатив, 2021.
191. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002.
192. Ильясов И.И. Структура процесса учения. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986.
193. Интервью с Алексеем Николаевичем Леонтьевым. Беседовал — Михаил Григорьевич Ярошевский (Из неопубликованного) // Культурно-историческая психология. 2013. №4. С. 2–25.
194. Кабанова О.Я. Формирование грамматической структуры высказывания (на материале залоговых значений в немецком языке). Автореф. дисс... канд. пед. наук. М., 1971.
195. Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. Автореферат дис...канд. психол. наук. Иваново, 1970. 28 с.
196. Кабыш И.А. Переходный возраст. М.: Молодая гвардия, 2008.
197. Кабыш И. А. Выше, сильнее... медленнее! // Литературная газета. 2021. 7-13 апреля. № 14 (6779). С.9.
198. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г.Асмолов, Г.В.Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008.
199. Каманов И.М. Роль и место службы практической психологии в системе МО РФ // Региональная служба практической психологии. Опыт работы и перспективы развития. Материалы научно-практического семинара ответственных за деятельность службы практической психологии в органах управления образования субъектов Российской Федерации. Самара, 2002. С. 8-14.
200. Каптерев П.Ф. Педагогическая психология для народных учителей, воспитателей и воспитательниц. СПб., 1876.
201. Каптерев П.Ф. Педагогическая психология. Издание третье, перераб. и доп. СПб., 1914. [6] 489 с.
202. Карабанова О.А. Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы коррекции. Дисс... д-ра психол. наук. М., 2002.

203. Карабанова О.А., Малофеев Н.Н. Стратегия развития образования детей с ОВЗ: по дороге к реализации культурно-исторического подхода // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 4. С. 89–99.
204. Карицкий И.Н. Теоретико-методологическое исследование социально-психологических практик. М.; Челябинск: Социум, 2002.
205. Карпенко Н.П., Подольский А.И. Внимание и коррекция дисграфических ошибок у детей с недоразвитием речи // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1980. №3. С. 51-62.
206. Карпова А.Ф. Изменение поэтапного формирования при его систематическом применении // Управляемое формирование психических процессов / Под ред. П.Я.Гальперина. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. С. 173-197.
207. Карпова С.Н. Характер ориентировки дошкольника на слово при разных типах обучения // Управляемое формирование психических процессов / Под ред. П.Я.Гальперина. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. С. 120-137.
208. Клапаред Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика: Проблемы и методы. Душевное развитие. Умственное утомление /Пер. с фр. / Под ред. Д.Т.Кацарова, Изд. 2-е. М.: Издательство ЛКИ, 2007.
209. Ключева Т.Н. Создание и развитие региональной психологической службы в Самарской области // Региональная служба практической психологии. Опыт работы и перспективы развития. Материалы научно-практического семинара ответственных за деятельность службы практической психологии в органах управления образования субъектов Российской Федерации. Самара, 2002. С. 17-20.
210. Коннов В.И., Юревич М.А. Тенденции цитирования в российских и зарубежных психологических журналах // Вопросы психологии. 2014. № 2. С. 42-51.
211. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года // <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-razvitiya-psikhologicheskoi-sluzhby-v-sisteme-obrazovanija-v-rossiiskoi/>
212. Коробейников И.А., Бабкина Н.В. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья: прогнозирование психосоциального развития в современной образовательной среде [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2021. Том 10. № 2. С. 239–252.
213. Корчак Я. Избранные педагогические произведения. М., 1979.
214. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Культурно-исторический подход к вопросам образования // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 4–13.
215. Краюхина Д.А. Формирование умения работать по правилу у пятиклассников (на примере русского языка». Дипломная работа. М., 2015.
216. Криулина А.А. Психотехнический подход к образованию и его реализация в процессе изучения психологии // Фундаментальные исследования. 2009. № 5. С. 102-104.

217. Кудрявцев В.Т. Культура как самоотношение // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 113–128.
218. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. В.В.Давыдов: творение «нового всеобщего» // Вопросы философии. 2005. №9. С. 45-60.
219. Кузнецова О.Н., Назаров А.И. О применении культурно-исторической психологии в музыкальной педагогике // Вопросы психологии. 2021. Т. 67. № 5. С. 90-102.
220. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. Книга для учителя. 2-е изд., доп. СПб.: Образовательные проекты, 2019.
221. Курнешова Л.Н. История отечественной психологии воспитания (60-е годы XIX – 60-е годы XX вв.). Автореферат дис... докт. психол. наук. СПб., 1999. 43 с.
222. Левченко И.Ю., Волковская Т.Н., Ковалева Г.А. Психологическая помощь в специальном образовании: учебник. М.: ИНФРА-М, 2016.
223. Лежнина Л.В. Становление практической психологии образования: кросс-культурный анализ // Психологическая наука и образование. 2008. Том 13. № 1. С. 31–37.
224. Лейбович А.Я., Нечаев Н.Н. Методические разработки преподавания курса «Советское законодательство о труде» на основе принципов теории поэтапного формирования умственных действий и понятий. М.: Министерство легкой промышленности СССР, 1971.
225. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников. М.: Издат. центр «Академия», 2000.
226. Лекторский В.А. О философском значении работ Василия Васильевича Давыдова // Вопросы философии. 2005. №9. С. 38-44.
227. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М.: Знание, 1979.
228. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. 2-е изд, перераб. и доп. М.; Нальчик: Издат. центр «Эль-Фа», 1996.
229. Леонтьев А.А. Педагогика здравого смысла // Начальная школа. 1997. № 21 (97). С. 2–5.
230. Леонтьев А.А. Педагогика здравого смысла. Избранные работы по философии образования и педагогической психологии / Сост., предисл., коммент. Д.А.Леонтьева. М.: Смысл, 2016.
231. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
232. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.
233. Леонтьев А.Н. Прошу меня беспокоить // Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра. М.: Смысл, 2006. С. 370-386.
234. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / Под ред. Д.А.Леонтьева, А.А.Леонтьева. М.: Смысл, 2009.
235. Леонтьев А.Н., Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б. Реформа школы и задачи психологии // Вопросы психологии. 1959. №1. С. 3-22.
236. Леонтьев Д.А. Педагогика здравого смысла: гуманистическая философия образования А.А.Леонтьева // Образовательная политика. 2015. № 4 (70). С. 64–74.

237. Леонтьев Д.А., Леонтьева А.А. Алексей Алексеевич Леонтьев. Жизнь поверх барьеров (1936–2004) // Выдающиеся психологи Москвы / Под общ. ред. В.В.Рубцова, М.Г.Ярошевского. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: ПИ РАО, МГППУ, 2007.
238. Лернер Г.И. Восприятие пространственных тел, представленных на чертеже // Управляемое формирование психических процессов / Под ред. П.Я.Гальперина. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. С. 7- 22.
239. Лефевр В.И. Поэтапное формирование умственных действий по решению физических задач (на материале раздела «Электричество и магнетизм» в курсе общей физики высшей школы). Автореф. дисс... канд. пед. наук (по психологии). М., 1968.
240. Лидерс А.Г., Фролов Ю.И. Метод планомерного формирования в истории отечественной психологии // Культурно-историческая психология. 2006. Том 2. № 2. С. 60–67.
241. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н.Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990.
242. Лихачев Д.С. Письма о добром. М.: Издательство АСТ, 2017.
243. Лурия А.Р., Цветкова Л.С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. М.: МПСИ; Воронеж, 1997.
244. Макаренко А.С. Педагогическая логика // Макаренко. М.: Издат. Дом Шалвы Амонашвили, 1999. С. 46 - 61.
245. Малофеев Н.Н. Многие дети-инвалиды могут учиться в обычных школах // Аутизм и нарушения развития. 2010. Том 8. № 4. С. 10–12.
246. Малых С.В., Шапкин А.Н. Психологическая служба в системе образования Германии // Вопросы психологии. 2004. № 5. С. 127-140.
247. Медведев А.М., Жуланова И.В. Деятельностный подход как ориентир современного образования: исходное содержание и риски редукции // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 2, С. 1-20.
248. Метелькова Е.И. Психологическая служба как ресурс развития современного образования. Автореф. дисс... канд. психол. наук. М., 2010.
249. Милашевич В.В. Психологический анализ некоторых условий усвоения пассивной грамматики. Автореф. дисс... канд. психол. наук. М., 1970.
250. Михайлов Ф.Т. Философия образования: ее реальность и перспективы // Вопросы философии. 1999. №8. С. 92-118.
251. Мунипов В.М. Основатель психотехники Г.Мюнстерберг – предтеча Л.С.Выготского в методологии психологического познания // Культурно-историческая психология. 2005. Т. 1. № 2. С. 48-62.
252. Мюнстерберг Г. Основы психотехники / под ред. и с предисл. Б.Н.Северного и В.М.Экземплярского. М.: Русский книжник, 1922а.
253. Мюнстерберг Г. Прикладная психология // Мюнстерберг Г., Бехтерев В., Меде Г. Сборник статей по прикладной психологии. М.: Гостехизд., 1922б. С 9-20.
254. Мюнстерберг Г. Основы психотехники в 2-х тт. – СПб.: Издат дом «П.Э.Т.» при участии изд-ва «Алетейя», 1996. Т. I (часть 1-2). Т. II (часть 3-4).

255. Мюнстерберг Г. Психология и учитель. М. Совершенство, 1997.
256. Назаров А.И., Тимушева Д.М. «Навык чтения: формирование, диагностика и функционирование // Вопросы психологии. 2020. № 5. С. 67-79.
257. Научный архив П.Я. Гальперина.
258. Невструева Т.Х. Психотехника как научная дисциплина психологической практики. Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. СПб, 1999.
259. Невструева Т.Х. К проблеме создания образовательных программ психотехнологической подготовки психологов // Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития России в условиях преодоления глобального кризиса: материалы науч.-практ. конф. (Москва, 11-13 ноября 2010 г.). В 2 кн. Кн.2. М.: Изд-во МГУ, 2010. С. 25-30.
260. Невструева Т.Х. Психотехническая парадигма в интеграционном процессе психопрактических знаний // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2018. Том XV, № 4. С. 13-18.
261. Непомнящая Н.И. Формирование первоначального счета у умственно отсталых детей. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук (по психологии). М., 1957.
262. Нечаев Н.Н. А.Н. Леонтьев и П.Я. Гальперин: диалог во времени // Вопросы психологии. 2003. № 2. С. 50-69.
263. Нечаев Н.Н. Роль теории поэтапного формирования в развитии методологии деятельностного подхода // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2012. № 4. С. 23-42.
264. Никифорова О.И. Психологические вопросы восприятия художественной литературы. Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. М., 1969.
265. Нуркова В.В. Эволюционный поворот культурно-исторической психологии и теория когнитивных гаджетов: аналоги или гомологи? // Вопросы психологии. 2019. №4. С. 29-40.
266. Образование в поисках души // Учительская газета. 1991. Ноябрь. № 45. С. 5.
267. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. Сб. материалов / Под науч. ред. А.А. Леонтьева. М.: Баласс, Издат. дом РАО, 2003.
268. Обухова Л.Ф. Формирование системы физических понятий в применении к решению задач // Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности / Под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. С. 153-186.
269. Обухова Л.Ф. Формирование элементов научного мышления у ребенка. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1972.
270. Обухова Л.Ф. Пути научного изучения психики ребенка в XX веке. Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. М., 1996.
271. Обухова Л.Ф. Формирующий эксперимент в детской и педагогической психологии // Эксперимент и квазиэксперимент в психологии. Учебное пособие / Под ред. Т.В. Корниловой. СПб.: Питер, 2004. С. 193 – 204.

272. Обухова Л.Ф. А.Н.Леонтьев и П.Я.Гальперин: поиск истины // Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра / Под ред. А.А.Леонтьева. М.: Смысл, 2006. С. 47-52.
273. Обухова Л.Ф. Петр Яковлевич Гальперин. Учитель из плеяды мудрецов // Выдающиеся психологи Москвы / Под общ. ред. В.В. Рубцова, М.Г. Ярошевского. М.: ПИ РАО, МГППУ, 2007. С. 309-319.
274. Обухова Л.Ф. Теория П.Я. Гальперина – становление новой отрасли психологии // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 4-10.
275. Обухова Л.Ф. П.Я. Гальперин среди современников // Вопросы психологии. 2014. №2. С. 65-75.
276. Осипова А.А. Малашинская Л.И. Диагностика и коррекция внимания. М.: ТЦ «Сфера», 2001.
277. Осипова Н.Р. Опыт формирования внимания у умственно отсталых школьников // Управляемое формирование психических процессов / Под ред. П.Я.Гальперина. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. С. 71-79.
278. Пантина Н.С. Зависимость формирования действий от типа ориентировки в задании (на материале письма букв). Автореф. дис...канд. пед. наук (по психологии). М., 1958.
279. Патяева Е.Ю. Актуальный А.Н. Леонтьев: предмет психологии и методологический кризис современной психологии // Вопросы психологии. 2013. №3. С. 54-66.
280. Патяева Е.Ю. Психотехническая теория как форма психологического знания // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 1. С. 70-78.
281. Пахальян В.Э. Каким должен быть психолог, работающий в системе образования? // Вопросы психологии. 2002а. №6. С.103-112.
282. Пахальян В.Э. Психопрофилактика в образовании // Вопросы психологии. 2002б. №1. С.38-44.
283. Петерсон Л.Г. Первые уроки по учебнику «Математика» // Начальная школа: плюс - минус. 1998. № 1. С. 51-58.
284. Петровский В.А. Преодоление «схизиса»: в продолжение несостоявшегося диалога с Ф.Е. Василюком // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 1. С. 64–69.
285. Подгорецкая Н.А. Изучение приемов логического мышления у взрослых. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.
286. Поддьяков А.Н. Ориентировочная и дезориентирующая основы деятельности: иерархии целей обучения в конфликтующих системах // Вопросы психологии. 2002. №5. С.79-89.
287. Поддьяков А.Н. Психология конкуренции в обучении. М.: Издат. дом ГУ ВШЭ, 2006.
288. Поддьяков Н.Н. Особенности ориентировочной деятельности у дошкольников при формировании и автоматизации практических действий. Автореф. дис...канд. пед. наук (по психологии). М., 1960.
289. Поддьяков Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка-дошкольника. Ближние и дальние горизонты. 3-е, доп. изд. / Под ред. А.С.Русалова. СПб.: Образовательные проекты, 2021.

290. Подольский А.И. Становление познавательного действия: научная абстрактность и реальность. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987.
291. Подольский А.И. Психологическая система П.Я. Гальперина // Вопросы психологии. 2002. № 5. С. 14-28.
292. Подольский А.И. П.Я. Гальперин и его школа // Психология в Московском университете: 1755-2005 / Науч. ред. А.Н. Ждан. М., 2007. С. 167-178.
293. Подольский А.И. Психологическая концепция П.Я. Гальперина: некоторые направления и перспективы дальнейшей разработки // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2012. № 4. С. 11-22.
294. Подольский А.И. Научное наследие П.Я. Гальперина и вызовы XXI века // Национальный психологический журнал. 2017. № 3 (27). С. 9-20.
295. Поляков С.Д. «Оживление и «видение». Заметки о психологических моделях сферы образования // Образовательная политика. 2020. №4. С. 30-34.
296. Практическая психология – основа индивидуализации и дифференциации образования. Сборник информационных материалов с июля 1988 г. по сентябрь 1990 г. / Сост. А.Г. Асмолов. М.: Госкомитет СССР по народному образованию, 1991.
297. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: ТЦ «Сфера». 2000.
298. Практическая психология образования. Материалы 1 съезда практических психологов образования России. М.: РАО, 1994.
299. Прихожан А.М. Тревожность у детей. М.: ПЕРСЭ, 2008.
300. Проблемы общения и воспитание. В 2 т. / Ред.-колл. Л.П. Буюева, А.В. Киричук, Х.И. Лийметс и др. Тарту: Тартусский государственный университет, 1974.
301. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002.
302. Пряжников Н.С. Психология элиты. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2012.
303. Пряжников Н.С., Румянцева Л.С. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся. М.: Издат. центр «Академия», 2013.
304. Психодиагностика и школа. Тезисы симпозиума. Таллин: НИИ педагогики Эстонской ССР, 1980.
305. Психологическая служба в школе (круглый стол) // Вопросы психологии. 1982. №3. С. 62-93; №4. С. 75-103.
306. Психологическая служба в школе: Тезисы симпозиума / Редколл. Э.-М.Ю. Верник, Х.Й. Лийметс, И.М. Мангуро, Ю.Л. Сыэрд. В 2 т. Таллин, 1983.
307. Психологические возможности младших школьников в усвоении математики / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Просвещение, 1969.

308. Психологические особенности выпускников средней школы и учащихся профессионально-технических училищ / Отв. ред. Е.А.Шумилин. М.: [б. и.], 1974.
309. Психология в Московском университете: 1755-2005 / Научный редактор А.Н. Ждан. М.: Факультет психологии, 2007.
310. Психолого-педагогическая диагностика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамная, Т.А.Добровольская и др.; под ред. И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамной. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2006.
311. Пугач В. На полях школьной программы. СПб.: Образовательные проекты, 2012.
312. Пугач В. Предупреждение взрыва: сборник статей, эссе, лекций. СПб.: Геликон Плюс, 2019.
313. Пузырей А.А. Психология. Психотехника. Психагогика. М.: Смысл, 2005.
314. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В.Дубровиной. М.: Просвещение, 1991.
315. Раппопорт Р. Читай не хочу. Что мешает ребенку полюбить книги. М.: Индивидуум, 2021.
316. Резапкина Г.В. Подросток выбирает профессию. Советы родителям. М.: Русское слово, 2019.
317. Решетова З.А. Психика и деятельность. Психический механизм усвоения // Национальный психологический журнал. 2017. № 3 (27). С.39-53.
318. Решетова З.А., Калошина И.П. Психологические условия политехнического метода обучения // Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности / Под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. С. 17-41.
319. Российская педагогическая энциклопедия; В 2 тт. / Гл. ред. В.В.Давыдов. М.: БРЭ, 1998. Т.2. М – Я. 1999.
320. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) // Ученые записки высшей школы г. Одессы. Одесса, МСМХХП. С.148-154.
321. Рубинштейн С.Л. Основы психологии. М.: Учпедгиз, 1935.
322. Рубинштейн С.Л. К вопросу о стадиях наблюдения // Ученые записки ЛГПИ имени А.И. Герцена, кафедра психологии. Л.: ЛГПИ имени А.И. Герцена, 1939. С. 7-19.
323. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1946.
324. Рубинштейн С.Л. Психологическая наука и дело воспитания // С.Л.Рубинштейн. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976. С. 182-192.
325. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М.: Наука, 1997.
326. Рыбников А.В. Опорные конспекты по неорганической химии за курс средней школы: Справ. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М.: Аркти, 2003.

327. Салмина Н.Г. Об изучении чисел и действий с ними в начальной школе // Формирование и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий / Под ред. П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной. М.: Изд-во Моск. унта, 1968. С. 72-116.
328. Салмина Н.Г. Виды и функции материализации в обучении. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.
329. Салмина Н.Г. Мажура Г.П. Учебные карты как средство материализации действия // Проблемы управления учебно-воспитательным процессом. Сб. статей / Под ред. Н.Ф.Талызиной. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. С. 30-44.
330. Салмина Н.Г., Сохина В.П. Проблема научного подхода к первоначальному изучению математики // Психологические исследования / Ред. коллегия А.Н. Леонтьев и др. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. С. 137-144.
331. Самоукина Н.В. Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003.
332. Сачко Н.Н. Формирование (производственных) навыков по обычной методике и методике с обеспеченной обратной связью. Автореф. дис...канд. пед. наук (по психологии). М., 1958.
333. Сачко Н.Н., Гальперин П.Я. Формирование двигательных навыков // Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий / Под ред. П.Я.Гальперина и Н.Ф.Талызиной. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. С. 3-71.
334. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Школа П.Я.Гальперина и проблема рефлексивности творческого мышления //Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1992. №4. С. 34-45.
335. Сиднева А.Н. Формирование двигательного навыка письма по третьему типу ориентировки (модификация методики Н.С. Пантиной) // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 2. С. 58-68.
336. Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях. Методические рекомендации. М.: Министерство Просвещения РФ, 2020.
337. Собкин В.С. Михаил Лермонтов в работах Льва Выготского: поэт в культурном диалоге с ученым // Вопросы психологии. 2021. Т. 67. № 5. С. 114-138.
338. Собкин В.С., Федотова А.В. Сеть как пространство социализации современного подростка // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Том 27. № 3. С. 119-137.
339. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М.: Смысл, 2017.
340. Солдатова Г.У., Чигарькова С.В., Дренева А.А., Кошечкина А.Г. Эффект Юлия Цезаря: типы медиамногозадачности у детей и подростков // Вопросы психологии. 2020. №4. С. 54-69.
341. Соловейчик С.Л. Педагогика для всех. 2-е изд., М.: Издательство «Первое сентября», 2000.

342. Соловьева Т.Ю. Условия обучения исследовательской деятельности в начальной школе (на материале русского языка). Автореф. дисс... канд. пед. наук. М., 2001.
343. Сохина В.П. Психологические основы формирования начальных математических понятий // Формирование и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий / Под ред. П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной. М.: Изд-во Моск. унта, 1968. С. 117-134.
344. Смирнов С.Д. Факультету психологии Московского университета 10 лет // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1977. №1. С. 109-112.
345. Соколова Е.Е. Становление и пути развития психологии деятельности (Школа А.Н.Леонтьева). Автореф. дис...докт. психол. наук. М., 2021.
346. Степанова М.А. Готовность к школьному обучению // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. Т.1 (А-М). М.: БРЭ. 1993. С. 223-224.
347. Степанова М.А. Представления о параметрах умственных действий в психологическом учении П.Я.Гальперина // Вестн. Моск. ун-та. Сер.14. Психология. 1998а. №3. С.95-103.
348. Степанова М.А. Трудные дети // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. Т.2 (Н-Я). М.: БРЭ. 1998б. С. 445-447.
349. Степанова М.А. Предпосылки теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий: Л.С.Выготский и П.Я.Гальперин // Вопросы психологии. 2000. №6. С.90-99.
350. Степанова М.А. Деятельностный подход: вчерашний день или будущее психологической науки? // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2001а. №3. С.94-99.
351. Степанова М.А. Деятельностный подход в психологии: путь пройденный и предстоящий // Вопросы психологии. 2001б. №1. С.145-148.
352. Степанова М.А. Комментарии не лишни (Рассуждения практического психолога по поводу услышанного на Челпановских чтениях) // Вопросы психологии. 2001в. №3. С.130-135.
353. Степанова М.А. Проблема обучения и развития в трудах Л.С.Выготского и П.Я.Гальперина //Вопросы психологии. 2001г. №4. С.106-114.
354. Степанова М.А. Профессия: практический психолог // Вопросы психологии. 2001д. №5. С.80-85.
355. Степанова М.А. Место теории П.Я. Гальперина в психологической концепции деятельности // Вопросы психологии. 2002а. № 5. С. 28–41.
356. Степанова М.А. О критериях профессионализма школьного психолога // Вопросы психологии. 2002б. №1. С.88-94.
357. Степанова М.А. П.Я.Гальперин (1902-1988) // Степанов С.С. Век психологии: имена и судьбы. М.: Изд-во Эксмо, 2002в. С. 337-345.
358. Степанова М.А. С.Л.Рубинштейн и П.Я.Гальперин: продолжение диалога об интериоризации //Актуальные проблемы истории психологии на рубеже тысячелетий / Под ред. В.А.Кольцовой и др.: Сб. н.тр. В 2ч. Ч.2. М.: Изд-во МГСА, 2002г. С.50-58.

359. Степанова М.А. Петр Яковлевич Гальперин – психолог XXI века // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2003а. №2. С.73-83.
360. Степанова М.А. Психология в образовании: психолого-педагогическое взаимодействие // Вопросы психологии. 2003б. №4. С.76-83.
361. Степанова М.А. Теория П.Я.Гальперина глазами психологов XXI века // Вопросы психологии. 2003в. №1. С.136-140.
362. Степанова М.А. Три времени теории П.Я.Гальперина //Ежегодник Российского психологического общества. Материалы III Всероссийского съезда психологов 25-28 июня 2003 г.: В 8т. Т.7. СПб.: Изд-во СПб. Госуд. Ун-та. 2003г. С.364-368.
363. Степанова М.А. Практическая психология образования: противоречия, парадоксы, перспективы // Вопросы психологии. 2004а. №4. С.91-101.
364. Степанова М.А. Умственное развитие в условиях неразвивающего обучения // Вопросы психологии. 2004б. №5. С.33-46.
365. Степанова М.А. Исключительные дети. Предисловие к книге: Кащенко В.П. Нервность и дефективность в дошкольном и школьном возрастах // Кащенко В.П. Нервность и дефективность в дошкольном и школьном возрастах. М.: Школьная пресса, 2005а. С.3-13.
366. Степанова М.А. К читателям. Предисловие к книге: Кащенко В.П. Воспитание-обучение трудных детей. Из опыта санатория-школы. // М.: Кащенко В.П. Воспитание-обучение трудных детей. Из опыта санатория-школы. М.: Школьная пресса, 2005б. С.3-8.
367. Степанова М.А. Прошлое и настоящее психологии образования (по материалам журнала «Вопросы психологии») // Вопросы психологии. 2005в. №2. С.34-58.
368. Степанова М.А. Психолог в школе: Факты, комментарии, рекомендации. М.: ТЦ Сфера. 2005г. 288с. (Библиотека практического психолога).
369. Степанова М.А. Психологический анализ педагогического процесса (на примере школьного курса лингвистики) // Психологическая наука и образование. 2005д. №4. С. 5-13.
370. Степанова М.А. Теория П.Я.Гальперина и ее значение для практики современного образования // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2005е. №1. С. 82-101.
371. Степанова М.А. П.Я.Гальперин: теория, опередившая время // Вопросы психологии. 2006а. №1. С. 146-156.
372. Степанова М.А. Научная система педагогической психологии // Вопросы психологии, 2006б. №5. С. 151-155.
373. Степанова М.А. Психологическое лицо литературы // Вопросы психологии, 2006в. №3. С. 109-122.
374. Степанова М.А. Педагогическая психология и образовательная практика: заметки о предмете педагогической психологии // Вопросы психологии. 2008. №1. С. 111-122.
375. Степанова М.А. Актуальные проблемы психологии воспитания в контексте педагогической практики // Journal of International Scientific

- Publications: Language, Individual & Society, 2009a, Volume 3, part 2, p. 294-302.
376. Степанова М.А. Культурно-историческая психология глазами П.Я.Гальперина. Об одном опыте прочтения Л.С.Выготского // Культурно-историческая психология, 2009б, №1. С. 112-117.
377. Степанова М.А. Педагогика и психология детской исключительности (К 140-летию со дня рождения В.П.Кащенко) // Дефектология. 2010а. №5. С. 3-13.
378. Степанова М.А. Психология образования: современное состояние и актуальные задачи // Вестник практической психологии образования. 2010б. № 3 (24). С. 21-25.
379. Степанова М.А. Нить Ариадны в лабиринте психической жизни // Культурно-историческая психология. 2010в. №3. С. 115-118.
380. Степанова М.А. О состоянии педагогической психологии в свете современной социальной ситуации // Вопросы психологии. 2010г. №1. С. 78-91.
381. Степанова М.А. От Л.С.Выготского к П.Я.Гальперину: психотехнический подход в психологии образования // Вопросы психологии. 2010д. № 4. С. 14-27.
382. Степанова М.А. Психологическая наука и философия в сфере образования: современное состояние и актуальные задачи // Вопросы философии. 2010е. № 6. С. 67-79.
383. Степанова М.А. Культурно-историческая психология: истоки и логика развития // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2012а. Том 17. Выпуск 1. С. 119-122.
384. Степанова М.А. Петр Яковлевич Гальперин: жизненные и профессиональные ориентиры // Вопросы психологии. 2012б. №5. С. 96-109.
385. Степанова М.А. П.Я. Гальперин: опыт построения неклассической психологии // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2012в. №4. С.43-52.
386. Степанова М.А. Деятельностная теория учения: прошлое, настоящее, будущее // Вопросы психологии. 2013а. №6. С. 77-87.
387. Степанова М.А. Образование сквозь призму культурно-исторической психологии // Вопросы психологии. 2013б. №6. С. 147-150.
388. Степанова М.А. Проблема личности в научном наследии П.Я. Гальперина // Культурно-историческая психология, 2013в. №4. С. 101-109.
389. Степанова М.А. Деятельностная теория учения: современное состояние и перспективы // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2014. №3. С. 99-104.
390. Степанова М.А. Возрастные возможности усвоения математических понятий (на материале начальной школы) // Вопросы психологии. 2015. №1. С. 69-81.

391. Степанова М.А. Историческое значение общепсихологической теории П.Я.Гальперина // Психологический журнал. 2016а. Т. 37. №1. С. 112-123.
392. Степанова М.А. Лингвистика и педагогика здравого смысла: идеи, психологические основания, перспективы // Вопросы психологии. 2016б. № 6. С. 99-113.
393. Степанова М.А. Деятельностная теория учения и ее значение для современной практики образования // Педагогическое образование на стыке эпох: инновации и традиции в сфере образовательных технологий / Сборник материалов международной научно-практической конференции 05 – 06 апреля 2017 г. / Под ред. д-ра пед. наук, профессора С.Е. Шишова. М.: МГУТУ им. К.Г. Разумовского (ПКУ); ООО «ВАШ ФОРМАТ». 2017а. С. 331-335.
394. Степанова М.А. Культурно-историческая психология: истоки и логика развития // Диалог. 2017б. №2. С. 3-8.
395. Степанова М.А. Международная конференция «Научная школа П.Я.Гальперина: история, современное состояние, перспективы развития» // Вопросы психологии. 2017в. №6. С. 157-158.
396. Степанова М.А. П.Я.Гальперин о преодолении односторонности деятельностного подхода // Вопросы психологии. 2017г. №5. С. 107-124.
397. Степанова М.А. Психолог, медик, философ: вехи научной биографии П.Я.Гальперина // Национальный психологический журнал. 2017д. №3(27). С. 21–32.
398. Степанова М.А. Всероссийский конкурс профессионального мастерства «Педагог-психолог России – 2018» // Вопросы психологии. 2018а. №5. С. 157-158.
399. Степанова М.А. История коррекционной педагогики в фактах и событиях. К 110-летию Санатория-школы для дефективных детей В.П.Кащенко // Специальное образование. 2018б. №4. С. 158-177.
400. Степанова М.А. Международная научная конференция «Деятельностный подход к образованию в цифровом обществе» // Вопросы психологии. 2018в. №6. С. 160-161.
401. Степанова М.А. Педагогика исключительного детства В.П. Кащенко: к 110-летию Санатория-школы для дефективных детей в заведывании доктора В.П. Кащенко [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2018г. Том 7. № 3. С. 1–23
402. Степанова М.А. Трактовка психологии развития в работах Л.Ф. Обуховой // Вопросы психологии. 2018д. №3. С. 113-123.
403. Степанова М.А. Философское завещание психологам XXI века. *Рецензия* на книгу: Зинченко В.П. Философское наследие / Науч. ред. Т.Г. Щедрина; сост Т.Г. Щедрина, В.Н. Порус. М.; СПб.: ЦГИ «Принт», 2016. 504 с. // Вопросы психологии. 2018е. №2. С. 164-165.
404. Степанова М.А. Культурно-историческая теория и практика образования. *Рецензия* на книгу: Зинченко В.П. Психология образования / Ред.-сост. Н.Д. Гордеева, науч. ред. А.И. Назаров. М.; СПб.: Центр

- гуманитарных инициатив, 2018. 384 с., илл // Вопросы психологии. 2019а. №5. С. 161-162.
405. Степанова М.А. Психологические основы образовательной практики в теории С.Л.Рубинштейна // Вопросы психологии. 2019б. № 3. С.119-129.
406. Степанова М.А. С.Л. Рубинштейн и П.Я. Гальперин: сопоставление позиций по проблеме интериоризации // Психологический журнал. 2019в. Том 40. №2. С. 94-104.
407. Степанова М.А. Самое светлое место на земле... Размышления о школе и учительской профессии / М.А.Степанова // Диалог. 2019г. №1. С. 4-16. 0,9 п.л.
408. Степанова М.А. Дистанционное обучение: размышления вместе с классиком // Диалог. 2020а. № 5. С. 56-64.
409. Степанова М.А. Коррекционная (лечебная) педагогика: история возникновения. Этапы жизненного пути Всеволода Петровича Кащенко // Дефектология. 2020б. № 2. С. 3-20. 1,2 п.л.
410. Степанова М.А. Культурно-историческая дефектология Л.С. Выготского // Вопросы психологии. 2020в. №5. С. 92 - 108.
411. Степанова М.А. Практика восстановительного обучения в военные годы: факты из научной биографии П.Я. Гальперина // Вопросы психологии. 2020г. №3. С. 103 - 116.
412. Степанова М.А. Психология трудного детства. К 150-летию со дня рождения В.П.Кащенко (1870-1943) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020д. №3. С. 239-261.
413. Степанова М.А. Интериоризация и/или экстериоризация // Вопросы психологии. 2021а. №2. С. 96-105.
414. Степанова М.А. Учение П.Я. Гальперина об ориентировке и методы психологического исследования // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021б. №1. С. 289 - 311.
415. Степанова М.А., Гуляев Ю.Ю. Проблема становления личности в культурно-исторической (культурно-деятельностной) и гуманистической психологии: психолого-педагогический анализ // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2017. №2. С. 20-39.
416. Степанова М.А., Рузинова О.Л., Цыганцов А.В. Дистанционное обучение детей с ОВЗ // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2015. №7. С. 17-25.
417. Степанова М.А., Степанов С.С. Возвращение классики // Психологическая наука и образование. 2006. №2. С.105-109.
418. Степанова М.А., Степанов С.С. Кембриджские комментарии к Выготскому // Вопросы психологии, 2010. №3. С. 132-135.
419. Степанская Анна. Японская железная дорога // Актикль, 2021. № 49 (17) https://sunround.com/article/?page_id=3164.
420. Стиль мышления. Проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко / Под общ. ред. Т.Г. Щедринной. М.: РОССПЭН, 2011.

421. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. Пер. с англ. / Под ред. Н.Ф.Талызиной. М.: Педагогика, 1984.
422. Талызина Н.Ф. К вопросу об усвоении начальных геометрических понятий // Тезисы докладов на совещании по психологии. 1-6 июля 1955г. М.: АПН РСФСР, 1955. С. 98-100.
423. Талызина Н.Ф. К проблеме формирования умственных действий // Вопросы психологии. 1960. №4. С. 133-140.
424. Талызина Н.Ф. Психологические основы управления усвоением знаний. Автореф. дисс... докт. психол. наук. М., 1969а.
425. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969б.
426. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1975.
427. Талызина Н.Ф. Предисловие редактора перевода к книге Э.Стоунса. Психопедагогика. М.: Педагогика, 1984. С. 4-20.
428. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности школьников. М.: Просвещение, 1988.
429. Талызина Н.Ф. Пути использования теории планомерного формирования умственных действий в практике образования // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1992. №4. С. 18-25.
430. Талызина Н.Ф. Теория планомерного формирования умственных действий сегодня // Вопросы психологии. 1993. №1. С. 92-101.
431. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. Учебное пособие для студентов средних специальных учебных учреждений. М.: Академия, 1998.
432. Талызина Н.Ф. Деятельностный подход к механизмам обобщения // Вопросы психологии. 2001. №3. С. 3-17.
433. Талызина Н.Ф. Развитие П.Я. Гальпериным деятельностного подхода в психологии // Вопросы психологии. 2002. №5. С. 42-49.
434. Техники консультирования и психотерапии. Тексты /Ред. и сост. У.С.Сахакиан. Пер. с англ. М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.
435. Технология оценки образовательной среды школы: Учебно-методическое пособие для школьных психологов / под ред. В.В.Рубцова, И.М.Улановской. М.: Обнинск: ИГ – СОЦИН, 2010.
436. Толстых А.В. Грядущая культура: гримасы идентичности // Вопросы философии. 1997. № 2. С. 5-8.
437. Тэффи Н.А. Золотое детство: рассказы /составление и подготовка текстов, статья К.М.Трубиловой. СПб.; М.: Речь, 2018. (Малая Классика Речи).
438. Узунян С.А. Особенности формирования внимания у детей с разным уровнем интеллектуального развития. Дипломная работа. М., 2019.
439. Умрихин В.В. Историко-методологические проблемы анализа научных школ в психологии // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. Вып. 4. С. 5–14.
440. Управляемое формирование психических процессов /Под ред. П.Я.Гальперина. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1977.

441. Ухтомский А.А. Заслуженный собеседник: Этика. Религия. - Наука. Рыбинск, 1997.
442. Уэллс Г. Фрагменты автобиографии // Иностранная литература. 1999. № 10. С. 191-228.
443. Фаликман М.В. Цифровое опосредствование: новые рубежи культурно-исторического подхода // Вопросы психологии. 2020. №2. С. 3-14.
444. Фейгенберг И.М. Учимся всю жизнь. М.: Смысл, 2008.
445. Философия в современной культуре: новые перспективы 2004 - Философия в современной культуре: новые перспективы. Материалы «круглого стола» // Вопросы философии 2004, №4. С. 3-46.
446. Фирсова М.М. Развитие современного гимназического образования в России: Автореф. дисс... докт. пед. наук. М., 2005.
447. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии: Наука о душе. М.: Издат-культ. Центр ВЛАДОС, 2001.
448. Формирование приемов математического мышления / Под ред. Н.Ф. Талызиной. М.: ТОО «Вентана-Граф», 1995.
449. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / [А.Г.Асмолов, Г.В.Бурменская, И.А.Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010.
450. Франкл В. В поисках человеческого смысла. М., 1990.
451. Фридман Л.М. О концепции школьной психологической службы // Вопросы психологии. 2001. №1. С. 97-106.
452. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб. Питер, 2000.
453. Хозиев В.Б. О валидности формирующего метода // Вопросы психологии. 2002. №5. С.59-70.
454. Хорош С.М. Отношение к фонематической стороне речи у детей-олигофренов // Управляемое формирование психических процессов / Под ред. П.Я.Гальперина. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. С. 152-162.
455. Хуторской А.В., Король А.Д. Диалогичность как проблема современного образования (философско-методологический аспект) // Вопросы философии. М., 2008. №4. С. 109-115.
456. Цацковская М. Формирование общих приемов мышления учащихся при решении задач // Управляемое формирование психических процессов / Под ред. П.Я.Гальперина. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. С. 80-100.
457. Цветкова Л.С. Методика диагностического нейропсихологического обследования детей. М.: Рос. пед. агенство, 1997.
458. Цукерман Г.А. Игра и учение: встреча двух ведущих деятельностей // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 2. С. 4–13.
459. Цукерман Г.А., Поливанова К.Н. Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школе. 2-е изд., испр. М.: Генезис, 2003.
460. Человек. Философско-энциклопедический словарь. М.: Наука, 2000.
461. Челпанов Г.И. О положении психологии в русских университетах. Доклад на заседании Московского психологического Общества 10 марта 1912 года // Вопр. филос. и психол. М., 1912. Книга 114 (IV). С. 211-223.

462. Челпанов Г.И. Психология. Философия. Образование. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999.
463. Чудакова М.О. Литература в школе: читаем или проходим? М.: Время, 2013.
464. Чудновский В.Э. Л.И.Божович: человек, личность, ученый // Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. С. 9-32.
465. Чудновский В.Э. Смыслжизненный аспект современного процесса образования // Вопросы психологи. 2009. № 4. С. 50 – 60.
466. Чурбанова С.М. Психологические условия продуктивности решения дивергентных задач дошкольниками. Автореф. дисс... канд. психол. наук. М., 1990.
467. Чурбанова С.М. Идеи Л.Ф. Обуховой о развитии креативности детей // Национальный психологический журнал. 2019. № 2(34). С. 19–24.
468. Шабельников В.К. Парадокс П.Я.Гальперина // Журнал практического психолога. 2002. № 4-5. С. 23-30.
469. Шабельников В.К. Основные идеи П.Я.Гальперина о логике и механизмах формирования психических процессов // Национальный психологический журнал. 2017. № 3 (27). С. 54-59.
470. Шаповал С.А. Понимание текста как результат решения учебных филологических задач. Автореф. дисс... канд. психол. наук. М., 2006.
471. Шаповал С.А. Филология в задачах: М.Ю.Лермонтов. Герой нашего времени: Уч.-метод. пособие. М.: ГАОУ ВПО МИОО, 2012.
472. Шапиро Н.А. Дети и тексты. Очерки преподавания литературы и русского языка. М.: Издат. Дом ВШЭ, 2020.
473. Шувалов А.В. Проблемы развития службы психологического здоровья в системе дополнительного образования детей // Вопросы психологии. 2001. № 6. С. 66-79.
474. Экология и образование. Материалы «круглого стола» журналов «Вопросы философии» и «Экология и жизнь» // Вопросы философии. 2001. №10. С. 3-26.
475. Эльконин Д.Б. Размышления над проектом // Коммунист. 1984. №3. С. 58-66.
476. Юдина Т.А., Алехина С.В. Возрастная динамика социальной ситуации развития младших школьников в условиях инклюзивного образования // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 3. С. 135–142.
477. Юревич А.В. Психологи тоже шутят. М.: ПЕРСЭ, 2003.
478. Якиманская И.С. Принципы построения образовательных программ и личностное развитие учащихся // Вопросы психологии. 1999. №3. С.39-47.
479. Якиманская И.С. Основы личностно ориентированного образования. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011.
480. Ямбург Е.А. Школа для всех: Адаптивная модель: (Теоретические основы и практическая реализация). М.: Новая школа, 1996.
481. Ямбург Е.А. Управление развитием адаптивной школы. М.: ПЕРСЭ-Пресс, 2004.

482. Ямбург Е.А. Школа и ее окрестности. М.: ООО «Центр книги Рудомино», 2011.
483. Ярошевский М.Г. Логика развития науки и научная школа // Школы в науке / Под ред. С.Р. Микулинского, М.Г. Ярошевского, Г. Кребера, Г. Штейнера. М.: Наука, 1977. С. 7–97.
484. Ярошевский М.Г. Оппонентный круг и научные открытия // Вопросы философии. 1983. № 10. С. 49-61.
485. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001.
486. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: RUGRAM, 2019.
487. Arievidtch, I. and Van der Veer, R. Furthering the internalization debate: Gal'perin's contribution // Human Development. 1995. Vol. 38, № 2. pp. 113-126.
488. Arievidtch I., Haenen J. Connecting Sociocultural Theory and Educational Practice: Galperin's Approach // Educacional Psychologist. 2005. Vol. 40 (3). P. 155-165.
489. Arievidtch I., Stetenko A. The Quality of Cultural Tools and Cognitive Development: Gal'perin's Perspective and Its Implications // Human Development. 2000. Vol. 43. №2. P. 69–92.
490. Engeness, I. P.Y. Galperin's Development of Human Mental Activity. Lectures in Educational Psychology // Cultural Psychology of Education. 2021. Volume 14.
491. Haenen, J. An Interview with P.Ya. Gal'perin // Soviet Psychology. 1989. Vol. 27. №3 (May-June). P. 7-23.
492. Haenen, J. Piotr Gal'perin and the Content of Soviet Psychology // Journal of Russian & East European Psychology. 1992. Vol. 30. No. 4. P. 3–21.
493. Haenen, J. Piotr Gal'perin: His Lifelong Quest for the Content of Psychology. Proefshrift Vrije Universiteit Amsterdam (Academisch Proefschrift). 1993. 188 p.
494. Haenen, J. Piotr Galperin's Criticism and Extension of Lev Vygotsky's Work // Journal of Russian & East European Psychology. 1996. Vol. 34. No. 2. P. 54–60.
495. Haenen J. Piotr Galperin. Psychologist in Vygotsky Footsteps. Nova Science Publishers, Inc. Commack NY. 1996.
496. Haenen J. Outlining the teaching-learning process: Piotr Gal'perin's contribution // Learning and Instruction. 2001. Vol. 11. P. 157-170.
497. P.Ya. Gal'perin and the Content of Soviet Psychology / Edited by J. Haenen // Journal of Russian and East European Psychology. 1992. Vol. 30. №4 (July–August).
498. Stepanova M. The Problem of Instruction and Development in the Works of L.S. Vygotskii and P.Ia. Gal'perin // Russian Education and Society. 2003. Vol.45, No.06. P. 73-87.

499. Stepanova M. The Problem of Instruction and Development in the Works of L. Vygotskii and P. Galperin // *Psychology in Russia: State of the Art* / Ed. by Y. Zinchenko & V. Petrenko. M., 2008. P. 374-386.
500. Stepanova M. Theoretical grounds of educational psychology // *International Journal of Psychology. Abstracts of the XXIX International Congress of Psychology*, 2008. Vol. 43. Issue 3/4. P.810.
501. Stepanova M. P.J. Galperin's theory of orientation in connection with L.S. Vygotsky's cultural-historical psychology //11-th European Congress of Psychology ECP09 Oslo, Norway 7-10 July 2009. Abstracts. P.497.
502. Stepanova M. Psychotechnical Approach in Educational Psychology // 11-th European Congress of Psychology ECP09 Oslo, Norway 7-10 July 2009. Abstracts. P.345.
503. Stetsenko, A. & Arievitch I. Teaching, Learning, and Development: A Post-Vygotskian Perspective // *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education* / Edited by G. Wells and G.Claxton. Blackwell Publishing Ltd, 2002. P. 84–96.
504. Talyzina N. Die takigeits theorie des lernens als grunlage einer neuen // *Leder Mensch Kann lernen — Perspektiven einer Kulturhistorischen Pedagogik*. Berlin, 2001. P. 204—221.
505. *The Cambridge Companion to Vygotsky* / Daniels H., Cole M., Wertsch J.V. (eds). Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2007.