**СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ И ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОДЫ В ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИИ» НА 2020-2021 УЧЕБНЫЙ ГОД**

**Лекция 1-2. Тема лекции: «Культурно-историческая концепция развития личности».**

**Цель лекции**: Научить магистрантов использовать знания о культурно-исторической концепции развития личности и формировать у магистрантов навыки применения основных положений культурно-исторической концепции Л.С. Выготского..

**Основные термины лекции:** познание, научное познание, теория познания, потенциал, культурно-историческая концепция развития личности, социокультурный контекст, психика.

**Основные вопросы лекции:**

1. Основные этапы создания культурно-исторической теории.

2. Система понятий и принципов культурно- исторической теории.

3. Социокультурный контекст возникновения теории Л.С. Выготского.

4. Основные положения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского.

5. Проблема движущих сил психического развития ребенка в психологии.

6. Принцип социально-исторической обусловленности психики человека.

Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского обычно не воспринимается как теория личности. Нередко отмечается, что Л.С. Выготский интересовался главным образом проблемами сознания, мышления, высших психических функций, а не психологией личности как таковой. Думается, что это ошибочное представление, свидетельствующее как о недопонимании работ Л.С. Выготского, так и о неверной постановке самой проблемы личности.

Л.С. Выготский не оставил нам специальной монографии по психологии личности, но можно утверждать, что все его научное наследие есть психология личности. Поэтому вполне понятны затруднения, которые испытывают составители хрестоматий по психологии личности при выборе таких текстов Л.С. Выготского, которые должны были бы дать представление о его взглядах на эту проблему.

Есть отдельные очень точные и ценные суждения Л.С. Выготского по проблеме личности, но они разбросаны по разным местам и, будучи вырванными из контекста, нередко теряют свою глубину и эвристическую силу. Тем не менее, рискнем начать наш анализ с цитирования известного утверждения Л.С. Выготского, которым он резюмирует первую главу «Истории развития высших психических функций»:

«Детская психология не знала, как мы видели, проблемы высших психологических функций, или, что то же, проблемы культурного развития ребенка.

Поэтому для нее до сих пор остается закрытой центральная и высшая проблема всей психологии – проблема личности и ее развития. В лице лучших своих представителей детская психология приходит к выводу, что «описание внутреннего образа жизни человека, как целого, относится к искусству поэта или историка». В сущности, это означает testimonium pauperitatis, свидетельство о несостоятельности детской психологии, признание принципиальной невозможности исследования проблемы личности в пределах тех методологических границ, внутри которых возникла и сложилась детская психология. Только решительный выход за методологические пределы традиционной детской психологии может привести нас к исследованию развития того самого высшего психического синтеза, который с полным основанием должен быть назван личностью ребенка. История культурного развития ребенка приводит нас к истории развития личности».

В этом отрывке в концентрированном виде даны суть и стратегия исследований, претендующих на статус научной психологии личности. Здесь черным по белому прописана существенная связь понятия личности и категории развития, подчеркнуто, что

развитие нужно понимать как историю культурного развития ребенка, а это, в свою очередь, невозможно без обращения к учению о высших психических функциях, которое является ядром всей культурно-исторической концепции. Фактически в приведенном отрывке Л.С. Выготский без ложной скромности констатирует тот факт, что только культурно\_исторический подход вооружает исследователя методом, позволяющим подойти к научному изучению человека как личности.

Конечно, могут возникнуть недоумения и протесты, вызванные тем, что это слишком сильное утверждение. Нас могут спросить, а как же тогда относиться к известным и признанным теориям личности и подходам, существенно отличным от культурно\_исторической концепции, например к психоанализу или, скажем, к гуманистической психологии.

Разве это не научные подходы или предметом изучения у них является не личность человека?

Да, именно так обстоит дело со всеми ныне существующими теориями личности, если взглянуть на них в свете идей культурно-исторической психологии. Вся старая психология, как ее называл Л.С. Выготский, кстати сказать, прекрасно живущая и процветающая и в наши дни, в принципе, не способна на научное изучение личности. Одни психологические теории и подходы имеют право претендовать на научность, поскольку они, как, например психоанализ, имеют свой объяснительный принцип и пользуются номотетическим методом. Однако личность как предмет остается за рамками этих подходов, так как они целиком и полностью относятся к науке классического типа в том ее виде, как она когда-то впервые сложилась в естествознании. Метод же классической науки, в принципе, не позволяет изучать движение развития, с которым существенным образом сопряжено понятие личности. Другие психологические теории, к которым можно причислить и гуманистическую психологию, вполне могут похвастать тем, что имеют дело с изучением человека как личности. Однако теории этого типа не являются научными. Это феноменологическая, описательная или понимающая психология, пользующаяся идиографическим методом. Это подход, принципиально не различающий явление и сущность. Л.С. Выготский видел в установках описательной психологии «свидетельство о несостоятельности» этой психологии как науки и брал при этом в союзники К. Маркса, методу которого он сознательно учился и следовал. «На деле же внутренняя сущность вещей и внешние формы их проявления не совпадают. «…Если бы формы проявления и сущность вещей непосредственно совпадали, то всякая наука была бы излишняя…». Научное исследование потому и выступает необходимым средством познания действительности, что форма проявления и сущность вещей непосредственно не совпадают. Психология в настоящее время переходит от чисто описательного, эмпирического и феноменологического изучения явлений к раскрытию их внутренней сущности».

К сожалению, психология личности и по сегодняшний день все еще переходит и никак не может перейти от «феноменологического изучения явлений к раскрытию их внутренней сущности». У этого грустного факта есть свои причины и объяснения. Все дело в том, что изучение развития как способа существования личности с необходимостью предполагает «решительный выход за методологические пределы традиционной детской психологии», о котором писал Л.С. Выготский и возможность которого он продемонстрировал в своих работах. Беда только в том, что методологическая планка в работах Л.С. Выготского была поднята на такую высоту, которая оказалась не по силам многим его ученикам и последователям. Поэтому впоследствии в психологических исследованиях, относящихся к школе Л.С. Выготского, произошел вполне понятный и объяснимый откат назад, в привычное русло традиционной психологии. Ведь работы Л.С. Выготского – это не просто еще одна психологическая теория, наряду со многими другими подходами, существовавшими в то время. На самом деле это был прорыв в науку нового типа, который случился в области психологического знания. Первыми об этом стали открыто говорить В.С. Библер и Д.Б. Эльконин.

В опубликованной в 1975 г. монографии «Мышление как творчество» В.С. Библер указал на существенно разные логики, на применении которых строят себя классическая и неклассическая науки. Традиционная наука подчиняется традиционной формальной логике, тогда как новая, неклассического типа наука вынуждена обращаться к еще не созданной, но существующей как возможность логике внутренне обусловленного движения. Именно об этой возможности писал Б. Спиноза, когда наряду с логикой обоснования через иное выделял как качественно более высокий тип логики обоснования через выявление и указание причины самого себя. Его идея «causa sui» – это идея внутренне обусловленного движения. Л.С. Выготский очень хорошо знал труды Б. Спинозы и любил этого философа. Во всяком случае, в принадлежавшем Л.С. Выготскому томике «Этики» все поля были исписаны его карандашными заметками, а портрет этого философа, как вспоминает Г.Л. Выгодская, висел у него дома над рабочим столом. Последняя же монографическая работа Л.С. Выготского, посвященная проблеме эмоций, прямо и непосредственно связана с трудами Б. Спинозы. Поэтому можно предположить, что он был знаком и с идеей «causa sui», хорошо понимал ее значение. Об этом свидетельствует тот факт, что Л.С. Выготский неоднократно подчеркивал: развитие всегда есть саморазвитие. Казалось бы, легко сказать: «Развитие есть саморазвитие». Однако за этими словами очень многое стоит, и исследователи, конечно, должны это учитывать. Далеко не все психологи понимали и сейчас понимают, что соблюдение данного положения требует от исследователя выхода в иное измерение мышления, перехода от формальной логики, где царит закон исключенного третьего и принцип обоснования через иное, например, в виде всеобщего каузального детерминизма, к логике самодвижения, где вполне допустимы противоречия и где кончается царство причинно-следственной необходимости, а понятийный аппарат позволяет приблизиться к тому, чтобы понять, как возможно свободное действие человека.

В.В. Давыдов был одним из тех психологов, кто хорошо понимал исключительное значение принципа саморазвития. Философски грамотное определение категории развития заставляет отказаться от житейского употребления этого слова в психологии. Далеко не всё обладает статусом развития, не всё способно к этой высшей форме движения. В.В. Давыдов указывал: «Достоинством «развития» в диалектическом понимании обладают лишь такие объекты, которые являются целостными системами («тотальностями»), существующими по своим и только им принадлежащим законам (закон – это всеобщий способ связи особенных явлений внутри данной системы)». Это утверждение В.В. Давыдова как нельзя лучше разъясняет, почему между психологией

личности и понятием развития существует связь взаимообусловливающего характера. Можно сказать, что развитие есть способ личностного бытия человека. Перестав развиваться, человек прекращается как личность. Вместе с тем только личность есть та тотальность, если воспользоваться этим термином Г.В.Ф. Гегеля, которая способна к развитию как к саморазвитию. Но вот с этим заключением В.В. Давыдов, наверное, был бы не согласен. Он писал: «Отдельный человек не является такой системой, которая имеет «входы» и «выходы» в самой себе. Он лишь элемент той подлинно целостной системы, которая суть «общество». Именно последнему – и только ему – присуще развитие как саморазвертывание имманентных противоречий. Индивиду же, взятому

самому по себе, такое развитие не свойственно». В.В. Давыдов искренне и по праву считал себя представителем школы Л.С. Выготского. Вышеприведенная цитата из статьи В.В. Давыдова, посвященной анализу соотношения понятий «формирование» и «развитие», свидетельствует о вполне определенной теоретической позиции, являющейся результатом глубоко отрефлексированного и последовательного логико-философского размышления. Но это не позиция Л.С. Выготского. Это позиция Г.В.Ф. Гегеля, а Л.С. Выготский не был гегельянцем, он разделял позицию бывшего младогегельянца К. Маркса, который в этом вопросе радикально разошелся со своим учителем и примкнул к взглядам Л. Фейербаха, утверждавшего, что не «общество» и не «культура», а именно конкретный индивид есть альфа и омега всего сущего. Из учеников Л.С. Выготского с наибольшей полнотой смог взять метод своего учителя, наверное, Д.Б. Эльконин. Статью по периодизации психического развития он начинает ссылкой на положение К. Маркса о том, что давно пора перестать противопоставлять абстрактно понятое общество и индивида, поскольку индивид есть непосредственно общественное существо. Казалось бы, известное и вроде бы вполне понятное положение. Но это только на первый взгляд оно кажется простым и понятным.

На самом деле это кульминационный момент всей философии К. Маркса. Это тот пункт, который отличает Марксову философию и от гегелевского идеализма, и от фейербаховского натурализма. Этот же пункт отличает психологию Л.С. Выготского от всей «старой» психологии и до, и после его работ. Только осмыслив и приняв это положение, можно избежать тупиков идеализма и натурализма, биологизаторства и социологизаторства, а также их банального и безрадостного компромисса в виде теории конвергенции двух факторов. Именно это философское положение позволяет взять в качестве предмета исследования индивида как целостность, как «тотальность», чего требует и принцип развития, и вся психология личности, но при этом не впадать в грех натурализма. Понять индивида как «непосредственно общественное существо» значит увидеть в конкретном ребенке то, что равноценно всему роду человеческому, как, например, это сумел сделать Ф.М. Достоевский. Именно об этом с законным пафосом говорил на лекциях Д.Б. Эльконин, когда предостерегал от ошибочного объединения союзом «и» понятий «ребенок» и «общество». Он напоминал, что этот союз имеет не только соединительную, но и разделительную функцию. Использование этого союза подталкивает нас к невольному и не всегда осознаваемому допущению в наших теоретических предпосылках взять отдельно и изолированно «ребенка», отдельно и изолированно «общество» (а вот это и есть «абстрактно понятое общество»), а затем объединить их союзом «и». И это будет прямой путь в тупики натуралистических решений и хорошо известных псевдопроблем типа «биологического и социального» в психике человека, ущербных психологических понятий вроде понятия «социализация» и вымученных теорий адаптационно-гомеостатического свойства. Правильным, по словам Д.Б. Эльконина, будет выражение «ребенок в обществе», причем «обществом» будет реальный взрослый, близкий ребенку, его мама. Такой подход к соотношению понятий «индивид» и «общество» есть необходимая логико-философская платформа, на которой может строиться психология, стремящаяся осуществить принцип целостности, – непременное условие для психологии личности, являющейся психологией развития. Если на самом деле развести по разным углам развитие и личность, то специалист, изучающий в своем углу процессы развития, будет изучать что угодно, но никак не развитие, а психолог личности будет заниматься чем-то таким, что не имеет ничего общего с личностью. Кстати сказать, это сплошь и рядом происходит в психологии. Л.С. Выготский оставил нам прямые указания о тождественности (в определенном смысле, конечно) понятий личности и развития: «Между личностью ребенка и ее культурным развитием мы ставим знак равенства». На той же странице он отмечает: «Личность развивается как целое». Принцип целостности личности в работах Л.С. Выготского утверждается, прежде всего, идеей единства аффекта и интеллекта. Правильнее, как это выяснилось в результате дискуссии Л.С. Выготского с К. Левином, говорить о динамическом единстве аффекта и интеллекта, поскольку значение и связь этих основных составляющих психики не остаются неизменными на протяжении возрастного развития ребенка. Принцип целостности в конкретных исследованиях, по мысли Л.С. Выготского, требует выделения такой единицы (в отличие от разложения целого до элементов), которая, будучи максимально простой, сохраняет в себе все существенные характеристики целого. В свете требований целостного подхода к изучению личности Л.С. Выготский положительно оценивает естественный эксперимент, предложенный А.Ф. Лазурским. В собственных же экспериментальных исследованиях он реализует метод, получивший название экспериментально-генетического. Сущность этого метода, как ее видел Д.Б. Эльконин, заключается в моделировании процессов развития в экспериментальных условиях. Следует заметить, что простой и ясный принцип целостности для психологии личности оказался камнем преткновения. В уже упоминавшейся статье по периодизации психического развития Д.Б. Эльконин сетует на тот факт, что «еще в тридцатые годы Л.С. Выготский указывал на необходимость рассмотрения развития аффекта и интеллекта в динамическом единстве. Но до сих пор развитие познавательных сил ребенка и развитие аффективно-потребностной сферы рассматриваются как процессы, имеющие свои независимые, взаимно не пересекающиеся линии». Результатом такого раскола психологии на когнитивную, интеллектуалистическую и глубинно-личностную стало то, что «развитие личности без достаточных оснований сводится при этом к развитию аффективно-потребностной или мотивационно-потребностной сферы». В своей статье по проблеме периодизации Д.Б. Эльконин делает попытку преодолеть раскол психологии и осуществить провозглашенный его учителем принцип единства аффекта и интеллекта за счет введения диалектической взаимосвязи ориентации ребенка на мир людей и на мир вещей, причем с попеременным доминированием на разных этапах онтогенеза то социальной направленности, то преимущественной ориентации ребенка на предметный

мир. Итак, мир людей и мир вещей, взятые вместе, – вот то, что исчерпывает всю полноту и целостность сознания и личности ребенка. Это очень сильная гипотеза, но хотелось бы обратить внимание на фундаментальную трудность и опасность, связанную с тем, что союз «и» является не только соединительным, о чем в этой же статье писал сам Д.Б. Эльконин применительно к взаимосвязи понятий «ребенок» и «общество». Точно так же изначально взятые по отдельности социальный и предметный миры оказываются двумя субстанциями, не имеющими общих атрибутов, а значит, как писал Б. Спиноза, и не существующими друг для друга. В предложенной Д.Б. Элькониным периодизации эта трудность проявилась, например, в том, что принципиально непонятными остаются механизмы и движущие силы перехода от одной ведущей деятельности к другой. В силу каких причин ребенок от преимущественной ориентации на предметный мир переходит к заинтересованности человеческими отношениями и наоборот? Почему игра предшествует учебной деятельности и есть ли между ними связующий мостик, предусмотренный данной периодизацией? Как можно теоретически вывести игру из предшествующей ей предметно-манипулятивной деятельности?

В периодизации Л.С. Выготского (а надо заметить, что любая периодизация в психологии является концентрированным выражением определенной теории психологического развития) основополагающее значение имеет, как известно, понятие центрального психологического новообразования, а не ведущей деятельности, хотя последнее понятие было введено в психологию тоже Л.С. Выготским, правда, он его употреблял только по отношению к детской игре в дошкольном возрасте. Есть основания полагать, что Л.С. Выготский вполне осознанно и намеренно не пошел по пути строительства в психологии чего-то похожего на деятельностный подход, так как отчетливо видел принципиальные ограничения и трудности, возникающие на этом пути.

Одна из этих трудностей – идея целостности, а невозможность ее осуществления означает, что движение развития и личность как предмет исследования не по зубам деятельностному подходу. Опыт развития советской психологической науки, где на протяжении многих десятилетий доминирующее значение имели деятельностный подход вообще и теория деятельности А.Н. Леонтьева в частности, свидетельствует о том, что обращение к категории предметной деятельности как объяснительному принципу психологической теории привело после работ Л.С. Выготского к откату назад, к старой психологии, к возврату в привычное русло методологии классической науки.

Понятие центрального психологического новообразования определяется Л.С. Выготским как то самое главное и существенное, что отличает определенные возрастные периоды, причем как стабильные, так и критические. Это то качественно новое в психике ребенка, что впервые появилось на данной ступени развития и что характеризует строение его сознания и личности в целом. Центральное новообразование определяющим образом влияет на весь ход психического развития, на все психические функции и процессы, получающие свое развитие именно потому, что они, так или иначе связаны с этим новообразованием. Однако для уяснения этих связей и конкретных механизмов процесса развития особое значение в теории Л.С. Выготского имеет понятие социальной ситуации развития. Это понятие, так же как и предыдущее, определяется в его существенной связи с сознанием и личностью ребенка.

**Вопросы и задания**

1. Охарактеризуйте основные этапы создания культурно-исторической теории.

2. Разработайте таблицу на тему «Система понятий и принципов культурно-исторической теории».

3. Подготовьте реферат о социокультурном контексте возникновения теории Л.С. Выготского.

4. Напишите научный доклад по теме «Основные положения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского».

5. Обоснуйте проблему движущих сил психического развития ребенка в психологии.

6. Изложите потенциал принципа социально-исторической обусловленности психики человека.

**Основная литература**

**1.** Лукацкий М.А. Методологические ориентиры педагогической науки: учебное пособие / М.А. Лукацкий. - Тула: Гриф и К, 2011.- 448 с. (243-246; 286-289).

1. 2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. 544 с. (с. 394-426).

3. Канке В.А. История, философия и методология педагогики и психологии: учебное пособие для магистров – М.: Издательство Юрайт, 2014. – 487 с. (132-137).

4. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.-Воронеж, 1996.

5. Психология: Адамзат ақыл-ойының қазынасы. 10 томдық; Психологиядағы ақыл-ой әрекетін сатылап қалыптастыру теориясы. 1-том. Л.С: Выготский. Мәдени-тарихи тұжырымдама/Жетекшісі – акад. Ә.Н. Нысанбаев. – Алматы: «Таймас» баспа үйі,, 2005. – 464 бет. (7-462).

1. Лукацкий М.А. Методологические ориентиры педагогической науки: учебное пособие / М.А. Лукацкий. - Тула: Гриф и К, 2011.- 448 с. (243-246).

2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. 544 с. (с. 394-426).

3. Василюк Ф.Е., Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г., Петровский В.А., Пружинин Б.И., Щедрина Т.Г. Методология психологии: проблемы и перспективы. Учебное пособие /Общ.ред. В.П. Зинченко, науч.ред. Т.Г. Щедриной. – М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. -528 с. (51-72).

4. Кудрявцев В.Т. Психология развития человека. Основания культурно-исторического подхода. – Рига, 1999.

5. Психология: Адамзат ақыл-ойының қазынасы. 10 томдық; Психологиядағы ақыл-ой әрекетін сатылап қалыптастыру теориясы. 1-том. Л.С: Выготский. Мәдени-тарихи тұжырымдама/Жетекшісі – акад. Ә.Н. Нысанбаев. – Алматы: «Таймас» баспа үйі,, 2005. – 464 бет. (7-462).

6. О науке: Закон Республики Казахстан . Алматы: ЮРИСТ, 2011. – 20 с. Қазақстан Республикасы «Ғылым туралы» Заңы. Астана, 2011.

7. Таубаева Ш.Т**.** Философия и методология педагогики. Учебник. – Алматы: Қазақ университеті, 2020. – 340 с.

8. Философия и методология педагогики**:** научные школы стран СНГ и Республики Казахстан: хрестоматия. Под ред. д.филос.н., профессора А.Р. Масалимовой. - Алматы: Қазақ университеті, 2017 .- 402 с.

9. Методология педагогики: монография/ Е.А. Александрова, Р.М. Асадулин, Е.В.Бережноваи др.; под общ.ред. В.Г. Рындак. – М.: ИНФРА-М, 2018 – 296 с.

10. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: монография/Н.В. Бордовская. – Москва: КНОРУС, 2018.- 512 с.

11. Мардахаев Л.В. Магистерская диссертация: подготовка и защита: учебно-методическое пособие.- М.: Квант Медиа, 2018. – 106 с.

12. Философия и методология науки: Для аспирантов и магистрантов / Под ред. К.Х. Рахматуллина и др. – Алматы: Қазақ университеті, 1999. – 403 с.

13. Булатбаева А.А. Методология исследовательской деятельности: теория и практика. Монография.- Алматы: ВИ КНБ РК, 2009.-216 с.

**Интернет-ресурсы**

* 1. [www.psyche.ru](http://www.psyche.ru).
	2. [www.ido.edu.ru/psychology/history\_of\_psychology](http://www.ido.edu.ru/psychology/history_of_psychology) .
	3. [www.kaminary.ru](http://www.kaminary.ru).
	4. <http://www.mytests.ru>. .
	5. <http://www.go2bsu.narod.ru>.
	6. <http://tests.pp.ru>.
	7. <http://psylib.myword.ru> .
	8. <http://www.petropal.narod.ru>.

**Лекция 3-4. Тема лекции: «Методологическое значение учения о высших психических функций для построения теории личности».**

**Цель лекции:** Формирование у магистрантов навыков определить критерии периодизации истории развития высших психических функций и генезиса высших психических функций и развитие знаний и умений магистрантов о закономерностях и принципах и онтогенетического развития мышления и речи, и исследования развития наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления ребенка.

**Основные термины лекции:** высшая психическая функция, метод исследования, анализ высших психических функций, структура высших психических функций, онтогенез мышления и речи, интеллект, понятийное мышление.

**Основные вопрсы лекции:**

**1.** История развития высших психических функций.

2. Проблема развития высших психических функций. Метод исследования. Анализ высших психических функций.

3. Структура высших психических функций.

4. Генезис высших психических функций. Формирование высших психических функций.

5. Онтогенетическое развитие мышления и речи. Онтогенетический подход к выделению стадий развития мышления, речи и представления мира ребенком.

 6. Экспериментальные исследования онтогенеза мышления и речи. Стадии развития интеллекта (концепция Ж.Пиаже).

7. Исследования развития наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления ребенка.

8. Проблема развития речевого (понятийного) мышления.

Высшие психические функции — теоретическое понятие, введенное Л.С. Выготским, обозначающее сложные психические процессы, социальные по своему формированию, которые опосредствованы и за счет этого произвольны. По его представлениям, психические явления могут быть „натуральными“, детерминированными преимущественно генетическим фактором, и „культурными“, надстроенными над первыми, собственно высшими психическими функциями, которые всецело формируется под влиянием социальных воздействий.

Основным признаком высших психических функций является их опосредствованность определенными „психологическими орудиями“, знаками, возникшими в результате длительного общественно–исторического развития человечества, к которым относится, прежде всего, [речь](http://psi.webzone.ru/st/099800.htm). Первоначально высшая психическая функция реализуется как форма взаимодействия между людьми, между взрослым и ребенком, как интерпсихологический процесс, и лишь затем — как внутренний, интрапсихологический. При этом внешние средства, опосредствующие это взаимодействие, переходят во внутренние, т.е. происходит их интериоризация. Если на первых этапах формирования высшей психической функции она представляет собой развернутую форму предметной [деятельности](http://psi.webzone.ru/st/028200.htm), опирается на относительно простые сенсорные и моторные процессы, то в дальнейшем [действия](http://psi.webzone.ru/st/025900.htm) свертываются, становясь автоматизированными умственными действиями.

Высшие психические функции имеют специфические признаки и формируются на основе биологических предпосылок. Они складываются прижизненно во взаимодействии ребенка с взрослым и окружающим миром в целом, а потому они социально обусловлены и несут в себе отпечаток той культурно-исторической среды, в которой развивается ребенок. Кроме того, такие функции по своей природе инструментальны: они осуществляются с использованием различных средств, способов, "психологических орудий". Используя эти орудия, человек овладевает возможностями регуляции своих отношений с предметным миром, другими людьми, овладевает собственным поведением. Диапазон спектра доступных индивиду способов опосредования высших психических функций является важным критерием степени развития личности. В этом контексте одной из задач психокоррекционной и психотерапевтической работы является расширение опыта человека в отношении развития арсенала способов опосредования собственной деятельности. И, наконец, высшие психические функции осознаваемы субъектом и доступны произвольной (волевой и целенаправленной) регуляции и самоконтролю.

Развитию высших психических функций свойственна определенная динамика, более новые и сложные функции надстраиваются над более ранними и простыми, "вбирая" их в себя. Генезис высших психических функций идет по пути преобразования развернутых наглядно-действенных форм в сокращенные, автоматизированные, выполняемые во внутреннем плане в виде так называемых умственных действий.

Опосредованность развития человеческой психики "психологическими орудиями" характеризуется еще и тем, что операция употребления знака, стоящая в начале развития каждой из высших психических функций, первое время всегда имеет форму внешней деятельности.

Это превращение проходит несколько стадий. Начальная связана с тем, что человек (взрослый) с помощью определённого средства управляет поведением ребенка, направляя реализацию его какой-либо "натуральной", непроизвольной функции.

На второй стадии ребенок сам уже становится субъектом и, используя данное психологическое орудие, направляет поведение другого (полагая его объектом).

На следующей стадии ребенок начинает применять к самому себе (как объекту) те способы управления поведением, которые другие применяли к нему, и он – к ним. Таким образом, пишет Выготский, каждая психическая функция появляется на сцене дважды – сперва как коллективная, социальная деятельность, а затем как внутренний способ мышления ребенка. Между этими двумя "выходами" лежит процесс интериоризации, "вращивания" функции вовнутрь.

Интериоризуясь, "натуральные" психические функции трансформируются и "сворачиваются", приобретают автоматизированность, осознанность и произвольность.

Затем, благодаря наработанным алгоритмам внутренних преобразований, становится возможным и обратный интериоризации процесс – процесс экстериоризации – вынесения вовне результатов умственной деятельности, осуществляемых сначала как замысел во внутреннем плане.

Выдвижение принципа "внешнее через внутреннее" в культурно-исторической теории расширяет понимание ведущей роли субъекта в различных видах активности – прежде всего в ходе обучения и самообучения. Процесс обучения трактуется как коллективная деятельность, а развитие внутренних индивидуальных, свойств личности ребенка имеет ближайшим источником его сотрудничество (в самом широком смысле) с другими людьми. Гениальная догадка Выготского о значении зоны ближайшего развития в жизни ребенка позволила завершить спор о приоритетах обучения или развития: только то, обучение является хорошим, которое упреждает развитие.

В воззрениях Выготского личность есть понятие социальное, в нем представлено надприродное, историческое в человеке. Оно не охватывает все признаки индивидуальности, но ставит знак равенства между личностным ребенка и его культурным, развитием. Личность "не врожденна, но возникает в результате культур, развития" и "в этом смысле коррелятом личности будет отношение примитивных и высших реакций". Развиваясь, человек осваивает собственное поведение. Однако необходимой предпосылкой этого процесса является образование личности, ибо "развитие той или иной функции всегда производно от развития личности в целом и обусловлено им".

В своем развитии личность проходит ряд изменений, имеющих стадиальную природу. Более или менее стабильные процессы развития сменяются критичными периодами в жизни личности, во время которых идет бурное формирование психологических новообразований. Кризисы характеризуются единством негативной (деструктивной) и позитивной (конструктивной) сторон и играют роль ступеней в поступательном движении по пути дальнейшего развития ребенка.

Видимое поведенческое неблагополучие ребенка в критическом возрастном периоде не закономерность, а скорее свидетельство неблагоприятного течения кризиса, отсутствия изменений в негибкой педагогической системе, которая не поспевает за быстрым изменением личности ребенка.

Возникшие в тот или иной период новообразования качественно меняют психологическое функционирование личности. Например, появление рефлексии у подростка совершенно перестраивает его психическую деятельность.

Это новообразование является третьим уровнем самоорганизации: "*Наряду с первичными условиями индивид, склада личности (задатки, наследственность) и вторичными условиями ее образования (окружающая среда, приобретенные признаки) здесь (в пору полового созревания) выступают третичные условия (рефлексия, самооформление*)" [6, с. 35-54]. Третичные функции составляют основу самосознания. В конечном счете, они тоже представляют собой перенесенные в личные психологические отношения, некогда бывшие отношениями между людьми.

Однако связь между социально-культурной средой и самосознанием сложнее и состоит не только во влиянии среды на темпы развития самосознания, но и в обусловливании самого типа самосознания, характера его развития.

Л.С. Выготский рассматривает понятие **развития высших психических функций** как предмет исследования, включающий две группы явлений, на первый взгляд разнородных, две основные ветви развития высших форм поведения, неразрывно связанные, но, тем не менее, различные. Л.С. Выготский выделяет процессы овладения внешними средствами—культурного развития и мышления—языком, письмом, счетом, а также процессы развития специальных высших психических функций детей - произвольным вниманием, логической памятью, образованием понятий и т. д. И те и другие, взятые вместе, и образуют процесс развития высших форм поведения ребенка.

Поведение современного культурного взрослого человека является результатом двух различных процессов психического развития. С одной стороны, процесс биологической эволюции животных видов, приведший к возникновению человека; с другой—процесс исторического развития, путем которого первобытный примитивный человек превратился в культурного. Оба процесса — биологического и культурного развития поведения—представлены в филогенезе раздельно как самостоятельные и независимые линии развития, составляющие объект отдельных дисциплин.

Однако вся трудность проблемы развития высших психических функций ребенка заключается в том, что обе эти линии в онтогенезе слиты, и образуют единый и сложный процесс.

В последние десятилетия прочное фактическое обоснование получила мысль о том, что высшие психические функции не могут быть поняты без социологического изучения, т.е. что они являются продуктом не биологического, а социального развития поведения.

Это подтверждает мысль Л.С. Выготского о том, что развитие высших психических функций составляет одну из важнейших сторон культурного развития поведения. Вторая ветвь развития поведения - овладение внешними средствами культурного поведения и мышления или развитие языка, счета, письма, рисования, также находит полное подтверждение в данных этнической психологии.

Из вышесказанного раскрывается понятие «культурное развитие поведения» и можно сделать вывод, что культура создает особые формы поведения, она видоизменяет деятельность психических функций, надстраивает новые этажи в развивающейся системе поведения человека. В процессе исторического развития общественный человек изменяет способы и приемы своего поведения, трансформирует природные задатки и функции, вырабатывает и создает новые формы поведения—специфически культурные.

Центральное значение имеет то обстоятельство, что если культурное развитие человечества совершалось при относительно неизменяющемся биологическом типе человека, то культурное развитие ребенка характеризуется в первую очередь тем, что оно совершается при условии динамического изменения органического типа. Оно налагается на процессы роста, созревания и органического развития ребенка и образует с ними единое целое. «*Врастание нормального ребенка в цивилизацию представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания*». В качестве примера и иллюстрации сказанного служит развитие речи ребенка – как слияние двух планов развития культурного и натурального. Своеобразие культурного развития наглядно демонстрируется при развитии употребления орудий в детском возрасте.

Все своеобразие перехода от одной системы активности (животной) к другой (человеческой), совершаемого ребенком, заключается в том, что одна система не просто сменяет другую, но обе системы развиваются одновременно и совместно: факт, не имеющий себе подобных, ни в истории развития животных, ни в истории развития человечества. Ребенок не переходит к новой системе после того, как старая, органически обусловленная система активности развилась до конца. Ребенок не приходит к употреблению орудий, как примитивный человек, закончивший свое органическое развитие. Развитие высших психических функций Л.С. Выготский исследовал в истории развития, так называемого дефективного, т.е. биологически неполноценного, ребенка. Объяснение этого парадокса заложено в самом характере развития высших форм поведения ребенка, отягченного каким-либо физическим недостатком.

Итак, как излагалось выше, основное своеобразие детского развития заключается в сплетении культурного и биологического процессов развития. У дефективного ребенка такого слияния обоих рядов не наблюдается. Оба плана развития обычно более или менее резко расходятся. Причиной расхождения служит органический дефект.

Культура человечества слагалась и созидалась при условии известной устойчивости и постоянства биологического человеческого типа. Поэтому ее материальные орудия и приспособления, ее социально-психологические институты и аппараты рассчитаны на нормальную психофизиологическую организацию. Пользование орудиями и аппаратами предполагает в качестве обязательной предпосылки наличие свойственных человеку органов, функций. Врастание ребенка в цивилизацию обусловлено созреванием соответствующих функций и аппаратов. На известной стадии биологического развития ребенок овладевает языком, если его мозг и речевой аппарат развиваются нормально. На другой, высшей, ступени развития ребенок овладевает десятичной системой счета и письменной речью, еще позже—основными арифметическими операциями.

Высшего выражения это затруднение при врастании дефективного ребенка в культуру достигает в той области, которую мы выше обозначили как собственную сферу культурно-психологического развития ребенка: в области высших психических функций и овладения культурными приемами и способами поведения. Дефект, создавая отклонение от устойчивого биологического типа человека, вызывая выпадение отдельных функций, недостаток или повреждение органов, более или менее существенную перестройку всего развития на новых основаниях, по новому типу, естественно, нарушает тем самым нормальное течение процесса врастания ребенка в культуру. Так как культура приспособлена к нормальному, типическому, человеку, приспособлена к его конституции, и атипическое развитие, обусловленное дефектом, не может непосредственно и прямо врастать в культуру, как это имеет место у нормального ребенка.

Л.С. Выготский изучает историю культурного развития нормального и ненормального ребенка как единый по природе и различный по форме протекания процесс. В своем исследовании он отталкивается от понятия детской примитивности, которая противопоставляется культурности. Ребенок-примитив— это ребенок, не проделавший культурного развития или, точнее, находящийся на самых низших ступенях культурного развития.

**Вопросы и задания**

1. Предложите критерии периодизации истории развития высших психических функций.

2. Раскройте сущность метода исследования анализа высших психических функций.

3. Нарисуйте схему о структуре высших психических функций.

4. Охарактеризуйте генезис высших психических функций и этапы формирования высших психических функций.

5. Обоснуйте потенциал онтогенетического подхода к выделению стадий развития мышления, речи и представления мира ребенком.

 6. Предложите примерный план экспериментального исследования онтогенеза мышления и речи. Стадии развития интеллекта (концепция Ж.Пиаже).

7. Раскройте особенности исследования развития наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления ребенка.

8. Перечислите проблемы развития речевого (понятийного) мышления.

**Основная литература**

1. Айсмонтас Б.Б. Общая психология: Схемы. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 288 с. (68-80; 102-116).

2. Бордовская Н.В. Психология и педагогика. Учебник для вузов. – Спб.: Питер, 2019. - 624 с. (169-194)

3. Психология: Адамзат ақыл-ойының қазынасы. 10 томдық; Психологиядағы ақыл-ой әрекетін сатылап қалыптастыру теориясы. 1-том. Л.С: Выготский. Мәдени-тарихи тұжырымдама/Жетекшісі – акад. Ә.Н. Нысанбаев. – Алматы: «Таймас» баспа үйі,, 2005. – 464 бет. (7-462).

4. Лукацкий М.А. Методологические ориентиры педагогической науки: учебное пособие / М.А. Лукацкий. - Тула: Гриф и К, 2011.- 448 с. (220-222; 268-275).

5. Канке В.А. История, философия и методология педагогики и психологии: учебное пособие для магистров – М.: Издательство Юрайт, 2014. – 487 с. (357-363.

1. 3. Айсмонтас Б.Б. Общая психология: Схемы. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 288 с. (170-183).

4. Василюк Ф.Е., Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г., Петровский В.А., Пружинин Б.И., Щедрина Т.Г. Методология психологии: проблемы и перспективы. Учебное пособие /Общ.ред. В.П. Зинченко, науч.ред. Т.Г. Щедриной. – М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. -528 с. (207-232).

5. Брушлинский А.В. Культурно-историческая теория мышления. – М., 1966.

6. Психология: Адамзат ақыл-ойының қазынасы. 10 томдық. Когнитивті психология. 7-том/Жетекшісі – акад. Ә.Н. Нысанбаев. – Алматы: «Таймас» баспа үйі,, 2006. – 480 бет. (256-303; 392-415).

7. Психология: Адамзат ақыл-ойының қазынасы. 10 томдық; Ойлау теориялары: ізденістер, келелі мәселелер, перспективалар.9-том/Жетекшісі – акад. Ә.Н. Нысанбаев. – Алматы: «Таймас» баспа үйі,, 2006. – 464 бет.

8. Психология: Адамзат ақыл-ойының қазынасы. 10 томдық; Психологиядағы ақыл-ой әрекетін сатылап қалыптастыру теориясы. 4-том/Жетекшісі – акад. Ә.Н. Нысанбаев. – Алматы: «Таймас» баспа үйі,, 2005. – 480 бет. (367-427).

9. Психология: Адамзат ақыл-ойының қазынасы. 10 томдық; Психологиядағы ақыл-ой әрекетін сатылап қалыптастыру теориясы. 1-том. Л.С: Выготский. Мәдени-тарихи тұжырымдама/Жетекшісі – акад. Ә.Н. Нысанбаев. – Алматы: «Таймас» баспа үйі,, 2005. – 464 бет. (361-460).

**Лекция 5-6. Тема лекции: «Понятие о системном и смысловом строении сознания».**

 **Цель лекции:** Обеспечение усвоения магистрантами знаний о сознании как высшем уровне психического отражения объективной реальности, смысловой структуре сознания и формирование у магистрантов навыков системного использования методологии культурно- исторической теории, экспериментально-генетического метода.

**Основные термины лекции:** сознание,смысловая структура сознания, деятельность - субстанция сознания, генетико-моделирующий метод, экспериментально- генетический метод.

**Основные вопросы лекции:**

1. Сознание как высший уровень психического отражения объективной реальности.

2. Сущность сознания. Развитие сознания в онтогенезе. Исторический характер сознания.

3. Структура сознания: значение и личностные смыслы. Сознание как система.

4. Смысловая структура сознания. Деятельность - субстанция сознания. Сознание как обратимые процессы.

5. Методология культурно-исторической теории: генетико-моделирующий метод.

6. Экспериментально-генетический метод и предмет культурно- исторической теории.

7. Основные черты и особенности экспериментально-генетического метода.

Сознание является не только фундаментальным, но и предельным понятием в системе психологических понятий, кроме того, как реальное явление оно с трудом поддается теоретизации и объективированию, что вновь и вновь порождает сомнения в возможности его научного познания средствами, в частности, психологии. Эти трудности вместе с общей девальвацией проблемы сознания, обусловленной влиянием идеологии, привели к существенному снижению в последнее время усилий академической психологии, направленных на изучение проблемы сознания. В связи с этим особую актуальность в настоящий момент приобретает обращение к классике психологической мысли - трудам Л.С. Выготского, в которых разрабатывалась проблематика сознания, в частности, вопрос о структуре сознания.

Проблема структуры сознания выступила для Выготского как одна из центральных на заключительном этапе его научной деятельности - в 1931- 1934-е годы. При анализе структуры сознания он разделял его системное и смысловое строение.

Под системным строением Выготский понимал сложную совокупность отношений отдельных функций между собой, специфичную для каждой возрастной ступени. Смысловое строение сознания он рассматривал как характер обобщений, посредством которых совершается осмыс-ление человеком мира. Появление системного и смыслового строения со-знания Выготский связывал с возникновением речи. Их развитие и функционирование, согласно Выготскому, может изучаться только в их взаимной связи и взаимной обусловленности: "Изменение системы отношений функций друг к другу стоит в прямой и очень тесной связи именно со значением слов". Однако эти отношения между системным ("внешним") строением сознания и смысловым ("внутренним") не являются обратными: внутреннее обусловливает внешнее, т.е. изменение смыслового строения (например, связанное с нарушением функции образования понятий) ведет к трансформации всей прежней системы психических функций (в данном случае - ее разрушению). Рассмотрение структуры сознания Выготский начал с изучения проблемы его системного строения, что было связано с исследованием развития высших психических функций в рамках реализации программы инструментальной психологии. Итоги этой работы он приводит, в частности, в книге "Педология подростка" (1931), которая одновременно явилась переходом к новому циклу исследований, связанных с впервые опубликованными в ней данными экспериментов по образованию понятий. Этими работами было положено начало изучению смыслового строения сознания. Дальнейшее развитие взглядов Выготского было направлено на выяснение связей между системным и смысловым строением сознания в ходе индивидуального развития и на углубление исследования смысловой структуры сознания, что нашло свое выражение в монографии "Мышление и речь" .

#### Системное строение сознания.

Выделение особого класса систем - психологических систем - и постановка проблемы их специфики были в психологии впервые осуществлены именно Выготским. Системность явилась одним из главных принципов Выготского в его исследовании сознания на заключительных этапах его творческой деятельности: идея о сознании как единой системе разрабатывалась им в основном в работах 1930-1934-х годов - "О психологических системах", "Педология подростка", "Раннее детство", "Кризис семи лет", "Мышление и речь".

Если инструментальная психология Выготского строилась на понятии об отдельных, хотя и взаимосвязанных функциях, то к концу 20-х годов он приходит к идее межфункциональной психологии, к понятию о психологической системе (сам термин появился к 30-му году) и ее истории. При этом Выготский подверг критике прежнюю психологию, в которой постулировались неизменность и постоянство межфункциональных связей сознания, из-за чего "отдельные психические функции рассматривались в изолированном виде, а проблема их организации в целостной структуре сознания оставалась вне поля внимания исследователей" [3. С. 10]. Превратив постулат прежней психологии в предмет исследования, Выготский поставил перед собой задачу проследить отношения функций в ходе развития такой психологической системы, как сознание.

В результате исследований, выполненных в рамках инструментальной психологии, он приходит к выводу о том, что психическое развитие ребенка состоит не столько в развитии каждой отдельной функции, сколько в изменении межфункциональных связей и отношений: "Сознание развивается как целое..., а не как сумма частичных изменений, происходящих в развитии каждой отдельной функции. Судьба каждой функциональной части в развитии сознания зависит от изменения целого, а не наоборот".

Выготский рассматривал сознание как целостную систему, выделяя в ней в качестве ее элементов отдельные психические функции (об этом он говорит, например, но в недостаточно явном виде. Окружающей средой для этой системы выступала микросоциальная система отношений, имеющая историческую природу, внутри которой и происходило преобразование системы психических функций. Рассматривая данную среду, Выготский решающую роль отводил социокультурным факторам, которые представлены в виде знаково-смысловых систем, имеющих независимый от индивидуального сознания статус и выступающих вместе с тем инструментами его построения. Большое внимание Выготский уделял связям и отношениям функций между собой, однако в его концепции различные типы связей, в том числе и системообразующие, в достаточной степени еще не дифференцировались. Сама структура этих отношений в системе изучалась Выготским лишь в плане ее генетических преобразований. Выготский рассматривал динамику данной системы в основном в аспекте ее развития, а не функционирования. У Выготского мы встречаем определенные идеи, касающиеся характеристики системы сознания по вертикали, т.е. представления о различных уровнях системы и их иерархии (о том, что генетически более ранние отношения составляют иерархически низшие уровни). Выготским было отдельно разработано представление о самоуправлении и самодетерминации (например, его идеи о саморазвитии, рефлексии, самооформлении и т.д.) системы. Тем самым в модель психологической системы вводилась идея активности, однако об этом крайне редко говорилось применительно именно к сознанию как психологической системе.

Однако идея использовать принцип системности применительно к исследованиям сознания не была, к сожалению, в полной мере реализована Выготским - представления о сознании как психологической системе были еще мало систематизированы и упорядочены, в связи, с чем не могла быть построена единая модель сознания как системы. Идея системности в концепции Выготского явилась в недостаточной степени эксплицированной, отсутствовала определенная последовательность и рефлексивность в ее разработке, поскольку основное внимание в данном случае было направлено на получение конкретно-психологического, а не методологического знания.

Особое место в изучении Выготским системного строения сознания занимает определение характеристик функций (выступающих в данном случае как элементы сознания). В этом плане безусловный интерес представляет идея орудийного строения функций.

В 1927-1931-х годах Выготский работал над программой т.н. "инструментальной психологии", в соответствии с положениями которой сознание формируется посредством орудий и других экстрацеребральных (работающих вне мозга) "инструментов", медиаторов, в качестве которых у него выступали в основном слово и знак. Выготский пришел к выводу, что операция употребления знаков лежит в основе развития высших психических функций, система которых образует высший психический синтез, называемый сознанием. Следует отметить влияние марксистской философии на идею орудийного строения функций: так, опосредствующий функцию знак (частный случай "орудий языка") явился прямым аналогом орудий труда, поставленных Марксом и Энгельсом в центр истории человека, у марксизма была заимствована сама идея специфичной для человека орудийной опосредованное его связей с природным и социальным миром, которая Выготским была развита и распространена на связи человека с самим собой.

### Наряду с пониманием сознания как "исторического сознания человека" - сознания предметного и социального, возникающего с появлением речи и характеризующегося системным и смысловым строением, - мы встречаемся у Выготского с более расширенным значением этого термина, где "сознание" обозначает способ организации психической жизни, определенный синтез, совокупность связей и отношений между функциями, высшей ступенью развития которой является система (т.е. "сознание" в узком смысле этого слова): так, Выготский говорил о сознании новорожденного, сознании младенца.

Представление о сознании как о синтезе явилось, в частности, и решением Выготским проблемы единства сознания. Например, он описывает, как распад этого синтеза (в основе которого лежит нарушение функции образования понятий - т.е. изменение смыслового строения сознания) при шизофрении ведет к появлению расщепления, дезинтегрированности различных тенденций, "всплывающих из бессознательного" и "проникающих всезнание".

Кроме того, подобное понимание сознания позволяет исследователям включить в область психологического анализа феномены т.н. "измененных состояний сознания". Сам Выготский сделал, на наш взгляд, определенные шаги в этом направлении. Так, он неоднократно указывал на факт появляющихся в ходе развития т.н. "разрывов" в памяти: "Ни одна эпоха нашей жизни ... не забывается так, как годы полового созревания.... Мы знаем, что память лежит в основе того, что психологи называют единством и тождеством личности. Память составляет основу самосознания. Разрыв в памяти указывает обычно на переход из одного состояния в другое, от одной структуры личности к другой. Характерно поэтому, что мы плохо запоминаем свои болезненные состояния, сновидения" . Т.е. эти факты Выготский объясняет переходом "к другой системе связей между отдельными функциями", иначе говоря, к другой структуре сознания. Тем самым становится очевидной возможность использования теории сознания Выготского для исследования феноменов измененных состояний сознания.

Следует отметить и то, что понимание сознания как способа организации душевной жизни дает возможность представить более полную картину последовательного развития сознания в онто- и филогенезе, включив в нее стадии формирования предпосылок сознания в собственном смысле слова.

 о сознании как синтезе является не просто удобным теоретическим конструктом, позволяющим включить в область психологического исследования многие остающиеся за ее пределами феномены, но и важным методологическим принципом, обеспечивающим рассмотрение сознания как самостоятельного целостного образования (что предполагает совершенно особую проблематику). Существующие в традиционно марксистски ориентированной психологии объяснительные принципы, используемые при изучении сознания как сущности, предполагали поиск детерминант сознания за его пределами, что часто вело к отказу от поиска его собственных детерминант. Взгляд на сознание как на синтез представляется нам логическим следствием развития Выготским идеи системности: сознание в его концепции выступает как сложно структурированная система, открытая во внешний мир. Поэтому подобное понимание сознания дает возможность включить в концепцию сознания, например, представления о самосознании.

Выготский в своих многочисленных трудах по возрастной психологии, созданных в период с 1931 по 1934 годы и посвященных, в частности, проблемам возникновения, развития и распада высших форм деятельности сознания (его функций), дал развернутую картину системного строения сознания. В этих работах он развивал идею различных "целостнообразующих" факторов на каждом этапе онтогенеза, воплощенную в представлении о существовании в разных возрастах своей доминирующей функции, вокруг которой выстраиваются и которой подчиняются все остальные. Это предполагает различие единиц анализа для каждого этапа развития сознания. Следует отметить, что данная идея сменяющихся системных оснований представляет особый интерес вследствие своей оригинальности, поскольку, как пишет Е.Е. Соколова, ни в одной из школ целостной психологии не приходили к подобным выводам.

#### Смысловое строение сознания

#### Вторым компонентом строения сознания Выготским названо смысловое строение его. В качестве единицы анализа смыслового строения сознания Выготским было предложено значение. Он рассматривал значение (и понятие как его высшую форму) как средство осознания. Значение понималось им как некий эквивалент операции, с помощью которой человек мыслит данный предмет.

#### Необходимо отметить и другие подходы Выготского к проблеме единиц анализа сознания. Несмотря на то, что выбор значения в качестве единицы анализа был очень удачен для его теоретической и экспериментальной разработки, Выготский не прекращал поиска иных вариантов, поскольку выбор значения не вполне согласовывался с одним из важнейших психологических принципов самого Выготского - принципом единства аффекта и интеллекта, за нарушение которого он критиковал прежнюю психологию. Поэтому для изучения сознания в работе "Кризис семи лет" (1933) он предлагает другую единицу - переживание (что было очень значимо методологически, но представляло большие трудности для экспериментального исследования). Однако эти взгляды Выготского не были в достаточной степени разработаны. Так, одновременно с этим, переживание было представлено им и как единица анализа отношений личности и среды.

Однако Выготский предлагал и другой путь реализации принципа единства аффекта и интеллект, который позволяет оставить значение в качестве предмета психологического анализа. Этот путь в самых общих чертах намечается в заключительной, седьмой главе его последнего произведения - "Мышление и речь" (1934). Исследуя проблему внутренних механизмов формирования значения слов, он вводит понятие смысла и обращается к вопросу о соотношении значения и смысла.

Значение слова, по сравнению с его смыслом, согласно Выготскому, представляет собой более устойчивое и менее индивидуализированное образование, так что в некоторых отрывках можно видеть приближение понятия "смысл" по своему содержанию к понятию индивидуального значения (в терминологии Леонтьева). При анализе Выготским планов речевого мышления термин "смысл" получает интерпретацию через обращение к "мотивирующей сфере нашего сознания, которая охватывает наше влечение и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции"[3. С. 357] (но эта интерпретация, на наш взгляд, дается Выготским еще в весьма неявной форме). Вслед за К.С. Станиславским Л. С. Выготский обращается к представлению о подтексте при исследовании понимания смысла речи другого: "За мыслью стоит аффективная и волевая тенденция.... Действительное и полное понимание чужой мысли становится возможным только тогда, когда мы вскрываем ее действенную, аффективно-волевую подоплеку".

М.Г. Ярошевский пишет, что смысл становится для Выготского единицей анализа сознания, поданное мнение, на наш взгляд, представляет собой не просто экспликацию некоторых идей Выготского, но и их развитие с позиций современной психологии. Однако несомненно то огромное значение, которое играло введение Выготским понятия смысла для последующих построений концепции сознания (например, теории А.Н. Леонтьева). Следует отметить и выделенные Выготским законы объединения и слияния смыслов (которые специфичны по сравнению с законами для словесных значений). К сожалению, в отечественной психологии этому не уделялось должного внимания, между тем наблюдаемые Выготским закономерности могли бы помочь объяснению т.н. аффективной логики, работы бессознательного и т.п.

Тем не менее, несмотря на предпринятые Выготским шаги к изучению смысла, категория значения как единицы сознания получила в его концепции несравненно большую разработку.

Значение у Выготского (как и у Леонтьева) является как бы точкой взаимодействия индивидуального и общественного сознания, носителем и средством передачи социального опыта, средством его усвоения конкретным индивидом (на эти представления повлияло марксистское положение о социальной, культурно-исторической обусловленности человеческой психики).

Передача общественного опыта через усвоение значений выступала для Выготского не как постулат, но как проблема - его интересовал сам процесс образования значений. Согласно Выготскому, общественное сознание находит свое отражение не только в содержании значения и его форме (т.е. строении, структуре понятий), но и влияет на сам ход развития значений, задавая ему направление: "Взрослые, общаясь с ребенком при помощи речи, могут определить путь, по которому идет развитие обобщений, и конечную точку этого пути, т.е. обобщение, получаемое в его результате". Т.е. способ мышления как бы подтягивается в результате к задаваемому извне готовому продукту, который должен получаться при формировании необходимого способа мышления. В связи с этим Выготский подчеркивал значимость процесса обучения для появления и развития понятийного мышления.

Анализируя содержание понятия "значение" у Выготского в его сравнении с леонтьевским пониманием этого слова, следует отметить, во-первых, что, хотя у обоих авторов значение является средством передачи общественного опыта, у Леонтьева основной упор делается на моменте знаний и представлений об объективном мире, а у Выготского - на способах осмысления и понимания этого мира человеком. Во-вторых, у Выготского, в отличие от Леонтьева, значение наделялось чертами смысла (в леонтьевском понимании этих терминов), что, возможно, было обусловлено малой разработанностью его понятия смысла. Кроме того, у Выготского (по сравнению с Леонтьевым) была более узкой сама предметная область данного понятия, поскольку он рассматривал сферу лишь вербальных значений.

Идеи системности были использованы Выготским и для анализа структуры значений. Выготский ставит проблему отношений понятий друг к другу, т.к. без каких-либо определенных отношений к другим понятиям невозможно существование каждого отдельного понятия. Всякое понятие, по Выготскому, есть обобщение, которое происходит путем установления связей между представленными в понятии предметами и остальной действительностью. "Таким образом, - пишет он, - самая природа каждого отдельного понятия предполагает уже наличие определенной системы понятий, в некоторой оно не может существовать". Отношения понятий в данной системе Выготский называл отношениями общности. Они связаны с характером обобщения, т.е. специфичны для каждой ступени развития значений".

Выготский вводит представление о мере общности каждого понятия, месте понятия в системе всех понятий, которое зависит от двух моментов: заключенного в понятии акта мысли (т.е. уровня абстрагирования) и представленного в понятии предмета: "Благодаря существованию меры общности для каждого понятия и возникает его отношение ко всем другим понятиям, возможность перехода от одних понятий к другим". Выготский формулирует закон эквивалентности понятий, который гласит, что "всякое понятие может быть обозначено бесчисленным количеством способов с помощью других понятий", т.е. эквивалентность понятия означает его способность быть определенным через другие понятия. Разумеется, эквивалентность возникает только на достаточно высоких ступенях развития значений, при этом, поскольку она зависит от отношений общности между понятиями, каждая структура обобщения определяет возможную в ее сфере эквивалентность понятий.

Благодаря применению идей системности, т.е. включению каждого понятия в систему других понятий, Выготский смог еще более приблизиться к пониманию свойств и природы значений.

Так, он приходит к представлению о значении как свернутой форме определенного движения мысли, как установке к такому движению: "Всякое понятие, изолированно возникающее в сознании, образует как бы группу готовностей, группу предрасположений к определенным движениям мысли. В сознании поэтому всякое понятие представлено на фоне соответствующих ему отношений общности. Мы выбираем из этого фона нужный для нашей мысли путь движения. Поэтому мера общности с функциональной стороны определяет всю совокупность возможных операций мысли с данным понятием".

Кроме того, выделение отношений общности дало "надежный критерий структуры обобщения реальных понятий", что позволило перейти от изучения экспериментальных понятий к реальным и раскрыть их новые свойства и внутренние связи между отдельными ступенями их развития, "самодвижение" понятий (выявив принцип "обобщения обобщений"). Исследование реальных понятий - научных (системных) и житейских (спонтанных, внесистемных) - помогло обнаружить "недостающее среднее звено" в связи предпонятий с понятиями при переходе от младшего школьника к подростку.

Таким образом, Выготский, используя идеи системности, пришел к выводам о том, что для истинного понятия характерно такое качество, как системность (т.е. осознанность и произвольность, а развитие понятий представляет собой, по сути, становление их системы. То есть такая психологическая система, как сознание, со стороны своего смыслового строения выступает в концепции Выготского как система значений.

Выготский убедительно показал, что значения слов развиваются, в соответствии с этим происходит развитие смыслового строения сознания. Хотя в концепции Выготского основное внимание уделялось развитию отдельных значений, нежели целостной структуры сознания, единицами которой они выступают, возможно интегрировать отдельные высказывания Выготского именно о развитии смыслового строения в целом, о тех ступенях, которые предшествуют как более генетически ранние сознанию, единицей которого является значение в форме понятия (к сожалению, более или менее развернуто у него представлена лишь одна такая стадия, соответствующая сознанию с единицей в форме комплекса, - в работах "Педология подростка, "Мышление и речь"). Отмечая, что проявления данного вида сознания встречаются у человека как при распаде ведущих форм мышления (например, при шизофрении), так и в ходе нормального функционирования здорового человека - в сновидениях и в состоянии бодрствования (в его периферическом восприятии), Выготский выдвинул идею о том, что прежние виды, типы сознания сохраняются у человека в качестве подстройки, в "снятом" виде в ведущих формах. Возвращаясь к рассмотренным выше представлениям Выготского о сознании как синтезе, можно сказать, что Выготский имплицитно предполагал существование наряду с обычным состоянием сознания в потенциальной форме и других способов организации психической жизни, иных модусов сознания (в основе образования единиц которых - значений - лежит, в частности, мышление в комплексах). Они второстепенны и выходят на первый план лишь в случае ослабления или нарушения ведущего модуса мышления. Эти идеи Выготского имеют, на наш взгляд, особое значение для разработки психологией проблемы измененных состояний сознания.

Подводя итоги рассмотрению взглядов Выготского на структуру сознания, следует отметить идеи, представляющиеся наиболее перспективными для дальнейшего изучения данной проблемы. Это, в частности, выделение системного и смыслового строения сознания; реализация принципа системности применительно к проблеме структуры сознания и рассмотрение сознания как способа организации психической жизни, определенного синтеза, совокупности связей и отношений между функциями, высшей ступенью развития, которой является система; идея орудийного (знакового) строения психических функций как элементов сознания; полагание значения в качестве единицы анализа смыслового строения сознания и ряд других. Например, разработка представлений о сознании как о способе организации душевной жизни позволит разрешить проблему единства сознания, последовательно изучить развитие сознания в онто- и филогенезе (включив в предмет исследования стадии формирования предпосылок собственно сознания), не только феноменологически расширить изучаемую область проблематики сознания (за счет явлений измененных состояний сознания), но и осуществить ее методологическую разработку, связанную с выявлением собственных детерминант сознания.

**Вопросы и задания**

1.Раскройте сущность сознания как высший уровень психического отражения объективной реальности.

2. Охарактеризуйте стадии развития сознания в онтогенезе и исторический характер сознания.

3. Подготовьте таблицу на тему «Структура сознания: значение и личностные смыслы. Сознание как система».

4. Обоснуйте смысловую структуру сознания. Деятельность - субстанция сознания. Сознание как обратимые процессы.

5. Напишите научный доклад на тему «Методология культурно-исторической теории: генетико-моделирующий метод».

6. Изложите суть экспериментально-генетического метода и предмета культурно-исторической теории.

7. Перечислите основные черты и особенности экспериментально-генетического метода.

**Основная литература**

1. 1. Бордовская Н.В. Психология и педагогика. Учебник для вузов. – Спб.: Питер, 2019. - 624 с. (86-96)

2. Василюк Ф.Е., Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г., Петровский В.А., Пружинин Б.И., Щедрина Т.Г. Методология психологии: проблемы и перспективы. Учебное пособие /Общ.ред. В.П. Зинченко, науч.ред. Т.Г. Щедриной. – М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. -528 с. (29-71).

1. 3. Айсмонтас Б.Б. Общая психология: Схемы. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 288 с. (68-80; 117-129).

4. Сериков В.В. Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии: монография/В.В. Сериков. – М.: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2018. – 292 с. (306-310).

1. **5.** Образование и наука. Энциклопедический словарь / Гл. редактор Ж.К. Туймебаев. – Алматы: 2008. – 448 с.

6. Психология: Адамзат ақыл-ойының қазынасы / Ә.Н. Нысанбаевтың ред. жетекшілігімен. – 10 томдық. – Алматы: «Таймас», 2005.

1. Волков Б.С., Волкова Н.В. Методология и методы психологического исследования: учебное пособие. – М.: КНОРУС, 2014. – 344 с.(28-46; 47-65)

2. Сериков В.В. Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии: монография/В.В. Сериков. – М.: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2018. – 292 с. (81-90).

3. Психология: Адамзат ақыл-ойының қазынасы / Ә.Н. Нысанбаевтың ред. жетекшілігімен. – 10 томдық. – Алматы: «Таймас», 2005.

**Лекция 7. Тема лекции: «Экспериментально-генетический метод».**

**Цель лекции:** Формирование у магистрантов навыков применения принципов организации и проведения конкретного экспериментального исследования.

**Основные термины лекции:** конкретное экспериментальное исследование, психология сознания, исследовательский метод.

**Основные вопросы лекции:**

1. Принципы организации и проведения конкретного экспериментального исследования.

2. Экспериментально-генетический метод исследования развития высших психических функций.

3. Психология сознания и исследовательский метод.

Экспериментально-генетический метод исследования психического развития разработан Л. С. Выготским и связан с его культурно-исторической теорией развития высших психических функций. Впервые был применен Л, С. Выготским и А. Н. Леонтьевым при исследовании формирования высших опосредствованных форм внимания и памяти. Сущность метода заключается в разработке искусственных экспериментальных условий, способствующих созданию самого процесса возникновения высших форм психических функций.

В основе такого экспериментального изучения генезиса психических явлений лежали два основных положения: первое — специфически человеческие психические процессы — это процессы опосредствованные, использующие разнообразные, выработанные в ходе исторического развития человеческой культуры орудия-средства — знаки, символы, язык, меры и т.п.; второе — всякий психический процесс возникает и функционирует в двух планах — социальном и психологическом, или, как писал Л. С. Выготский, сначала как категория интерпсихическая, а затем как интрапсихическая. После смерти Л. С. Выготского Э.-г. м. и. п. р. с успехом применялся его сотрудниками и последователями в многочисленных исследованиях (при формировании звуковысотного слуха А. Н. Леонтьевым, в исследовании произвольных движений А. В. Запорожцем, при изучении закономерностей развития восприятия Л. А. Венгером и др.). Существенный вклад внес П. Я. Гальперин, разработавший теорию и методику поэтапного формирования умственных действий, а затем целенаправленного формирования психических процессов с заранее заданными свойствами (внимание, симультанное восприятие и т.п.). Л. С. Выготский предостерегал от упрощенного понимания получаемых в таких искусственных условиях фактов и прямого переноса выводов на реальный процесс развития. В 60-х гг. кроме исследований, проводимых в лабораторных условиях, появились многочисленные исследования, ведущиеся в форме экспериментальной организации процесса обучения целых классов для анализа влияния обучения на психическое развитие (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов. Д. Б. Эльконин и др.).

Экспериментально-генетические методы широко использовались в трудах Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, П.П. Блонского, С.Л. Рубинштейна, А.В. Запорожца, П.Я. Гальперина, А.Н. Леон­тье­ва. Классическим примером использования генетического метода является исследование Л.С. Выготского эгоцентрической речи ребенка, то есть речи, обращенной к самому себе, регулирующей и контролирующей практическую деятельность ребенка. Л.С. Выгот­ский показал, что генетически эгоцентрическая речь восходит к внешней (коммуникативной) речи. Ребенок вслух обращается к самому себе так, как к нему обращался кто-либо из родителей или воспитывающих взрослых. Однако с каждым годом эгоцентрическая речь ребенка становится все более сокращенной и потому непонятной окружающим, а к началу школьного возраста прекращается совсем. Швейцарский психолог Ж.Пиаже считал, что к этому возрасту эгоцентрическая речь попросту отмирает, однако Л.С. Выготский показал, что она не исчезает, а становится внутренней речью, которая играет важную роль в самоуправлении своим поведением. Внутреннее проговаривание, или “речь про себя”, сохраняет структуру внешней речи, но лишена фонации, то есть произнесения звуков. Она составляет основу мышления, когда мы проговариваем про себя условия или процесс решения задачи.

Психология наряду со структурно-аналитическим методом широко использует экспериментально-генетический метод исследования психического развития. Особенно большое значение он имеет для детской генетической психологии. Экспериментатор с его помощью может исследовать происхождение и развитие у ребенка каких-либо психических процессов. В ходе исследования можно выяснить, какие этапы в него включены, какие определяющие факторы. Отслеживая и сравнивая выполнение одних и тех же задач на последовательных ступенях развития ребенка, можно ответить на эти вопросы. Данный подход в психологии называется генетическим или методом поперечных срезов. Модификацией экспериментально-генетического метода является лонгитюдное исследование. Суть этого исследования сводится к длительному и систематическому изучению одних и тех же испытуемых, а это дает возможность определить возрастную и индивидуальную изменчивость фаз жизненного цикла человека. Экспериментально-генетический метод был разработан и впервые применен Л.С. Выготским при исследовании формирования высших опосредованных форм внимания и памяти. Метод связан с теорией развития высших психических функций. Смысл генетического метода состоит в разработке искусственных экспериментальных условий, которые способствуют созданию самого процесса возникновения высших форм психических функций. Два основных положения лежат в основе такого экспериментального изучения генезиса психических явлений: Первое положение связано со спецификой человеческих психических процессов. Это опосредованные процессы, использующие самые разнообразные психологические орудия-средства-знаки; Второе положение – психический процесс возникает и функционирует в 2-х планах – социальном и психологическом или как категория интерпсихическая, а потом как интрапсихическая. Экспериментально-генетический метод с большим успехом применялся в исследованиях А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, Л.А. Венгера. Большой вклад в его развитие внес П.Я. Гальперин, который разработал методику и теорию поэтапного формирования умственных действий. Позже он разработал методику целенаправленного формирования психических процессов с заранее заданными свойствами. Черты и особенности экспериментально-генетического метода Основной отличительной чертой этого метода является его соответствие предмету теории. Говоря другими словами, метод направлен на выявление закономерностей процесса происхождения и развития высших психических функций, т.е. социокультурного генезиса. В связи с этим он может применяться для исследования любой высшей психической функции, но логика конкретного экспериментального исследования всегда будет сопровождаться внесением в его организацию и формы проведения неизбежных коррективов. Безусловно, все коррективы оказывают влияние на подбор экспериментальных средств, соответствующего стимульного материала и др. В качестве примера можно привести исследование закономерностей развития памяти и закономерностей развития мышления у детей разного возраста, которые во многом будут отличаться друг от друга. Но тем не менее основные принципы экспериментально-генетического метода всегда сохраняются, а это значит, что в любом конкретном исследовании, всегда присутствуют общие принципы и специфические особенности.

Исследование нового предмета — развития высших психических функций — потребовало разработки нового метода, так как, согласно Л.С. Выготскому, «методика должна соответствовать природе изучаемого объекта». Выготский называл свой метод или экспериментально-генетическим, или каузально-генетическим.

Конкретным выражением этого метода была методика двойной стимуляции, с помощью которой проводились экспериментальные исследования памяти, внимания и др. Клинически-психологический анализ аномалий психического развития Выготский рассматривал в их значении для понимания генезиса психики человека, роли обучения в процессе психического развития. Он называл изучение развития и воспитания умственно отсталого, глухонемого, психопатического ребенка «экспериментами, поставленными самой природой». Поэтому труды Л.С. Выготского по дефектологии составляют неотъемлемую часть его общепсихологической теории.

Принципиальный смысл метода Л.С. Выготского заключается в том, что он показал, что единственно адекватным исследованию проблемы развития, т.е. исследованию того нового, что возникает в психике человека, может быть только способ искусственного восстановления генезиса и развития исследуемого процесса. Этот метод положил начало принципиально новой методологии психологического исследования, получившей в последующем значительное развитие в советской психологии (П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.).

Логика данного метода предполагает активное моделирование и воспроизведения в особых условиях закономерностей возникновения и становления в онтогенезе психологических функций

Теоретический уровень изучения психических процессов задается исследователю конструированием содержательно-операциональных аспектов деятельности Причем особенностью конструирования является то, что модель создается исследователем для облегчения познания, воспроизводит внутреннюю структуру собственно психического процессу.

Здесь психический процесс - или способ, то память - воспроизводится согласно тех социально-культурных норм, превращают его в достижение духовной культуры Метод, фиксируя \"объективную д диалектику вещей \", порождает\" субъективную диалектику идей \", сложную диалектику психического, которое развивается в соответствии с законами отражения действительности.

Психический процесс или функция, становится объектом внимания исследователя, сначала выстраивается в виде модели определенной деятельности, а впоследствии воплощается в реальность путем побуждения субъекта к активности Универсальным средством организации активности человека является задача Учебное задание в экспериментально-генетическом исследовании является средством побуждения к действию и толчком к порождению и развития психических процесов, их специфической моделью Конечно, между моделью (объективным) и явлением психики (субъективным), которое выстраивается по образцу модели, нет полного соответствия, а существуют отношении адекватностисти.

Экспериментально-генетический метод задает способы построения высших психических функций, рис, которых приобретает субъект в процессе обработки учебного содержания А обработки объединяет генетические и структурно-функциональные свойства психического и содержит структуры (в форме анализа), подобные психического явлений.

Толкование психических процессов как регуляторов деятельности и поведения человека заставляет признать, что закономерности психического развития - это нужный и логично обусловлен следствие, это свойство их как структуры, созданных Экспериментально-генетический метод.

Анализируя опыт экспериментального обучения, нужно дать определение системы принципов построения экспериментально-генетического исследования (С Д Максименко)

### Принцип анализа по единицам

Применение экспериментально-генетического метода психологического исследования предусматривает раскрытие, выяснение причинных связей и отношений, лежащих в основе сложных психических процессов.

 Выделенная психологическая единица - \"клетка\" - сохраняет свойства целого

Основная задача принципу - найти в каждой психологической целостности черты и моменты, которые сохранили бы примат целого; такое их применение обусловлено естественным происхождением психических процессов

В экспериментально-генетическом методе \"анализ по единицам\" сочетается с генетическим путем научного исследования, вследствие чего такой анализ включает научное обоснование развития психических процессов

Основной методологической требованием к изучению психического выступает превращение \"вещи в процесс\" и понятие \"динамическая система\" на \"момент ее развития\" Результатом экспериментально-генетического исследования становится историческое объяснение того, что представляет собой определенная форма поведения, что означает найти источник происхождения процесса, составить представление об истории и его развития и о том, что привело его к современному состояние.

**Вопросы и задания**

1. Напишите реферат на тему «Принципы организации и проведения конкретного экспериментального исследования».

2. Охарактеризуйте экспериментально-генетический метод исследования развития высших психических функций.

3. Обоснуйте взаимосвязь психологии сознания и исследовательского метода.

**Основная литература**

1. Бордовская Н.В. Психология и педагогика. Учебник для вузов. – Спб.: Питер, 2019. - 624 с. (86-96)

2. Руденко А.М. Экспериментальная психология в схемах и таблицах: учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2015. - 285 с. (135-192).

3. Волков Б.С., Волкова Н.В. Методология и методы психологического исследования: учебное пособие. – М.: КНОРУС, 2014. – 344 с. (47-65).

4. Василюк Ф.Е., Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г., Петровский В.А., Пружинин Б.И., Щедрина Т.Г. Методология психологии: проблемы и перспективы. Учебное пособие /Общ.ред. В.П. Зинченко, науч.ред. Т.Г. Щедриной. – М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. -528 с. (434-452).

5. Волков Б.С., Волкова Н.В., Губанов А.В. Методология и методы психологического исследования: учебное пособие. – М.: Академический Проект, 2010. – 382 с.(40-62).

6. Бордовская Н.В. Психология и педагогика. Учебник для вузов. – Спб.: Питер, 2019. - 624 с. (86-95)

7. Психология: Адамзат ақыл-ойының қазынасы / Ә.Н. Нысанбаевтың ред. жетекшілігімен. – 10 томдық. – Алматы: «Таймас», 2005.

**Лекция 8-9. Тема лекции: «Деятельность как объяснительный принцип и как предмет исследования».**

**Цель лекции:** Формирование у магистрантов научных знаний о разработке проблемы деятельности в трудах С. Л. Рубинштейна, субъектно-деятельностного подхода в трудах А. В. Брушлинского, теории периодизации психического развития в онтогенезе Д. Б. Эльконина, теории развивающего обучения В.В. Давыдова, теории формирования перцептивных действий А. В. Запорожца, а также умений использовать теорию планомерного развития умственных действий П. Я. Гальперина, учение А.Г. Асмолова об универсальных умственных действиях своих исследованиях.

**Основные термины лекции:** деятельностный подход, субъектно-деятельностный подход, теория периодизации психического развития в онтогенезе, теория развивающего обучения, теория формирования перцептивных действий, теория планомерного развития умственных действий, учение А.Г. Асмолова об универсальных умственных действиях.

**Основные вопросы лекции:**

1. Деятельностный подход в психологии и образовании: основные направления исследований.

Деятельностный подход и категория деятельности в психологии.

2. Разработка проблемы деятельности в трудах С. Л. Рубинштейна.

3. Разработка субъектно-деятельностного подхода в трудах А. В. Брушлинского.

4. Теория периодизации психического развития в онтогенезе Д. Б. Эльконина,

5. Теория развивающего обучения В.В. Давыдова, теория формирования перцептивных действий А. В. Запорожца и др.

6. Теория планомерного развития умственных действий П. Я. Гальперина.

7. Учение А.Г. Асмолова об универсальных умственных действиях.

 **Деятельность как объяснительный принцип и как предмет исследования.**

В психологии понятие деятельности играет ключевую, методологически центральную роль. Как отмечают многие исследователи, содержательная неоднозначность категории деятельности порождает на сегодняшний день множественность ее интерпретаций, смешение философского, методологического и собственно психологического планов анализа, не различение специфики проблем, решаемых в каждом из этих планов, а соответственно, не различение и специфики средств их решения.

Так, до сих пор, отмечает В.И. Слободчиков, недостаточно определен понятийный статус целого ряда терминов, близких к понятию “деятельность”, — например, “жизнедеятельность”, “поведение”, “работа”, “труд”, “занятие”, “практика”, “дело” и др. Все эти слова широко используются при характеристике человеческой реальности, но само слово “деятельность” фактически оказывается лишь общим именем разнородных форм человеческой активности. На сегодняшний день, как отмечают В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов, имеются принципиальные расхождения и трудности в трактовке понятия деятельности, выборе оснований для ее классификации, в создании таксономии единиц, предназначенных для ее анализа, в выборе адекватных методов исследования и т. д. Для иллюстрации этих трудностей можно привести далеко не полный перечень различий между формами и видами деятельности, существующих в современной науке: материальная и духовная, внешняя и внутренняя, непосредственная и опосредствованная, произвольная и непроизвольная, творческая и

репродуктивная, индивидуальная и коллективная и т. д. Имеются различия и другого рода: игровая, учебная, трудовая, художественная, спортивная.

Деятельность также разделяют на исполнительную и познавательную (перцептивная, мнемическая, умственная или мыслительная). Наконец, можно дифференцировать деятельность по целям, мотивам, предметному содержанию (Климов Е. А.), способам осуществления, результату, условиям (в экстремальных…), в выборе средств (ручной, машинный труд…), степени свободы в постановке цели. Так одна деятельность может быть описана с помощью многих систем отчета. Основная задача психологического исследования деятельности состоит в разработке теоретического и методического плана данной проблемы, с учетом основных черт деятельности, выявления ее собственных, имманентных ей свойств, законов ее движения и самодвижения. Теоретические ориентиры в анализе категории деятельности Обобщая исследования по психологии деятельности Г. А. Суворова выделяет следующие теоретические ориентиры в анализе категории деятельности.

**1. Деятельность характеризует бытие человека.**

В своей работе «Человек и мир» С. Л. Рубинштейн определил человека как существо изначально сознательное, способное отдавать себе отчет о сделанном (т.е. рефлексивное), и деятельное, способное к осознанному преобразованию. Сознание и деятельность являются, согласно С. Л. Рубинштейну, суть основополагающими характеристиками человеческого существования, конституирующими саму его человечность.

«Своеобразное отношение человека к миру, - пишет С. Л. Рубинштейн, - связано с наличием у него сознания. Человек выступает как часть бытия, сущего, осознающая в принципе все бытие… осознающий – значит как-то охватывающий все бытие, созерцанием его постигающий, в него проникающий, часть, охватывающая целое…». Созерцательность при этом, отмечает С. Л. Рубинштейн, не должна быть понята как синоним пассивности, страдательности, бездейственности человека. Она, в соотношении с действием, является другим способом отношения человека к миру, бытию, способом чувственного эстетического, познавательного отношения. На важную роль деятельности как категории, характеризующей бытие человека, указывал А. Н. Леонтьев, подчеркивая, что без данной категории анализ человеческого бытия не возможен.

**2. Деятельность – форма и проявление активности.**

Б.Ф. Ломов отмечает, что в широком значении слова термин деятельность эквивалентен термину активность, и, безусловно, может применяться при описании и анализе широкого класса явлений, в том числе и психических. В этом смысле деятельность первоначально отождествлялась с разными формами активности человека. Впервые С. Л. Рубинштейн, обозначив две фундаментальные опоры бытия человека в мире (сознание и деятельность), резко проблематизировал отражательно-познавательный образ психики в традиционной психологии. Сознание перестало быть лишь совокупностью знаний человека о мире, соответственно, и деятельность как научно- психологическая объяснительная категория перестала отождествляться с разными формами активности (деятельность ≠ рефлекс, реакция, активность).

Деятельность, по С. Л. Рубинштейну, – это всегда отношение человека к миру, она целенаправленна, сознательна.

А. Н. Леонтьев, анализируя основные психические процессы, выделил среди всего многообразия форм человеческой активности – различные типы сложных деятельностей, как различные формы отношения человека к действительности (практическая, познавательная, эстетическая деятельность).

3. Деятельность – базовая категория психологии.

А. Н. Леонтьев, в качестве категорий, наиболее важных для построения целостной системы психологии как науки о порождении, функционировании и строении психического отражения реальности выделяет категорию предметной деятельности, категорию сознания человека и категорию личности. Категория деятельности отмечается при этом как не только исходная, но и важнейшая. Б. Ф. Ломов в качестве базовых категорий психологии рассматривает категории отражения, деятельности, личности и общения. Деятельность Сознание Личность Общение Психическое отражение. Базовые категории психологии. Категория – это своего рода «инструмент», орудие, позволяющее обрабатывать психологические явления, объекты. Существует, например, ряд психологических явлений, признаков или объектов, которые мы объединяем в категорию «личность», но свести их при этом к определенному частному объяснению мы не можем. На сегодняшний день не существует универсального определения личности, существует множество объяснений, теорий, подходов, в которых в понятие «личность» вкладывается то или иное содержание. Категория, таким образом, представляет собой нечто инвариантное в составе научного знания, накопление некоторых неформализуемых признаков, которые при огромном разнообразии концепций входят в структуру научного разума. Так, например, существует множество теорий рефлекса от Декарта до Павлова, но к категории рефлекса как таковой мы не можем «применить» ни одну из них. Т.е. категория не идентифицируется с теми теоретическими построениями, в которых она воплощается. Она в них только воплощается. Категориальная система психологического познания образует пять уровней категорий (из которых первый не является собственно психологическим, но остается сущностным по отношению к вышележащим психологическим категориям): биологические, протопсихологические, базисные психологические, метапсихологические и экстрапсихологические, охватывающие в целом весь понятийный аппарат психологической науки.

Каждая из категорий при всей своей специфичности неотделима от каждой другой категории (например, категория «образ» (из ряда базисных психологических категорий) неотделима от категорий «субъект», «мотив», «действие», «переживание», «интеракция», «ситуация»).

 Соотношение категорий определяется следующим образом: в каждой категории более высокого уровня раскрывается категория «нижележащего» уровня. Так, например, в каждой метапсихологической категории раскрывается некоторая базисная психологическая категория через соотношение ее с другими базисными категориями (что позволяет выявить заключенное в ней «системное качество»). В то время как в каждой из базисных категорий любая другая базисная категория существует скрыто, «свернуто», каждая метапсихологическая категория представляет собой «развертку» этих латентных образований. Так, метапсихологическая категория «сознание» рассматривается как развитие базисной психологической категории «образ», а, например, базисная категория «действие» обретает конкретную форму в метапсихологической категории «деятельность» и т.п. Базисную категорию в функции логического субъекта какой-либо метапсихологической категории А. В. Петровский обозначил «категориальным ядром», а категории, посредством которых данная ядерная категория превращается в метапсихологическую «оформляющими» (или «конкретизирующими»).

Предлагаемый способ восхождения к метапсихологическим категориям с опорой на категории базисного уровня далее кратко иллюстрируется авторами на примере их соотнесения. Образ и сознание. «Сознание» является метапсихологическим эквивалентом базисной категории «образ». В истории психологической мысли, как отмечают авторы, многие отвергали положение А. Н. Леонтьева о том, что сознание есть «в своей непосредственности... открывающаяся субъекту картина мира, в которую включен и он сам, его действия и состояния», что сознание есть «отношение к действительности», определяя его как «отношение в самой действительности», «совокупность отношений в системе других отношений», утверждая, что оно «не имеет индивидуального существования или индивидуального представительства».

Другими словами, сознание якобы не есть образ — акцент переносится на категорию «отношение». Подобный взгляд вытекает из ограниченного представления о категории «образ». Ограниченность подобного взгляда обусловлена тем, что по мнению А. В. Петровского упущена связь между понятием «образ» и имеющим многовековую традицию в истории философской и психологической мысли понятием «идея». Определяя идею как образ (мысль) в действии, как продуктивное представление, формирующее свой объект, мы тем самым выявляем в образе то, что характеризует его со стороны действенности (а значит, «мотивов», «взаимоотношений», «переживаний» субъекта). Мы определяем его, таким образом, как «сознание». «Сознание» есть целостный образ действительности (что в свою очередь означает область человеческого

действия), реализующий мотивы и отношения субъектов и включающий в себя его самопереживание, наряду с переживанием внеположности мира, в котором существует субъект. Таким образом, логическим ядром определения категории «сознание» здесь является базисная категория «образ», а оформляющими категориями — «действие», «мотив», «взаимоотношения», «переживание», «субъект».

Мотив и ценность. На примере развития категории «мотив» через привлечение категории «ценность» также можно проследить идею восхождения от абстрактных (базисных) к конкретным (метапсихологическим) категориям. Мотив сам по себе еще не является ценностью. Когда мы говорим о ценностях человека мы говорим прежде всего о сокровенных мотивах его поведения. Ценность — это не просто мотив, а мотив, характеризуемый определенным местом в системе самоотношений субъекта («ценность» в обычном словоупотреблении означает значимый, важный, существенный в каком-нибудь отношении).

Однако прежде чем мотив выступит перед индивидом как ценность, должна быть произведена оценка. Иначе говоря, для того чтобы мотив был включен субъектом в образ себя и выступил, таким образом, как ценность, субъект должен осуществить определенное действие (ценностное самоопределение).

Результатом этого действия является переживание данного мотива субъектом в качестве важной и неотъемлемой части его самого. Вместе с тем ценность есть то, что в глазах данного субъекта ценимо и другими людьми, т.е. обладает для них побудительной силой. Посредством ценностей субъект персонализируется (обретает свою идеальную представленность и продолженность в общении). Таким образом, категория «ценность» неотделима от базисной категории «взаимоотношения» («интеракция»), рассматриваемой не только во внешнем, но и во внутреннем плане. Ценность таким образом — это мотив, который в процессе самоопределения рассматривается и переживается субъектом как его собственная неотчуждаемая «часть», что образует основу «самопредъявления» (персонализации) субъекта в общении». Действие деятельность. Метапсихологическим эквивалентом базисной категории «действие» является категория «деятельность». Деятельность есть целокупное самоценное действие. Источником деятельности являются мотивы субъекта, ее целью — образ возможного (в качестве прообраза того, что свершится), ее средствами — отдельные действия в направлении промежуточных целей и,

наконец, ее результатом — переживание отношений, складывающихся у субъекта с миром.

**4. Категория деятельности тесно взаимосвязана с базовыми категориями психологии.**

Категория деятельности и психического отражения взаимосвязаны. Важной задачей теории деятельности на всех этапах ее развития было объяснение возникновения различных уровней и форм субъективного отражения объективного мира, иными словами различных уровней и форм психики. Согласно взглядам А. Н. Леонтьева, вне целостной системы деятельности не может быть понято психическое отражение. А. Н. Леонтьев показал, что психическое отражение рождается в процессе развития чувственно-практической деятельности, что образ (психическое отражение) всегда занимает существенное место в системе деятельности, и что в отрыве от деятельности нельзя понять ни его генезис, ни его функционирование.

Объяснение взаимосвязи категории деятельности и категории психического отражения предполагает рассмотрение основных новообразований, возникающих благодаря порождающим свойствам деятельности.

1. Деятельность – основа формирования образа восприятия. Согласно А. Н. Леонтьеву, для возникновения образа предмета или ситуации необходимо осуществление сложного перцептивного действия, включающего систему предметных операций. Психический образ – есть продукт жизненных, практических связей и отношений субъекта с предметным миром. Это положение необходимо для понимания механизма формирования одного из фундаментальных свойств образа восприятия – свойства предметности. Психологический анализ деятельности состоит, по А. Н. Леонтьеву в том, чтобы внести в психологию такие единицы анализа, которые несут в себе психическое отражение в его неотторжимости от порождающих его и им опосредствуемых моментов человеческой деятельности.

2. Деятельность – условие формирования первоначальных элементовмышления: практических, предметных обобщений, предметных и ситуативных значений, условие осмысления ситуации и переноса значений на другую ситуацию.

3. Деятельность – условие формирования смыслов. В действии и взаимодействии раскрываются для субъекта смыслы и значения предметов (вначале – ситуативные). В ходе дальнейшего развития действия (мыслительного действия) происходит автономизация значений и смыслов от его (действия) предметного содержания и появляются процессы, состоящие в означении смыслов и осмыслении значений.

4. Следовательно – в деятельности – условие рефлексии. В качестве объекта рефлексии выступают и отражение мира, и мышление о нем, способы регуляции человеком собственного поведения, действий, поступков, сами процессы рефлексии, и наконец собственное личное сознание. Рефлексивная функция является основной функцией сознания, как и отражательная, регулятивно-оценочная, порождающая (творческая или креативная). Из сказанного следует положение о неразрывной связи сознания и деятельности. В психологической теории деятельности категория деятельности стала центральной в объяснении механизмов формирования, природы, особенностей строения и функционирования сознания.

Категория личности и категория деятельности взаимосвязаны. Личность по А. Н. Леонтьеву, есть «относительно поздний продукт общественно-исторического и онтогенетического развития человека», это особое качество, социальное, которое возникает по мере существования человека в мире. Деятельность при этом является основанием формирования личности. Личность, согласно А. Н. Леонтьеву, не предсуществует деятельности, она в этой деятельности порождается. Такое понимание дает основание для структурирования личности: структура личности – это структура деятельностей и стоящая за ней структура мотивов и потребностей. Именно деятельности являются, согласно А. Н. Леонтьеву, единицами психологического анализа личности. Действие, трансформируясь в поступок, становится единицей анализа личности. С. Л. Рубинштейн выделил основные формы или компоненты деятельности: действия, операции, поступок. Согласно С. Л. Рубинштейну, действие становится поступком по мере того, как оно начинает регулироваться общественными отношениями к действующему субъекту и к другим людям в процессе формирования самосознания. Но действие становится поступком не только когда начинает регулироваться общественными отношениями, но, прежде всего тогда, когда оно осознается самим субъектом как общественный акт, выражающий отношение к другим людям. А. В. Петровский определяет личность как субъекта устойчивой системы социальных отношений, реализующихся в деятельности и общении. Главной характеристикой личности он считает ее представленность в жизнедеятельности других людей (в форме деятельности и общения).

Б.Ф. Ломов, рассматривая базовые психологические категории, подчеркивал: «…психические явления формируются, развиваются и проявляются в процессах деятельности и общения. Но принадлежат они не деятельности или общению, а их субъекту – общественному индивиду- личности. Ни деятельность, ни общение сами по себе никакими психическими качествами не обладают, да они сами по себе не существуют. Но этим качеством обладает личность. Таким образом, и проблема деятельности и проблема общения «замыкаются» на проблему личности… через анализ деятельности и общения психология раскрывает… психический склад личности, ее внутренний духовный мир».

**Категория деятельности и общения взаимосвязаны.**

В отечественной психологии отмечалась, наряду с деятельной и сознательной, социальная сущность человека (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн). Человек живет, прежде всего, в системе реально-практических связей с другими людьми. Нигде мы не увидим человека до и вне его конкретных связей с другими. «Со-бытийная общность людей», отмечает В. И. Слободчиков, есть онтологическое основание человечности человека. Социальность и осознанность деятельности обнаруживают себя в способах действия, мышления, отношений, которые не являются изобретениями конкретного индивида, а оказываются освоенными способностями, но способностями, так или иначе фиксированными в предметах культуры, орудиях, языке и т.д. Б. Ф. Ломов, обобщив, выделил основные функции общения в деятельности:

1) общение составляет переходную форму деятельности на пути ее трансформации из коллективной в индивидуальную;

2) общение включено в коллективную деятельность;

3) общение само является видом человеческой деятельности.

Категория деятельности и сознания взаимосвязаны.

Анализируя генезис сознания, А.Н. Леонтьев показал его психологическую многомерность через взаимосвязь категорий деятельности и сознания. «Деятельность субъекта – внешняя и внутренняя – опосредствуется и регулируется психическим отражением реальности…Психическая реальность, которая непосредственно открывается нам – это субъективный мир сознания… Сознание в своей непосредственности есть открывающаяся субъекту картина мира, в которую включен и он сам, его действия и состояния». И далее: «…объяснение природы сознания лежит в тех же особенностях человеческой деятельности, которые создают его необходимость: в ее объективно-предметном, продуктивном характере».

**5. Методологические функции деятельности.**

В контексте собственно научного познания можно выделить, как минимум, пять разнородных толкований категории деятельности, которые Э. Г. Юдин рассматривает в качестве ее основных функций, определяя деятельность как:

1. объяснительный принцип - понятие, выражающее универсальное основание человеческого мира;

2. предмет научного изучения - т.е. нечто расчленяемое и воспроизводимое в теоретической картине определенной научной дисциплины (социологии, психологии, педагогике, лингвистике и др.);

3. в последнее время выступает как предмет организации, управления - то, что подлежит организации в систему функционирования и/или развития;

4. предмет проектирования - т.е. выявление и разработка способов и условий реализации определенных (новых) видов деятельности;

5. ценность - имеется в виду ее место и смысл в различных системах культуры. Данный перечень, по словам В. И. Юдина, не исчерпывает всего многообразия возможных функций деятельности, важным является показать стоящее за каждой функцией предметное содержание, показать их различие и взаимосвязь, и, главное – разновременность их появления в историческом контексте в качестве особых объектов теоретического анализа. Так, в психологии категория деятельности выполняет две методологические функции: деятельность как объяснительный принцип и деятельность как предмет исследования. В ряде исследований показано, что данные методологические функции деятельности выделены Л. С. Выготским при формулировании нормативных требований к построению и анализу психологических теорий. Согласно Л. С. Выготскому, в любой психологической теории должны присутствовать следующие центральные моменты:

1) наличие общего объяснительного принципа;

2) наличие предмета исследования;

3) выделены единицы психологического анализа, входящие в концептуальный аппарат теории. Размерность единицы психологического анализа задает объяснительный принцип; единицу анализа можно использовать как индикатор скрытого объяснительного принципа теории.

Изучение деятельности стало центральной темой отечественной психологии, связанной, прежде всего, с именами С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева. Первый шаг в признании деятельности в качестве предмета психологии был сделан С. Л. Рубинштейном в 1922 г. (С. Л. Рубинштейн положил начало деятельностной трактовке психики). Реально в исследованиях 2 функции деятельности (как принципа и предмета) выступали поочередно, а не одновременно. На первых порах деятельность выступала в качестве объяснительного принципа психических процессов. По словам

С. Л. Рубинштейна, сознание и деятельность суть основополагающие характеристики человеческого существования, конституирующие саму его человечность. Человек стал пониматься как существо изначально сознательное, способное отдавать себе отчет о сделанном (т.е. рефлексивное), и деятельное, способное к осознанному преобразованию.

Выдвижение деятельности на роль объяснительного принципа обусловлено не только идеологизацией советской психологии того времени. Такой поиск «главной» категории или объяснительного принципа был всегда в мировой психологии. На его роль претендовали гештальт, ассоциация, поведенческий акт, установка. На эту роль претендовала и предметная деятельность. В истории разработки данной проблемы возникало не мало вопросов, один из которых обсуждался на материале соотношения категорий деятельности и установки: обе претендовали на роль объяснительного принципа. При этом, когда установка выступает в качестве объяснительного принципа

деятельности, то последняя соответственно становится предметом исследования. Справедливо и обратное. В любом случае выигрывает тот член пары, который выступает как предмет исследования. Например, когда установка принимается в качестве объяснительного принципа, то ее влияние на деятельность вполне очевидно, но вместе с тем, она как бы растворяется в ней. Именно поэтому наиболее интересные результаты были получены А. Н. Леонтьевым именно тогда, когда деятельность выступала в роли предмета исследования. В деятельностном подходе предметом исследования выступали структура и функции многообразных форм человеческого действия.

**6. Определение деятельности.**

А. Н. Леонтьев: «Мы называем деятельностью не всякий процесс. Этим термином мы обозначаем только такие процессы, которые, осущеcтвляя то или иное отношение человека к миру, отвечают собой, соответствующей им потребности». «Деятельность есть молярная, не аддитивная единица жизни телесного, материального субъекта. В более узком смысле, т.е. на психологическом уровне, это единица жизни, опосредованной психическим отражением, реальная функция которого состоит в том, что оно ориентирует субъекта в предметном мире. Иными словами, деятельность – это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние

переходы и превращения, свое развитие». С. Л. Рубинштейн: «…деятельность человека в целом – это, прежде всего, воздействие, изменение действительности; … это не только воздействие, изменение мира и порождение тех или иных объектов, но и общественный акт или отношение в специфическом смысле этого слова. Поэтому деятельность – это не внешнее делание, а позиция по отношению к людям, обществу, которую человек всем своим существом, в деятельности проявляющимся и формирующимся, утверждает». В. Д. Шадриков: «…деятельность – как форма активного отношения к действительности, направленного на достижение сознательно поставленных целей, связанных с созданием общественно значимых ценностей и освоением общественного опыта».

**Вопросы и задания**

1. Напишите научный обзор на тему «Деятельностный подход в психологии и образовании: основные направления исследований. Деятельностный подход и категория деятельности в психологии».

2. Раскройте степень разработанности проблемы деятельности в трудах С. Л. Рубинштейна.

3. Раскройте степень разработанности проблемы субъектно-деятельностного подхода в трудах А. В. Брушлинского.

4. Охарактеризуйте теорию периодизации психического развития в онтогенезе Д. Б. Эльконина,

5. Напишите реферат на тему «Теория развивающего обучения В.В. Давыдова, теория формирования перцептивных действий А. В. Запорожца и др».

6. Обоснуйте потенциал теории планомерного развития умственных действий П. Я. Гальперина.

7. Изложите возможности учения А.Г. Асмолова об универсальных умственных действиях.

**Основная литература**

1. 1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. 544 с. (457-478; 145-252).

2. Лукацкий М.А. Методологические ориентиры педагогической науки: учебное пособие / М.А. Лукацкий. - Тула: Гриф и К, 2011.- 448 с. (246-248; 348-354)

1. 3 Канке В.А. История, философия и методология педагогики и психологии: учебное пособие для магистров – М.: Издательство Юрайт, 2014. – 487 с. (128-132; 373-377).

4. Лубовский Л.В. Введение в методологические основы психологии: учебное пособие. М.: Издательство Московского психолого-социального института. – Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 20057 – 224 с. (171-181).

5. Айсмонтас Б.Б. Общая психология: Схемы. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 288 с. (55-63).

6. Василюк Ф.Е., Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г., Петровский В.А., Пружинин Б.И., Щедрина Т.Г. Методология психологии: проблемы и перспективы. Учебное пособие /Общ.ред. В.П. Зинченко, науч.ред. Т.Г. Щедриной. – М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. -528 с. (97-109).

7. Сериков В.В. Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии: монография/В.В. Сериков. – М.: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2018. – 292 с. (119-144).

1. 8. Бордовская Н.В. Психология и педагогика. Учебник для вузов. – Спб.: Питер, 2019. - 624 с. (284-345).

8. Психология: Адамзат ақыл-ойының қазынасы. 10 томдық; Психология ғылымындағы іс-әрекет теориясы. 2-том/Жетекшісі – акад. Ә.Н. Нысанбаев. – Алматы: «Таймас» баспа үйі,, 2005. – 480 бет. (101-163; 309-321;328-337; 428-473 ).

9. Психология: Адамзат ақыл-ойының қазынасы. 10 томдық; Дамыта оқытудың мәселелері: теориясы және практикасы. 6-том/Жетекшісі – акад. Ә.Н. Нысанбаев. – Алматы: «Таймас» баспа үйі,, 2005. – 480 бет. (21-97; 97-161).

10. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. – М., 2002.

11. Василюк Ф.Е., Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г., Петровский В.А., Пружинин Б.И., Щедрина Т.Г. Методология психологии: проблемы и перспективы. Учебное пособие /Общ.ред. В.П. Зинченко, науч.ред. Т.Г. Щедриной. – М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. -528 с. (112-120).

12. Айсмонтас Б.Б. Общая психология: Схемы. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 288 с. (64-68).

13. Волков К.Н. Психологи о педагогических проблемах.Книга для учителя. М.: Просвещение, 1981.- 128 с. (27-35).

14. Психология: Адамзат ақыл-ойының қазынасы. 10 томдық; Психология ғылымындағы іс-әрекет теориясы. 2-том/Жетекшісі – акад. Ә.Н. Нысанбаев. – Алматы: «Таймас» баспа үйі,, 2005. – 480 бет. (208-273).

15. Психология: Адамзат ақыл-ойының қазынасы. 10 томдық; Психологиядағы ақыл-ой әрекетін сатылап қалыптастыру теориясы. 4-том/Жетекшісі – акад. Ә.Н. Нысанбаев. – Алматы: «Таймас» баспа үйі,, 2005. – 480 бет. (16-202).

6. Психология: Адамзат ақыл-ойының қазынасы. 10 томдық; Дамыта оқытудың мәселелері: теориясы және практикасы. 6-том/Жетекшісі – акад. Ә.Н. Нысанбаев. – Алматы: «Таймас» баспа үйі,, 2005. – 480 бет. (161-203).

**Лекция 10-11. Тема лекции: «Проблема определения понятия личности в деятельностном подходе»**

**Цель лекции:** Овладение магистрантами знаниями о концепции личности в научной школе С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульханова-Славской и формирование у магистрантов компетенций по использованию теорий мотивов и потребностей в психологии.

**Основные термины лекции:** научная школа, деятельность - основа развития личности, активность - системное качество личности, личность - продукт общественно-исторического и онтогенетического развития человека, предметная деятельность, культурно-исторический подход, мотивационно-потребностная сфера.

**Основные вопросы лекции:**

1. Концепция личности в научной школе С.Л. Рубинштейна. Зависимость психических процессов от личности.

2. Деятельность - основа развития личности.

Активность - системное качество личности (К.А. Абульханова- Славская).

3. Понимание личности в научной школе А.Н. Леонтьева: личность - системное и сверхчувственное качество. Личность - продукт общественно-исторического и онтогенетического развития человека.

4. Предметная деятельность - системообразующая основа личности (А.Г. Асмолов). Движущие силы развития личности. Концепция внутренней позиции Л.И. Божович.

5. Проблема мотивации: культурно-исторический подход. 2. Понятие мотивов и потребностей в психологии.

 6. Особенности мотивационно-потребностной сферы.

Деятельностный подход является основным подходом к изучению закономерностей развития сознания и личности человека в психологии. Существенный вклад в разработку одной из фундаментальных проблем в психологии, проблемы деятельности внесли многие ученые и исследователи. Традиции в изучении проблемы деятельности заложены в работах С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева. Условно можно выделить три направления исследований, в которых заложены контуры деятельностного подхода в психологии:

1) знаково-символическое направление в развитии психики (разрабатывалось Л. С. Выготским);

2) личностное направление: личность формируется в деятельности (разрабатывалось С. Л. Рубинштейном);

3) деятельность как самостоятельный предмет исследования (разрабатывалось А. Н. Леонтьевым).

Приоритет переноса философской категории «деятельность» на психологическую почву принадлежит С. Л. Рубинштейну. Именно С. Л. Рубинштейн впервые выделил предметную деятельность как предмет психологической науки. Он обратил внимание на тот аспект, что формирование идеального плана может осуществляться в САМОДЕЯТЕЛЬНОСТИ человека, результатом которой являются его развивающиеся психические свойства. А. Н. Леонтьев обратился к проблематике деятельности значительно позже С. Л. Рубинштейна. Но именно ему принадлежит развернутая общепсихологическая теория деятельности. Как отмечает Г. А. Суворова, изучение основ двух методологических функций категории деятельности было начато еще Л. С.

Выготским. В своей теории высших психических функций Л. С. Выготский акцентировал внимание на изучении первой методологической функции деятельности – деятельности как общем методологическом принципе, при этом деятельность рассматривалась им как категория надиндивидуального, культурного уровня. Идея деятельности как главного объяснительного принципа разрабатывалась С. Л. Рубинштейном, а также присутствовала в исследованиях А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия и др. Деятельность в качестве особого предмета исследования, т.е. второй ее методологической функции интенсивно изучалась А.Н. Леонтьевым и его последователями. А. Н. Леонтьевым проведен развернутый анализ макроструктуры деятельности, выделены ее формы и виды. А.Н. Леонтьев рассматривал категории психического отражения, личности в неразрывной связи с категорией предметной деятельности. В своих работах он подчеркивал, что психическое отражение порождается именно в процессе развития чувственно-практической деятельности и вне целостной ее системы не может быть понято. В тоже время данная линия исследований проводилась С. Л. Рубинштейном и его последователями. В работах С.Л. Рубинштейна мы находим общую схему психологического анализа деятельности и ее основных компонентов: мотивов, целей, действий, операций. Идеи, выдвинутые С.Л. Рубинштейном при разработке проблемы деятельности, развивались его учениками и последователями – К. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинским и др. Данное направление деятельностной проблематики в отечественной психологии получило название субъектно- деятельностного подхода. На современном этапе в разработку проблемы деятельности внесли большой вклад исследования Б. Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова, В.В. Давыдова, Е. А. Климова, В. Д. Шадрикова и др. Рассматривая основные направления деятельностного подхода в психологии, Г. А. Суворова приводит следующую схему основных направлений деятельностной методологии в психологии. Основные направления развития деятельностной методологии в психологии Климов Е. А. Шадриков В. Д. Брушлинский А. В. К. Абульханова-Славская Труд – деятельность. Человек как субъект труда. Деятельность – система в развитии (системогенез деятельности). Деятельность, действие, психическое как процесс. Последняя четверть 20-го столетия Ломов Б. Ф. Системная методология в психологии. Системный подход в исследовании деятельности Платонов К. К. Левитов Н. Д. и др. Человек и труд. Середина 20-гостолетия. Начало 20-го столетия. Леонтьев А. Н. Деятельностное направление в развитии психики (деятельность предметна). Рубинштейн С. Л. Личностное направление в развитии психики (личность развивается в психике) деятельность как предмет исследования Деятельность как объяснительный принцип. Психотехники. Выготский С. Л. (Знаково-символическое направление в развитии психики). Обозначены контуры деятельностного подхода в психологии.

Выделены функции деятельности: Человек как субъект деятельности и жизнедеятельности. Общая характеристика субъектно-деятельностного направления впсихологии. Идеи, выдвинутые С.Л. Рубинштейном при разработке проблемы деятельности, разрабатывались и развиваются на сегодняшний день его учениками и последователями - А. В. Брушлинским, К. А. Абульхановой- Славской, Л. И. Анцыферовой и другими. Это направление деятельностной проблематики в отечественной психологии получило название субъектно-деятельностного подхода. Согласно теоретико-методологическим позициям субъектно-деятельностного подхода важная роль в раскрытии механизмов функционирования психических явлений принадлежит такой целостной характеристике активности человека, как «субъектность». В научных трудах, развивающих данное положение, акцент, главным образом, сделан на собственно преобразующей активности субъекта. Разрабатывая свою философско-психологическую концепцию, С. Л. Рубинштейн вводит в качестве ее эпицентра субъекта, занимающего активную, творческую, самостоятельную позицию, окружающая действительность для которого выступает не только как система раздражителей, но, прежде всего, как объект действия и познания. «Уже на самых ранних стадиях развития, ребенок, подросток, начиная выделять себя из окружающей действительности и противопоставлять себя ей как объекту действия, познания, общения, созерцания и т. д., становиться субъектом изначально неразрывного, недизъюнктивного единства природного и социального. Социальность, здесь не означает, отмечает А. В. Брушлинский, лишь усвоение и воспроизведение человеком культурного опыта по принципу «от внешнего к внутреннему», а наоборот, представляет изначально социальную, творческую, самостоятельную позицию личности в общении и деятельности в процессе усвоения исторического опыта. Видоизменяя мир в процессе деятельности, субъект формирует новое знание, осваивает открывающееся ему содержание, преобразуя его в соответствии со своими целями и ценностями, превращая в собственное достояние. Реализуемый здесь

известный принцип детерминизма: все внешние причины всегда и изначально действуют только через внутренние условия позволяет расширить представление о роли внутренних факторов (способа внутреннего преломления) в детерминации психических явлений, поведения и деятельности личности. Субъектность, раскрываясь в таких характеристиках как активность, способность к развитию и интеграции, самодетерминации, саморегуляции, самодвижению и самосовершенствованию, выявляется, по С. Л. Рубинштейну, в разных отношениях субъекта к миру: познавательном, деятельностном, этическом, созерцательном. Конкретизация отношений субъекта к миру задала, таким образом, методологические ориентиры для дифференциации различных понятий субъектов: субъекта деятельности, субъекта познания, субъекта общения (Б. Г. Ананьев). В. Н. Мясищев рассматривал личность как субъекта разных видов отношений, доминирующими среди которых являются отношения к другим людям. Психические явления, поступки, поведение личности, ее интересы, жизненная позиция выступают производными от системы отношений

личности, главной характеристикой которой является значимая для субъекта направленность на объект, в роли которого могут выступать не только материальные объекты, но и культура, ценности, другие люди и сам субъект. Важную роль, таким образом, в категории отношения, наряду с субъективной личностной оценкой (позитивной, негативной, выражающей безразличие), играют субъектные характеристики (избирательность, заданная субъектом векторизированность психического акта). На особенности субъект- субъектных отношений, как раскрывающих специфику общения в отличие от деятельности, обратил внимание в своих работах Б. Ф. Ломов. Деятельность, таким образом, занимает одно из мест в системе отношений субъекта к миру, наряду с познанием и общением. Исследования интегральной индивидуальности в школе В.С. Мерлина по существу раскрывают субъектные характеристики личности. Интегральная индивидуальность представляет собой многомерное образование, синтезирующее свойства организма (биохимические, морфологические, нейродинамические), параметры индивидуума (психодинамические), особенности познавательных процессов и характеристики метаиндивидуальности. Значимым здесь является, отмечает В. В. Селиванов, обнаружение многозначных связей между разными уровнями индивидуальности, что обеспечивает своеобразную форму субъектности каждой личности. В теории А. Н. Леонтьева личность рассматривалась в качестве субъекта предметно- практической деятельности. Деятельность как высший уровень активности, обретающий собственную дифференциацию (мотив, цель, операции, действия, навыки и др.) в развитых общественных отношениях, порождает и образует психические процессы и свойства, которые на основе интериоризации формируются по структуре как аналог внешней деятельности. В традиции исследований, идущих от Л. С. Выготского, специфичность психики человека проявляется в том, что личность осваивает многообразные социальные, культурные предметы и средства, становясь субъектом речи, языка, психических орудий в целом, продуцированных обществом. На сегодняшний день, главной задачей в раскрытии специфики каждого субъекта, по мнению К.А. Абульхановой, встает необходимость не оторвать ее от философского значения этой категории – категории субъекта жизнедеятельности. Так, важным критерием субъекта жизнедеятельности (субъекта психической деятельности), по К.А. Абульхановой, является способность к разрешению противоречий, присущих индивиду, личности в ее соотношении с обществом, противоречий самого соотношения индивидуального и общественного. Жизненный путь личности, подчеркивает она, детерминирован как личностью, с одной стороны, так и внешними условиями, требованиями, событиями, и «никогда субъективные мотивы, цели, возможности личности не совпадают с теми требованиями, которые деятельность предъявляет человеку (труд, профессия, занятия и т. д.). Функция субъекта и состоит в решении этого противоречия, т. е. в реализации этих целей, возможностей, притязаний личности в соответствии с объективными условиями…».Выделяя критерии субъекта, К. А. Абульханова отмечает необходимость учета субъективной компоненты в организации жизнедеятельности: «Мы учитываем субъективную приемлемость, но не только результата деятельности, но и самого способа ее осуществления, ее качества, степени трудности, которую определяет для себя субъект заранее или постфактум». Никакое глубокое знание мотивации, воли не поможет понять причины безволия и пассивности, если не учитывать пессимистическое отношение личности к жизни, будущему. Неудовлетворенность и удовлетворенность (определяемая самой личностью) есть та субъективная и объективная результирующая деятельности личности, которая поддерживает ее дальнейшую мотивацию, «питает» силы, или разрушает (подобно стрессу, страху), производит определенную деструкцию в дееспособности человека. Именно эта субъективная составляющая проявляется в структурировании субъектом своей деятельности, в определении ее задач, их последовательности, согласовании внешних событий деятельности со своими усилиями, организации ее пространства. Идеи изучения личности как субъекта жизнедеятельности широко представлены в работах Е. Ю. Коржовой, Л. И. Анцыферовой. Понимание личности в контексте жизненных ситуаций, жизненного пути, отмечает Е. Ю. Коржова, способствует более глубокому пониманию процессов ее развития и самореализации. Развитие личности представляет собой смену личностно-ситуационных паттернов взаимодействия, характеризующихся как изменением личности (личностный выбор), так и изменением самой ситуации. Взаимодействие личности и ситуации, «контакт» с ситуацией, выбор новых жизненных ситуаций происходит через ее личностное «означивание», через придание личностью (как автором) значения жизненной ситуации. Весьма перспективным, по мнению Л. И. Анцыферовой в изучении деятельного, автономного начала личности в контексте ее жизнедеятельности, является изучение «субъективного жизненного пространства», «внутренней позиции личности» (Х. Томэ, К. Левин), способов ответов личности на проблемные моменты действительности. Личность и событие, по Л. И. Анцыферовой, взаимно преломляются, и в зависимости от психологической переработки индивидом разных обстоятельств жизни, их «оценивания» (определения смысла и значения происходящего) вызывают у него разные переживания и реакции, обусловливают выбор субъектом стратегии поведения, деятельности, «совладения» с трудными событиями жизнедеятельности. Как видно, многие сторонники субъектно-ориентированного подхода, изучая деятельность субъекта, отмечают необходимость учета субъективного компонента при ее характеристике. Так, по мнению С.Л. Рубинштейна, «ситуация является лишь одним из компонентов, детерминирующих действия человека». Однако, отмечая ее объективность, С.Л. Рубинштейн подчеркивает, что само присутствие человека в ситуации изменяет соотношение сил в ней. Отношение человека к ситуации определяет, что он находит в этой ситуации, как он ее воспринимает. Разное отношение людей, таким образом, к одной ситуации зависит от того, какое начало видит в ней и какое содержание вносит входящий в нее человек. В современной психологии категории субъекта и ее роли в исследовании когнитивных процессов и проблем понимания, а также идеям учета субъективных переменных посвящены работы В. А. Барабанщикова, В. В. Знакова, А. Н. Славской, Т. А. Ребеко и других ученых. Включенность субъекта в бытие, заложенная изначально в его природе неразрывная связь с объектом, раскрывается в единстве субъектных и субъективных характеристик. Наука, культура, знание не существуют обособленно, как безличные абстрактные объекты, явления другого, «третьего» мира. Разрабатывая категорию субъекта интерпретации, А. Н. Славская, отмечает, что не существует «текстовой парадигмы», но есть интерпретация и «авторская концепция». Отражая действительность, субъект привносит в нее собственное содержание, наделяя смыслом, ценностями, значением, находя, таким образом, новое место, с которого начинается новое видение бытия. Раскрывая природу субъекта интерпретации, А. Н. Славская отмечает, что в интерпретации познание смыкается с мнением познающего, его отношением, осмыслением. В нем одновременно заключено, согласно М. Хайдеггеру, и «оценивание». Именно через осмысление, «раскрытие жизненного смысла, значения событий для личности», находим мы у С. Л. Рубинштейна, формируется определенное отношение человека к происходящему, изменяется его мотивация и т. д. Описывая природу субъекта восприятия В. А. Барабанщиков отмечает, что в процессе восприятия окружающие условия открываются субъекту определенной стороной, в зависимости от установок, потребностей, ценностей личности, образуя тем самым определенную форму единства индивида и среды. В описании данного единства (как взаимодействия) личности и среды, В. А. Барабанщиков считает перспективным использование понятий «ситуация», «жизненное пространство» (К. Левин, Д. Магнуссон). Ситуация здесь понимается как способ объединения разнонаправленных «сил» и потенций в некоторое целое, в котором главная роль и инициатива принадлежит субъекту. Введенное автором понятие «объект-ситуация» является изначально парадоксальным, включающим одновременно и объект как нечто внешнее и самого воспринимающего субъекта. Как внешние, так и внутренние условия, элементы, свойства, отношения, получившие мотивационное значение для субъекта образуют актуальную ситуацию взаимодействия личности и среды. Ориентируясь в данном определении на традиции понимания ситуации в интеракционной психологии, В. А. Барабанщиков выделяет в качестве ее ведущего фактора намерения и цели субъекта. Структурной характеристикой объекта в ситуации выступает при этом его значимость для воспринимающего. Любые изменения состояния, позиции или ориентации индивида в среде меняет их соотношение, а следовательно и ситуацию. По-видимому, следует различать объективную (пространственно- временную организацию деятельности и жизнедеятельности), субъектно-личностную (чувственно-деятельный,

предметно-практический характер отношений и организации объективной реальности) и субъективную организацию деятельности и жизнедеятельности личности. Содержанием субъективной организации времени жизни личности является, по мнению авторов, осознание, переживание, отношение личности к времени своей жизни, определяемое, прежде всего, значимостью событий жизненного пути. Согласно Е. А. Климову определенные внутренние условия (потребности, установки и т. д.) по сути, только «запускают» механизм образования ситуации, являются лишь потенциальными реальностями, формирование которой обусловлено субъективной личностной оценкой

события как значимого. Ситуация организуется значимостью событий, условий, обстоятельств, контекста жизнедеятельности для личности. Во взаимодействии с реальностью субъект через означивание, субъективное оценивание определяет границы ситуации. В этом контексте понимания, субъект активно взаимодействует со средой, что приводит к выделению из объективной реальности совокупности явлений, которые организуются в некоторое целостное образование лишь в связи с позицией самого субъекта, и может рассматриваться как способ организации субъектом явлений внешнего мира. Субъективная организация жизнедеятельности личности в этом отношении определяет особенности индивидуального проявления субъектности. Таким образом, психологические исследования человека как субъекта деятельности и жизни нашли широкое распространение в отечественной психологии. Впервые введенная С. Л. Рубинштейном в онтологию, в реальное бытие личности категория субъекта успешно разрабатывалась и разрабатывается его учениками и последователями (К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский). Большинство научных школ отечественной психологии имеют богатый опыт исследования субъекта. А. Н. Леонтьевым личность рассматривается прежде всего как субъект предметно-практической деятельности. Согласно положениям культурно-исторической концепции Л.С. Выготского личность осваивая многообразные социальные, культурные средства и предметы становится субъектом речи, языка, психических орудий в целом, продуцируемых обществом. В концепции жизненного пути личности Б. Г. Ананьева человек рассматривается как система индивидуальных, индивидных, личностных и субъектных характеристик. В. Н. Мясищев рассматривал личность прежде всего, как субъекта различных видов отношений, главными среди которых являются отношения к другим людям. В исследованиях интегральной индивидуальности В.С. Мерлин по сути раскрывает субъектные характеристики личности. Интегральная индивидуальность представляет собой многомерное образование, включающее уровни характеристик личности (свойства организма, параметры индивидуума, особенности познавательных процессов и характеристики метаиндивидуальности). Связь между различными уровнями индивидуальности обеспечивает своеобразная форма субъектности каждой личности. На сегодняшний день накоплен богатый опыт исследования человека как субъекта профессиональной деятельности (Б.Ф. Ломов, Е.А. Климов, В.Д. Шадриков, Ю.К. Стрелков, Л.Г. Дикая и другие). В настоящее время широко исследуются основы онтогенетического развития субъекта (К. А. Абульханова, Л. И. Анцыферова, Е.А. Сергиенко, В.В. Селиванов и другие); исследуются особенности субъектного взаимодействия в системе «субъект – среда (природа)» в рамках экопсихологии (В. И. Панов); рассматриваются закономерности личности как субъекта понимания (В. В. Знаков) и субъекта восприятия (В.А. Барабанщиков); выделены составляющие компоненты опыта субъектной активности (А.К. Осницкий); предложена субъектная трактовка способностей как качеств и свойств, обеспечивающих успешное функционирование психических процессов (В. Д. Шадриков, В.Н. Дружинин).

**Вопросы и задания**

1. Подготовьте научный доклад на тему «Концепция личности в научной школе С.Л. Рубинштейна. Зависимость психических процессов от личности».

2. Раскройте сущность понятий в словосочетаниях «деятельность - основа развития личности». «активность - системное качество личности» (К.А. Абульханова- Славская).

3. Обоснуйте свое понимание личности в научной школе А.Н. Леонтьева: личность - системное и сверхчувственное качество.

4. Напишите реферат на тему «Предметная деятельность - системообразующая основа личности (А.Г. Асмолов). Движущие силы развития личности. Концепция внутренней позиции Л.И. Божович».

5. Раскройте сущность проблему мотивации на основе культурно-исторического подхода.

 6. Перечислите особенности мотивационно-потребностной сферы.

**Основная литература**

1. Лукацкий М.А. Методологические ориентиры педагогической науки: учебное пособие / М.А. Лукацкий. - Тула: Гриф и К, 2011.- 448 с. (246-248; 248-249)

2. Василюк Ф.Е., Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г., Петровский В.А., Пружинин Б.И., Щедрина Т.Г. Методология психологии: проблемы и перспективы. Учебное пособие /Общ.ред. В.П. Зинченко, науч.ред. Т.Г. Щедриной. – М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. -528 с. (97-108).

3. Лубовский Л.В. Введение в методологические основы психологии: учебное пособие. М.: Издательство Московского психолого-социального института. – Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 20057 – 224 с. (187-195).

4. Айсмонтас Б.Б. Общая психология: Схемы. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 288 с. (213-231).

5. Бордовская Н.В. Психология и педагогика. Учебник для вузов. – Спб.: Питер, 2019. - 624 с. (70-86)

6. Психология: Адамзат ақыл-ойының қазынасы. 10 томдық; Жеке тұлғаның қазіргі теориялары. 8-том/Жетекшісі – акад. Ә.Н. Нысанбаев. – Алматы: «Таймас» баспа үйі,, 2005. – 480 бет. (354-399).

7. Психология: Адамзат ақыл-ойының қазынасы. 10 томдық; Психология ғылымындағы іс-әрекет теориясы. 2-том/Жетекшісі – акад. Ә.Н. Нысанбаев. – Алматы: «Таймас» баспа үйі,, 2005. – 480 бет. (16-101; 101-162; 208-273).

8. Бордовская Н.В. Психология и педагогика. Учебник для вузов. – Спб.: Питер, 2019. - 624 с. (96-103)

9. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.

10. Айсмонтас Б.Б. Общая психология: Схемы. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 288 с. (232-256).

11. Волков К.Н. Психологи о педагогических проблемах. Книга для учителя. М.: Просвещение, 1981.- 128 с. (5-17).

12. Бордовская Н.В. Психология и педагогика. Учебник для вузов. – Спб.: Питер, 2019. - 624 с. (96-103)

13. Психология: Адамзат ақыл-ойының қазынасы. 10 томдық; Гуманистік психология. 5-том/Жетекшісі – акад. Ә.Н. Нысанбаев. – Алматы: «Таймас» баспа үйі,, 2005. – 480 бет. (227-301).

14. Психология: Адамзат ақыл-ойының қазынасы. 10 томдық; Психологиядағы ақыл-ой әрекетін сатылап қалыптастыру теориясы. 4-том/Жетекшісі – акад. Ә.Н. Нысанбаев. – Алматы: «Таймас» баспа үйі,, 2005. – 480 бет. (202-293).

**Лекция 12. Тема лекции «Мотивационно-потребностная сфера как сущностное ядро личности»**

**Цель лекции:** Формирование у магистрантов компетенций по исследованию мотивационно-потребностной сферы.

**Основные термины лекции:** мотивационно-потребностная сфера,мотив, потребность.

**Основные вопросы лекции:**

1. Факторы изменения мотивационно-потребностной сферы.

2. Исследование мотивационно-потребностной сферы.

В современной психологической науке в качестве одной из ключевых составляющих личности выделяют мотивационно-потребностную сферу. Теория деятельности, разработанная А.Н. Леонтьевым, включая в себя учение о мотивационно-потребностной сфере человека, выстраивает триаду "потребность-мотив-деятельность". Леонтьев доказывает, что источником побудительной силы мотива и соответствующего побуждения к деятельности выступают актуальные потребности. Мотив определяется им как предмет, отвечающий потребности, а потому побуждающий и направляющий деятельность. Деятельность всегда имеет мотив, который либо наблюдается и осознается индивидом, либо скрыт от самого субъекта и внешнего наблюдателя. Однако между мотивом и потребностью, между мотивом и деятельностью, потребностью и деятельностью нет отношений строгой однозначности. Иначе говоря, один и тот же предмет может служить удовлетворению разных потребностей, побуждать и направлять разные деятельности .[5,с.168]
Термины "мотивация" и "потребность" достаточно давно используются учеными для объяснения причин поведения человека. Значение мотивационно-потребностной сферы изучали многие видные деятели (А.Н. Леонтьев, Е.П.Ильин, А. Маслоу, К. Левин и др.). Рассматривая данный предмет изучения с разных методологических оснований, исследователи сходятся во мнении, что мотивация связана с активностью человека, что она детерминирует и регулирует его поведение.

Поведение личности в ситуациях, которые кажутся одинаковыми, представляется довольно разнообразным, и это разнообразие трудно объяснить, апеллируя только к ситуации. Установлено, например, что даже на одни и те же вопросы человек отвечает по-разному в зависимости от того, где и как эти вопросы ему задаются. В этой связи есть смысл определить ситуацию не физически, а психологически, так, как она представляется субъекту в его восприятии и переживаниях, т.е. так, как человек понимает и оценивает ее.
К. Левин показал, что каждый человек характерным для него образом воспринимает и оценивает одну и ту же ситуацию и у разных людей эти оценки не совпадают. Кроме того, один и тот же человек в зависимости от того, в каком состоянии он находится, ту же самую ситуацию может воспринимать по-разному. Это особенно характерно для интеллектуально развитых людей, в особенности представителей педагогических профессий, способных из любой ситуации извлечь для себя много полезного, видеть ее под разными углами зрения и действовать в ней различными способами.
Т.е. характер конкретной деятельности определяется состоянием мотивационно–потребностной  сферы.

Анализируя структурные компоненты мотивационно-потребностной сферы, В. Д. Шадриков выделяет мотивы, потребности, уровень притязаний и ценности. Причём, мотивация, по его словам, обусловлена потребностями.
А.Н. Леонтьев, напротив, разделяя проблему потребностей и проблему мотивов, замечает, что необходимо исследовать именно феномен мотивации, т.к., по его словам, "судьба мотива определяет судьбу потребностей, а не судьба потребностей определяет судьбу, развитие мотивов".
А. Маслоу представляет соотношения компонентов мотивационно-потребностной сферы личности несколько иначе. Он фактически не разделяет эти понятия, выделяя иерархию потребностей, детерминирующих поведение человека, т.е. оказывающих на него мотивирующее (побуждающее) воздействие. Иерархия потребностей А. Маслоу - одна из наиболее известных теорий содержания мотивации - основана на результатах многочисленных психологических исследований. Потребности рассматриваются как осознанное отсутствие чего-либо, вызывающее побуждение к действию. Потребности подразделяются на первичные (основные), характеризующие человека как биологический организм, и культурные или высшие, характеризующие человека как социальное существо и личность.

Согласно теории А. Маслоу, потребности первого уровня - физиологические (потребность в пище, отдыхе, тепле и т.д.) - являются врожденными и присущи всем людям. А потребности более высоких уровней "пирамиды" могут появиться только в том случае, если достигнут определенный уровень удовлетворения потребностей предыдущего уровня. Так, потребность в безопасности, защите и порядке возникает, если физиологические потребности человека удовлетворены не менее, ем на 85%

Социальные потребности (в дружбе, уважении, одобрении, признании, любви) возникают при удовлетворении потребности в безопасности на 70%. Социальные потребности также должны быть удовлетворены на 70% для того, чтобы у человека возникла потребность в самоуважении, которое подразумевает достижение определенного социального статуса, свободы действий. При удовлетворении потребности в самоуважении на 60% личность начинает испытывать потребность в самоактуализации, самовыражении, реализации своего творческого потенциала. Эту последнюю потребность удовлетворить сложнее всего, и даже при достижении 40% уровня самоактуализации человек чувствует себя счастливым, но достигают этого уровня только 1-4% населения Земли.
Рассматривая проблему мотивационно-потребностной сферы личности, многие исследователи разделяют базовые и высшие потребности, имеющие прочную взаимосвязь. В качестве высших потребностей выступают ценностные ориентации личности (Д.Н. Узнадзе, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу и др.).
Человек не рождается с готовыми ценностными представлениями, а вырабатывает их в процессе своего социального опыта. В детском и юношеском возрасте у человека формируется определенная система ценностных ориентации, которая имеет более или менее развитую структуру. Будучи итогом социального развития личности, ценностные ориентации не сразу становятся системой с развитой структурой. При неблагоприятных условиях система ценностных ориентации личности может не развиться в должной мере.

Многие исследователи связывают понятие ценностных ориентаций с понятием "установки". Так, в первых исследованиях В.А. Ядова понятие ценностных ориентации определялось как система установок личности на те, или другие ценности общества. Со временем он конкретизировал понятие ценностных ориентации, стал рассматривать их как особый вид социальных базовых установок, формирующихся на основе высших социальных потребностей и проявляющихся в деятельности человека. В своей диспозиционной концепции регуляции социального поведения личности В.А. Ядов выделил четыре уровня. К первому уровню он относит элементарные фиксированные установки (по Д.Н. Узнадзе), их формирование происходит на основе витальных потребностей в простейших ситуациях. Второй уровень - это уже сложные социальные диспозиции, формирующиеся на основе потребности человека в общении в малой группе, и ситуации деятельности в этой группе. Диспозиции этого уровня соответствуют фиксированным социальным установкам, аттитюдам или отношению (по В.Н. Мясищеву). Данные социальные установки содержат когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, они подразделяются на "объектные" и "ситуационные". Третий уровень диспозиций - общая направленность интересов личности в ту или иную сферу социальной активности. Они направляют личности на какую-то определенную сферу деятельности: по специальности, в быту, досуге. Общая направленность интересов имеет трехкомпонентную структуру, но в ней уже проявляется отношение не к отдельному объекту, а к значимым социальным областям. Высший четвертый уровень в системе диспозиций занимают ценностные ориентации. Они регулируют деятельность личности в наиболее значимых для нее ситуациях.

Рассматривают ценностные ориентации в рамках теории установки и представители школы Д.Н. Узнадзе. Категории установки и ценностных ориентаций находятся в сложной взаимосвязи. Ценностные ориентации имеют не только индивидуальный, но и общесоциальный уровень, а категория установки используется только при анализе личностного и микрогруппового поведения. В то же время не подлежит сомнению взаимосвязь установки и ценностной ориентации, т.к. последняя воздействует фактически на все стороны человеческой психики от познавательной деятельности до мотивации каждого поступка человека, из которых складывается его поведение. С другой стороны, каждый человек по-своему переживает значение социальных ценностей и вносит в целостный процесс социальной жизни свою уникальную лепту, поэтому индивидуальные установки неизбежно проявляют себя в интерпретациях ценностных ориентаций, характерных для общества в целом.
В.Г. Алексеева понимает под ценностными ориентациями избирательность сознания и поведения, их детерминированность представлениями личности о ценностях жизни и культуры. Она отмечает, что ценностные ориентации представляют собой наиболее гибкую, предполагающую выбор, а, следовательно, и всесторонний учет индивидуальных интересов и потребностей, форму включения общественных ценностей в механизм деятельности и поведения личности, то есть именно в ценностных ориентациях проявляется избирательность человеческого поведения, опосредованная представлениями личности о смысле и ценностях человеческой жизни. Таким образом, ценностные ориентации напрямую относятся к мотивационно-потребностной сфере личности, играя в ней значимую роль.

В психолого-педагогической литературе данная проблема рассматривается с позиции различных школ и направлений, которые придают понятию "ценность", как составляющей личности, неодинаковое значение.

Основатель психоанализа З. Фрейд не касался прямо проблемы ценностей, но соотнесенность с ними все-таки подразумевалась, так как "Супер-эго" представляет собой хранилище как бессознательных, так и социально обусловленных моральных установлений, этических ценностей и норм поведения, которые служат своего рода судьей или цензором деятельности и мыслей "Эго", устанавливая для него определенные границы. З. Фрейд в своих работах указывает на три функции "Супер-эго": совесть, самонаблюдение и формирование идеалов. По его мнению, задачей совести является ограничение, запрещение сознательной деятельности; задачей самонаблюдения - оценка деятельности независимо от побуждений и потребностей "Ид" и "Эго". Формирование идеалов связано с развитием самого "Супер-эго". По мнению З. Фрейда, "Супер-эго" ребенка в действительности конструируется по модели "Супер-эго" его родителей: оно наполнено тем же содержанием и становится носителем традиции и переживающих время суждений ценности, которые передаются, таким образом, от поколения к поколению. По З. Фрейду, основные потребности и мотивы поведения самой личности неосознаваемые и находятся в состоянии конфликта с социальными нормами.

По мнению одного из наиболее известных неофрейдистов Э. Фромма, предпринимавшего попытки социологизировать теорию Фрейда, убеждения и ценности не даны личности в готовом виде, не приняты ею от общества пассивно, они являются результатом усилий и интеллектуальных достижений в процессе бесконечного жизненного экспериментирования. У каждого человека имеется потребность в ценностях, которые направляют его поступки и чувства. Он делит их на две категории:

а) официально признанные, осознаваемые (религиозные и гуманистические) ценности;

б) действительные, бессознательные (порожденные социальной системой).
Вторая группа является непосредственными мотивами человеческого поведения. Расхождение между осознаваемыми и неэффективными ценностями, с одной стороны, и неосознаваемыми и действенными - с другой, опустошает личность, которая начинает испытывать чувство вины. Именно поэтому, по мнению Фромма, необходимо "взращивание" таких ценностей, при наличии которых человек мог бы отказаться от социальной маски и обнажить свои подлинные потребности, реализация которых будет способствовать его развитию.
Таким образом, для теории З. Фрейда и его последователей свойственно рассмотрение врожденности и фатальности механизмов развития личности, а также противоречие между потребностями личности и социальными нормами.
Проблема регулятивной роли высших человеческих ценностей ставится и представителями гуманистической психологии. Центральным звеном теории личности А. Маслоу является самоактуализация - стремление человека к более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей, которое является высшей ступенью в иерархии потребностей. По А. Маслоу, все самоактуализирующиеся люди стремятся к реализации "бытийных" ценностей, для них эти ценности выступают как жизненно важные потребности. А. Маслоу полагает, что есть определенные ценности, присущие каждому человеку, а так называемые "высшие ценности" существуют в самой человеческой природе. Он выделяет две группы ценностей:

а) б-ценности (ценности бытия) - высшие ценности, присущие самоактуализирующимся людям (истина, добро, красота, целостность, преодоление дихотомии, жизненность, уникальность, совершенство, необходимость, полнота, справедливость, порядок, простота, богатство, легкость без усилия, игра, самодостаточность);

б) д-ценности (дефициентные ценности) - низшие ценности, поскольку, они ориентированы на удовлетворение какой-то потребности, которая неудовлетворена или фрустрирована.

Таким образом, ценности, по А. Маслоу, являются частью мотивационно - потребностной сферы, однако они рассматриваются без учета определяющей роли социальных и исторических факторов развития личности.
Таким образом, ценности как предмет психологического исследования занимают место на пересечении двух больших предметных областей: мотивации и мировоззренческих структур сознания.

В этой связи примечательна точка зрения М. Рокича, который определяет ценности как устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения, либо конечная цель существования. По его мнению, ценности характеризуются следующими признаками:

·       Общее число ценностей, являющихся достоянием человека, сравнительно невелико.
·       Все люди обладают одними и теми же ценностями, хотя и в различной степени.

·       Ценности организованы в системы.

·       Истоки ценностей прослеживаются в культуре, обществе и его институтах и личности.
·       Влияние ценностей прослеживается практически во всех социальных феноменах, заслуживающих изучения.

М. Рокич выделяет две основные группы ценностей: ценности-цели (терминальные ценности) и ценности-средства (инструментальные ценности), каждая из которых обладает своими характеристиками.
Терминальные ценности - убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования с личной или общественной точек зрения стоит того, чтобы к ней стремиться. При этом они носят более устойчивый характер, чем инструментальные, причем для них характерна меньшая межиндивидуальная вариативность, то есть они схожести у большинства людей. Инструментальные ценности - убеждения в том, что какой-то образ действий является с личной и общественной точек зрения предпочтительным в любых ситуациях.
В ценностных ориентациях отражаются представления человека о самом себе, т.е. они являются необходимым элементом самосознания личности. Кроме того, ценностные отношения к самому себе, наряду с целостной мотивационно-потребностной сферой, способны в некотором роде корректировать актуальные психические состояния, а в определенных случаях могут определять и устойчивые (доминирующие) состояния. Активность или пассивность жизненной позиции, спокойствие или тревога могут являться результатом устойчивых ценностных представлений и личностных установок.
Ценностное отношение - это субъективное отражение объективной действительности. Объектом ценностного отношения являются значимые для человека предметы и явления.

Мотивация как ведущий фактор регуляции активности личности, ее поведения и деятельности представляет исключительный интерес для всех людей. Но особенное значение в этом плане психология мотивации имеет для представителей профессий так называемого социономического типа, где главным объектом труда является человек (врачи, педагоги, менеджеры, руководители и т.д.). По существу, никакое эффективное социальное взаимодействие с человеком (в том числе социально-педагогическое взаимодействие с ребенком, подростком, юношей) невозможно без учета особенностей его мотивации. За объективно абсолютно одинаковыми поступками, действиями человека могут стоять совершенно различные причины, т.е. побудительные источники этих действий, их мотивация может быть абсолютно разной.
В теории мотивации, разрабатываемой в психологии, принято считать, что, говоря о мотивах, следует иметь в виду именно опредмеченную потребность. Таким образом, резкое противопоставление категорий «потребность» и «предмет» в вопросе о мотивах вряд ли целесообразно. Автор психологической концепции деятельности А.Н. Леонтьев отмечал, что предмет деятельности, являясь мотивом, может быть как вещественным, так и идеальным, но главное, что за ним всегда стоит потребность, что он всегда отвечает той или иной потребности.
Существуют два подхода к изучению теорий мотивации. Первый подход основывается на исследовании содержательной стороны теории мотивации. Такие теории базируются на изучении потребностей человека, которые и являются основными мотивом их проведения, а, следовательно, и деятельности. К сторонникам такого подхода можно отнести американских ‑­
психологов Абрахама Маслоу, Фредерика Герцберга и Дэвида Мак Клелланда.
Второй подход к мотивации базируется на процессуальных теориях. Здесь говорится о распределении усилий работников и выборе определенного вида поведения для достижения конкретных целей. К таким теориям относятся теория ожиданий, или модель мотивации по В. Вруму, теория справедливости, теория или модель Портера – Лоулера и теория мотивации Дугласа Макгрегора.
Мотивация – это сложный психологический феномен, вызывающий множество споров в среде психологов, придерживающихся различных психологических концепций. Поэтому целью нашей работы явилось рассмотрение различных психологических теорий мотивации, существующих в настоящее время, отражение различных подходов к самому изучению мотивов. Так же мы попытались раскрыть саму сущность мотивации, её структуру, мотивационную сферу личности, личностные корреляты мотивации.

**Вопросы и задания**

1. Охарактеризуйте факторы изменения мотивационно-потребностной сферы.

2. Составьте план исследования мотивационно-потребностной сферы.

**Основная литература**

1. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с. (11-54)

2..Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с. ( 89-162.).

3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000.

4. Психология: Адамзат ақыл-ойының қазынасы / Ә.Н. Нысанбаевтың ред. жетекшілігімен. – 10 томдық. – Алматы: «Таймас», 2005.

**Лекция 13-14. Тема лекции: «Проблема смысла и значения в деятельностном подходе и в культурно-исторической концепции».**

**Цель лекции:** Формирование у магистрантов компетенций по пониманию динамической смысловой системы как - единства интеллектуальных и аффективных процессов (Л.С. Выготский) и развитие у магистрантов компетентности по оценке личностного смысла как отражение в сознании личности отношения мотива деятельности к цели действия (А.Н. Леонтьев).

**Основные термины лекции:** смысл, значениеинтеллектуальные и аффективные процессы, . смысловые установки личности, свойства, показатели смысловых образований.

**Основные вопросы лекции:**

1. Понятие смысла в психологии. 2. Динамическая смысловая система - единство интеллектуальных и аффективных процессов (Л.С. Выготский).

3. Единицы анализа структуры личности - динамические смысловые системы (А.Г. Асмолов).

1. Личностный смысл – отражение в сознании личности отношения мотива деятельности к цели действия (А.Н. Леонтьев). 2. Смысловые установки личности.

3. Свойства, показатели смысловых образований.

 Идея опосредовования в культурно-исторической концепции является центральной методологической гипотезой. Развитие в этом подходе понимается как трансформация натуральной психики в высшую, а механизм этой трансформации связан с применением психологических орудий – средств. Как орудия труда позволяют человеку овладевать внешним миром, так и психологические средства делают возможным овладение собственным поведением и психическими процессами. В качестве основного психологического средства Л.С. Выготский называет знак, а из всех знаков особо важное место он отводит слову. Всякий знак обладает значением, а значение это обобщение. Только человек живет в мире общего. Наше сознание и восприятие действительности опосредствованы общими «схемами апперцепции», «сенсорными эталонами», «личностными конструктами» и т.п, иными словами, значениями. При постановке проблемы опосредствования Л.С. Выготский противопоставлял орудие и знак, что было вполне оправдано на этом этапе анализа. Однако А.Н.Леонтьев справедливо обращает внимание на то, что «топор тоже обобщает». А.Н.Леонтьев подчеркивает значимость того факта, что и орудие, и знак в момент их употребления как средства осознаются нами только частично. Он описывает «эффект щупа», когда сознание зондирующего пулевую рану хирурга выносится на кончик этого щупа. Этот эффект прослеживается на каждом шагу нашей жизни. Так, пишущий авторучкой человек осознает кончик пера и то, что он пишет, а не саму авторучку и уж там более не сложнейшие движения собственных пальцев и сокращения мышц руки. Точно так же не осознаются или частично осознаются психологические средства. А.Н.Леонтьев указывает как на фундаментальный психологический факт на то, что мы сразу и непосредственно видим вещи в их предметном значении, однако сами значения, делающие возможным такое восприятие, нами не осознаются. Иными словами, и орудия труда, и психологические средства «вращиваются», согласно Л.С. Выготскому, в психику, становятся внутрисубъектными структурными образованиями и, в этом качестве, перестают осознаваться. Так, уже самые первые слова маленького ребенка, активно используемые им в качестве средства, вполне осознаются малышом в их непосредственном значении. Но кроме значения у этих слов есть и субъективный смысловой контекст, переживаемый, но не сознаваемый ребенком. Как у любого орудия труда есть рабочая часть, воздействующая на предмет преобразования, а также есть рукоятка, обеспечивающая нужные характеристики движения и слитая с рукой мастера, так и у слова как средства есть объективное значение, обращенное к тому, кому это слово говориться, и есть внутренний субъективный смысл, слитый с самим говорящим.

Проблема смысла и значения, поставленная в психологии Л.С. Выготским, трактуется по-разному. А.Н.Леонтьев категорически не соглашался с точкой зрения Л.С. Выготского по этому вопросу, называя ее величайшим недоразумением, идущим из филологии. Значения изначально объективны и просто усваиваются человеком, тогда как смыслы глубоко личностны и согласно А.Н.Леонтьеву, порождаются мотивами деятельности. Иными словами, в концепции А.Н.Леонтьева смысл и значение являются разнокачественными реальностями, имеющими разное происхождение. С точки зрения Л.С. Выготского значение и смысл это два аспекта одной и той же реальности, а именно, слова как психологического средства. Значение, по Л.С. Выготскому, это общепринятая часть многомерного личностного смысла. Проблема смысла и значения является принципиально важной для понимания внутреннего строения сознания. С нашей точки зрения предложенное А.Н.Леонтьевым решение ведет к биологизаторству в психологии. Так, если смысл действия порождается мотивом деятельности, а мотивы обусловлены потребностями, то основанием потребности будет нужда организма, а вот за нуждами организма в качестве предельного объяснительного принципа стоит понятие Природы и мы получаем в итоге тот самый натурализм, с которым пытался бороться деятельностный подход.

Функция смыслообразования, приписываемая мотиву в теории деятельности, делает его центральным моментом при определении понятия личности. А.Н. Леонтьев жёстко критиковал «ролевые» теории личности, называя их чудовищными. Эти теории утверждают в качестве личности нечто ей прямо противоположное, выдавая за личность социального функционера. Однако деятельностные теории личности ничуть не лучше ролевых. Глубоко прав был Д.Б. Эльконин, когда в известной статье по периодизации психического развития ребенка предостерегал от неправомерного сведения личности к мотивационно-потребностной сфере (Д.Б. Эльконин, 1971, с.9). Свойственное деятельностному подходу понимание ядра личности означает, что, чем больше у человека потребностей и чем сложнее они соподчинены и взаимосвязаны, тем более развитой личностью он является. Это будет теоретическим узакониванием рабства человка от своих потребностей.

Идея опосредствования и подразделение психики на элементарную и высшую были для Л.С. Выготского чем-то подобным рычагу и точке опоры для Архимеда. При рассмотрении проблемы психологических средств важно иметь в виду, что любое средство служебно и является составной частью способа действия. Способ это то, что ведет к достижению цели. А.Н. Леонтьев сводит способ к системе операций, но в его же работах подчеркивается роль средств – орудий или знаков в составе действия. Есть основания считать, что способ это органичное единство операций и средств. Интериоризируется или «вращивается» именно способ, а в его составе уходят в глубины субъективности операции и средства, превращаясь в неосознаваемую программу возможного действия. Иногда эти программы могут обнаруживать себя в чистом виде, отделившись по каким-то причинам от цели действия. Например, человек заходит в комнату, в недоумении останавливается и спрашивает окружающих и самого себя: «А зачем я сюда пришел? Ведь что-то мне здесь надо было…». Или лектор перебивает самого себя: «А почему я об этом начал говорить?». Цель и смысл действий потерялись, но ранее созданная программа сработала.

Категория деятельности тесно взаимосвязана с базовыми категориями психологии. Категория деятельности и психического отражения взаимосвязаны.

Важной задачей теории деятельности на всех этапах ее развития было объяснение возникновения различных уровней и форм субъективного отражения объективного мира, иными словами различных уровней и форм психики. Согласно взглядам А.Н. Леонтьева, вне целостной системы деятельности не может быть понято психическое отражение. А.Н. Леонтьев показал, что психическое отражение рождается в процессе развития чувственно- практической деятельности, что образ (психическое отражение) всегда занимает существенное место в системе деятельности, и что в отрыве от деятельности нельзя понять ни его генезис, ни его функционирование. Объяснение взаимосвязи категории деятельности и категории психического отражения предполагает рассмотрение основных новообразований, возникающих благодаря порождающим свойствам деятельности.

**1. Деятельность – основа формирования образа восприятия.** Согласно А. Н. Леонтьеву, для возникновения образа предмета или ситуации необходимо осуществление сложного перцептивного действия, включающего систему предметных операций. Психический образ-есть продукт жизненных, практических связей и отношений субъекта с предметным миром. Это положение необходимо для понимания механизма формирования одного из фундаментальных свойств образа восприятия – свойства предметности. Психологический анализ деятельности состоит, по А.Н. Леонтьеву в том, чтобы внести в психологию такие единицы анализа, которые несут в себе психическое отражение в его неотторжимости от порождающих его и им опосредствуемых моментов человеческой деятельности.

**2. Деятельность – условие формирования первоначальных элементов мышления:**

практических, предметных обобщений, предметных и ситуативных значений, условие осмысления ситуации и переноса значений на другую ситуацию.

**3. Деятельность – условие формирования смыслов.**

В действии и взаимодействии раскрываются для субъекта смыслы и значения предметов (в начале – ситуативные). В ходе дальнейшего развития действия (мыслительного действия) происходит автономизация значений и смыслов от его (действия) предметного содержания и появляются процессы, состоящие в о значении смыслов и осмыслении значений.

**4. Следовательно– в деятельности – условие рефлексии.**

В качестве объекта рефлексии выступают и отражение мира, и мышление о нем, способы регуляции человеком собственного поведения, действий,

поступков, сами процессы рефлексии, и наконец, собственное личное сознание. Рефлексивная функция является основной функцией сознания, как и отражательная, регулятивно-оценочная, порождающая (творческая или креативная). Из сказанного следует положение о неразрывной связи сознания и деятельности. В психологической теории деятельности категория деятельности стала центральной в объяснении механизмов формирования, природы, особенностей строения и функционирования сознания.

**Вопросы и задания**

1. Обоснуйте смысл понятия смысла в психологии.

2. Напишите реферат на тему «Динамическая смысловая система - единство интеллектуальных и аффективных процессов (Л.С. Выготский)».

3. Охарактеризуйте единицы анализа структуры личности - динамические смысловые системы (А.Г. Асмолов).

4. Подготовьте доклад на тему «Личностный смысл – отражение в сознании личности отношения мотива деятельности к цели действия (А.Н. Леонтьев)».

5. Перечислите свойства, показатели смысловых образований.

**Основная литература**

1. Василюк Ф.Е., Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г., Петровский В.А., Пружинин Б.И., Щедрина Т.Г. Методология психологии: проблемы и перспективы. Учебное пособие /Общ.ред. В.П. Зинченко, науч.ред. Т.Г. Щедриной. – М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. -528 с. (29-71).

2. Арынгазин К.М. Введение в смысловую педагогику. Монография. – Караганда: Изд-во КРУ, 2005. – 410 с. (23-38; 233-242).

3. Василюк Ф.Е., Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г., Петровский В.А., Пружинин Б.И., Щедрина Т.Г. Методология психологии: проблемы и перспективы. Учебное пособие /Общ.ред. В.П. Зинченко, науч.ред. Т.Г. Щедриной. – М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. -528 с. (29-71; 51-72).

**4.** Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высшая школа, 2004. –512 с.

5. Психология: Адамзат ақыл-ойының қазынасы. 10 томдық; Психология ғылымындағы іс-әрекет теориясы. 2-том/Жетекшісі – акад. Ә.Н. Нысанбаев. – Алматы: «Таймас» баспа үйі,, 2005. – 480 бет. (208-273; 337-369).

1. Лукацкий М.А. Методологические ориентиры педагогической науки: учебное пособие / М.А. Лукацкий. - Тула: Гриф и К, 2011.- 448 с. (248-249)

2. Арынгазин К.М. Введение в смысловую педагогику. Монография. – Караганда: Изд-во КРУ, 2005. – 410 с. (184-216).

3. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высшая школа, 2004. –512 с.(146-174).

5. Психология: Адамзат ақыл-ойының қазынасы. 10 томдық; Психология ғылымындағы іс-әрекет теориясы. 2-том/Жетекшісі – акад. Ә.Н. Нысанбаев. – Алматы: «Таймас» баспа үйі,, 2005. – 480 бет. (16-100).

**Лекция 15. Тема лекции: «Перспективы развития деятельностной теории личности».**

**Цель лекции:** Ознакомить магистрантов с опытом разработки концепции [деятельностного подходаа в психологии и принципа активности](http://scibook.net/obschaya-psihologiya-knigi/deyatelnostnyiy-podhod-psihologii-printsip-33194.html)

**Основные термины лекции:** [деятельностный подход в психологии, принцип активности](http://scibook.net/obschaya-psihologiya-knigi/deyatelnostnyiy-podhod-psihologii-printsip-33194.html). анализ, прогнозирование и профилактика рисков образовательной среды, периодизация психического развития ребенка.

**Основные вопросы лекции:**

1. [Деятельностный подход в психологии и принцип активности](http://scibook.net/obschaya-psihologiya-knigi/deyatelnostnyiy-podhod-psihologii-printsip-33194.html). Анализ, прогнозирование и профилактика рисков образовательной среды.

2. Принципиальное отличие деятельностной теории.

 3. Периодизация психического развития ребенка с позиции теории деятельности.

Успешное применение общепсихологической теории деятельности А. Н. Леонтьева для решения исследовательских и прикладных задач определенного типа накладывает ограничения на ее эвристический потенциал при решении других задач. Дело в том, что в этой теории реализован генетический подход к пониманию и изучению психики. Ее постулаты касаются, прежде всего, зарождения человеческой психики в деятельности, механизмов ее развития через развитие деятельности. Не случайно многие работы Леонтьева содержат в своем названии слово «развитие»[26]. Генетический подход предопределил эвристичность теории деятельности при решении проблем зарождения и развития психики в ходе биологической эволюции (А.Н. Леонтьев, К.Э. Фабри), развития психики в онтогенезе (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.), обучения (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина, 3.А. Решетова и др.), развития отдельных психических функций (А. Н. Леонтьев, П.И. Зинченко, А.А. Смирнов и др.), нарушений психики (обратное развитие — А.Р. Лурия, Б. В. Зейгарник), восстановления нарушенных функций (А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова). Существенные достижения были получены в раскрытии психологических механизмов актуалгенеза процессов восприятия и мышления (В.П. Зинченко, О.К. Тихомиров,
Я.А. Пономарев и др.), а также во многих других областях психологии при решении проблем развития и формирования психических функций и способностей.
В то же время попытки распространить деятельностный подход на описание процессов, непосредственно реализующих деятельность, и выделить «единицы» более элементарные, чем операция, наталкиваются на определенные методологические трудности (Леонтьев А. А., 1978). Вообще, можно сказать, разработка проблем психического, взятого в функциональном, а не генетическом аспекте, шла менее успешно. В той степени, в какой каждый акт деятельности мы можем и должны рассматривать как момент ее самодвижения, т. е. сквозь призму предшествующих и последующих актов, генетический подход является плодотворным и незаменимым. Но неправомерна позиция тех, кто абсолютизирует генетический подход, возводя его в ранг единственного метода изучения психики. Отнюдь не все соотношения, адекватно увиденные сквозь призму генетического подхода, сохраняют свою эвристичность и в функциональном отношении. Некоторые сторонники генетического подхода абсолютизируют его и считают возможным изучать лишь процесс развития, а сформировавшуюся психику считают недоступной для изучения [Гальперин, 1976; Пузырей, 1986].
Одним из краеугольных камней теории деятельности является утверждение о первичности деятельности по отношению к психическому отражению, ее ведущей роли (деятельность прокладывает пути для развития психики, по выражению Леонтьева). Но такое соотношение деятельности и психики выступает на первый план лишь в генетическом анализе. Если же мы хотим взять тот или иной поведенческий акт в его относительной изоляции от предшествующих и последующих актов и в то же время в такой его целостности, которая делает его полноценным психическим актом и позволяет установить его роль в жизни индивида, то нам, по-видимому, придется «вырезать» из непрерывного потока сменяющих друг друга действий такой участок, в начале которого стоит исходный афферентирующий образ. «Образ — действие — уточненный образ» — вот схема, предлагаемая функциональным анализом в качестве альтернативы схеме генетического анализа «деятельность — отражение — обогащенная деятельность».
Иначе говоря, если генетический подход решает проблему формирования и развития активного отношения субъекта к миру, то функциональный подход пытается решить проблему реализации этого отношения, зафиксированного в образе потребного результата действия, или, говоря более широко, в образе потребного будущего.
Когда мы с помощью понятийного аппарата, выработанного в рамках генетического подхода, пытаемся описать реализующие деятельность механизмы, возникают существенные трудности. Как в функциональной, а не генетической обусловленности выделить детерминанты перехода от мотивов к целям, детерминанты выбора операций из большого числа возможных и, наконец, как описать такие операции, которые реализуют чисто техническую сторону деятельности и потому не оказывают никакого влияния на динамику психического образа или зафиксированного в нем отношения? Нельзя сказать, что такие операции психологически мертвы и могут быть отданы на откуп физиологии. Такие операции мертвы, если можно так выразиться, не психологически, а генетически, т. е. они не «прорастают», не вносят свой вклад в динамику системы «деятельность — отражение». В предельном случае мы имеем однонаправленный процесс, и поэтому сквозь призму генетико-психологического подхода эти операции видятся предельно простыми, далее неразложимыми единицами.
А. В. Запорожец, В. П. Зинченко и другие авторы справедливо обращают внимание на то, что функциональный подход в выраженной форме реализован в теории установки Д. Н. Узнадзе. Ярким примером реализации функционального подхода служит концепция уровней и механизмов построения движений Н. А. Бернштейна. Многие идеи функционального анализа реализованы в школах С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева и других отечественных ученых.
Генетический и функциональный анализ могут реализовываться относительно независимо лишь до определенного предела. К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский и другие критики общепсихологической теории деятельности А. Н. Леонтьева справедливо обращали внимание на наличие следующей проблемы: «Откуда в плане функциональном может возникнуть совершенно специфическая для психики регуляторная функция, если сама психика выведена из деятельности»
(Абульханова, 1973, с. 240). Пытаясь ответить на этот и ряд других вопросов, А. Н. Леонтьев в последний период своей жизни наметил контуры нового подхода, выдвинув на первый план проблему зависимости деятельности от образа (шире — образа мира). «Решение главной проблемы только открывалось в перспективе, но, чтобы получить это решение, оказалось необходимым переменить все направление анализа» (Леонтьев А. Н., 1986, с. 75). Вместо триады «деятельность — сознание — личность» предлагается «психология образа — психология деятельности — психология личности» (Там же). .
Является ли такое выдвижение А. Н. Леонтьевым на первый план образа в системе «образ — деятельность» не только радикальным поворотом, но и отказом от постулатов деятельностного подхода? Иными словами, имеем ли мы дело с развитием концепции или ее отрицанием? Со всей определенностью можно сказать, что в данном случае речь идет о развитии концепции.

Ведь сам процесс построения образа рассматривается как особая психическая деятельность, имеющая свою специфику и закономерности. Речь идет о дополнении, даже о завершении концепции, обеспечивающем ей новые возможности для ассимиляции широкого круга психологических проблем без отказа от основных постулатов, т. е. при сохранении ее целостности и оригинальности.
Но неизбежно встает вопрос, до каких пределов концепция может дополняться и развиваться, не теряя своего качественного своеобразия? Рано или поздно наступает момент, когда теория превращается или в эклектический набор несовместимых принципов, или в совершенно новую теорию, отрицающую постулаты прежней. В любом случае для сохранения теорией своей жизнеспособности и эвристично- сти необходимо указать на разумные границы ее применимости. Такой границей для общепсихологической теории деятельности весьма вероятно станет проблема межчеловеческих отношений и тесно связанная с ней проблема творчества (аргументацию см.: Смирнов С. Д., 1993).
В последней из известных нам работ, посвященных перспективам деятельностного подхода в современной психологии, В. А. Лекторским проанализированы основные возражения, выдвигавшиеся против такого пути построения единой материалистической методологии психологии, как деятельностная парадигма [Лекторский, 2004]\*.
Всего он сформулировал три таких возражения против деятельностной парадигмы, которые используются ее противниками с целью доказать, что такая парадигма — это уже дело истории, а не современного этапа психологии. Во-первых, это обвинение, связавшее деятельностный подход с официальной идеологией, т. е. марксизмом. Философ Лекторский показывает, что деятельностная теория Маркса — лишь один из вариантов в деятельностных подходах. И, например, когда С. Л. Рубинштейн стал «в конце 1920-х — начале 1930-х гг. развивать свои деятельностные представления (с исходными позициями марбургского неокантианства) в духе Маркса, это было не приспособлением к господствовавшей идеологии (что уже отмечалось выше), а естественным развитием тех идей, которые во многом являлись общими для К. Маркса и других последователей немецкой философии и разрабатывались в других вариантах рядом философов XX столетия» (Лекторский, 2004, с. 10). Варианты этого подхода развивались в отечественной философии и методологии Э.В. Ильенковым, Г.С. Батищевым, М.К. Мамардашвили, Г. П. Щедровицким, Э.Г. Юдиным и др. Это был плодотворный этап отечественной философии и психологии.
Третье обвинение (о втором чуть позже) автор статьи считает вполне серьезным: это обвинение в антропоцентризме, в понимании человеческой деятельности как преобразующей в смысле переделки природы и проектирования социальных процессов. «Если понимать деятельность как создание таких предметов, которые как бы полностью подконтрольны человеку, в известном смысле являются его простым продолжением, тогда, действительно, этот подход становится синонимичным технократическому проекту» [Лекторский, 2004, с. 10]. Но у Маркса было и иное исходное представление о деятельностном подходе — как о само- становлении субъекта, что шло от всей немецкой классической философии. Маркс наиболее глубоко отразил суть европейской цивилизации: создавая человеческие предметы, человек в деятельности творит самого себя. Но в его концепции есть и другая мысль — это не создание предметов по запечатлению в них самих себя, а совместное взаимодействие партнеров по труду, когда оба они изменяются в процессе коммуникации в совместной деятельности. Это также идея активности субъекта, по-разному затем представленная в разных вариантах развития субъектно-деятельностного подхода и принципа активности в психологии познания и личности в отечественной психологии.
Важнейшей здесь представляется идея рассмотрения деятельности как квазиестественной. Деятельность можно рассматривать как естественный процесс, но, ставшая традицией и воспроизводимая в культуре, она сказывается квазиестественным образованием, поскольку в ней естественные (природные) и искусственные процессы (надындивидуальные, культурогенные) сложнейшим образом сочетаются. И современная социальная ситуация, и современная экологическая ситуация существенным образом ограничивают возможности искусственного вмешательства человека в биологические и социальные процессы.
Деятельностный подход в разных своих вариантах развивался в целевой направленности на снятие дихотомии субъективного и объективного. С точки зрения концепции постмодернизма (о чем мы будем говорить позже, в параграфе о постмодернистской стадии развития пауки) основным должен стать другой вопрос: «Как возможно “Я” (если оно возможно)?» И поскольку постмодернисты отвечают отрицательно («Я» в современном мире невозможно), здесь уже отсутствует категория деятельности. Таким образом, постмодернистскую философию нельзя связывать с деятельностной методологией. В то же время ряд других современных философских концепцией, оборачивающихся лицом к «человеку в мире», по-новому (не с марксистских позиций) развивают деятельностное понимание активности человека[27].
Вернемся теперь к той группе возражений, которая была автором статьи названа второй. Это, во-первых, обвинения, выдвинутые деятельностной тематике в рамках критики конкретных теорий. Это, во-вторых, ориентировка преимущественно на индивидуальную деятельность у А. Н. Леонтьева, представления об интериоризации в схеме П. Я. Гальперина и ряд других. В первую очередь сюда можно добавить ставшее афористичным замечание В. П. Зинченко (высказанное по ходу дискуссии 1993 г.) о том, что в деятельностном подходе сознание не отпускалось с короткого поводка деятельности. Но эти возражения следует обсуждать только конкретно, применительно к определенным проблемам в той или иной их трактовке в теории деятельности и других психологических концепциях. Соотношение научных и ненаучных средств в этом аспекте не может быть предметом данного пособия. Научные же споры продолжаются в учебниках, на конференциях, в трудах последователей и оппонентов деятельностного подхода. Они не могут быть завершены, пока деятельностный подход продолжает развиваться как методология реальных психологических исследований.
В завершение же параграфа приведем мысль В. Лекторского о том, что претензии на создание некоторой «Единой теории деятельности» бессмысленны в силу вариативности деятельностного подхода не только в прошлом и настоящем, но и в будущем. Развитие же деятельностной парадигмы возможно именно при включении в сферу анализа тех феноменов, которые были установлены в недеятельностных подходах (феноменологии, аналитической философии сознания и аналитической философской психологии, когнитивной психологии).

**Вопросы и задания**

1. Подготовьте научный доклад «[Деятельностный подход в психологии и принцип активности](http://scibook.net/obschaya-psihologiya-knigi/deyatelnostnyiy-podhod-psihologii-printsip-33194.html). Анализ, прогнозирование и профилактика рисков образовательной среды».

2. Обоснуйте принципиальное отличие деятельностной теории.

 3. Разработайте критерии периодизации психического развития ребенка с позиции теории деятельности.

**Основная литература**

1. Лукацкий М.А. Методологические ориентиры педагогической науки: учебное пособие / М.А. Лукацкий. - Тула: Гриф и К, 2011.- 448 с. (289-314).

2. Бордовская Н.В. Психология и педагогика. Учебник для вузов. – Спб.: Питер, 2019. - 624 с. (169-194).

3. Агеев В.В., Джакупов С.М., Ким А.М., Логинова Н.А., Сапарова И.А., Ташимова Ф.С., Фидирко М.В. Методологические проблемы общей психологии. Учебное пособие. – Алматы: Қазақ университеті, 2003. - 291 с.

4. Перспективы развития деятельностной теории //Отв. ред. В.Т. Кудрявцев. – М., 2006.

5. Психология: Адамзат ақыл-ойының қазынасы. 10 томдық; Психология ғылымындағы іс-әрекет теориясы. 2-том/Жетекшісі – акад. Ә.Н. Нысанбаев. – Алматы: «Таймас» баспа үйі,, 2005. – 480 бет. (369-473).