

Развитие как процесс структурирования социального мира и осуществления человека

Понимание и определение развития

В. Д. Шадриков

Понимание развития в культурно-исторической психологии¹

Рассматривается динамика взглядов на развитие человека с позиции примитивного человека, ребенка, ученика. Показывается оригинальность взглядов на развитие как процесс сигнификации. Подчеркивается, что развитие ребенка связано, прежде всего, с формированием внутренних механизмов психической деятельности и овладением этими механизмами. Рассматривается процесс развития способностей через овладение интеллектуальными операциями, которые осваивают ученики в учебной деятельности. Приведены экспериментальные данные, подтверждающие эффективность данного пути ментального развития ученика.

Ключевые слова: развитие, примитивный человек, культурное развитие, сигнификация, психические функции, способности, интеллектуальные операции, ребенок, учебная деятельность, развитие способностей.

Можно сказать, что проблема развития является вечной проблемой психологии. В отечественной науке большой вклад в ее развитие внесли К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов, В. П. Вахтеров, Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, В. И. Слободчикова, Н. Ф. Талызина, В. С. Мухина, В. И. Панов, Н. А. Менчинская, В. В. Рубцов, Д. И. Фельштейн и многие другие. В зарубежной психологии развития можно найти работы А. Бинэ, К. Бюлера, А. Валлона, В. Керера, Э. Клапареда, В. Штерна, Ж. Пиаже, Г. Крайга и др. Вместе с тем дискуссии по принципиальным проблемам развития продолжаются в различных аспектах, и это заставляет постоянно обращаться к методологическим истокам, в качестве которых в отечественной психологии выступают работы Л. С. Выготского, А. Р. Лурии и А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна.

Развитие психологической науки позволяет формировать отношение к классическим работам с позиции новых научных фактов и требует такого формирования. При этом можно отразить следующую диалектику развития методологических основ: новые теории строились на основе классической методологии, но выводы из формулируемых на основе расширенных в последние десятилетия исследований теорий позволяют научно критически от-

¹ Исследование выполнено в рамках проекта «Изучение роли рефлексии в процессе развития способностей» программы фундаментальных исследований 2012 г. Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

нестись к классическим методологическим позициям в решении значимых проблем. Именно с этих позиций в настоящей статье рассматривается проблема *понимания развития в культурно-исторической психологии*.

В качестве источника для рассмотрения данной проблемы нами была выбрана монография Л. С. Выготского и А. Р. Лурии «Этюды по истории поведения» [2], которая была издана в 1930 г. Данная работа предшествовала монографии «Развитие высших психических функций», но одновременно отражала сформировавшиеся к этому времени взгляды Л. С. Выготского на проблемы развития, т. к. в 1930 г. им был подготовлен доклад об изучении высших психических функций. Работа интересна тем, что в ней представлены взгляды двух видных психологов: Л. С. Выготского, имеющего юридическое и историко-философское образование, и А. Р. Лурии, окончившего Казанский университет и 1-й Московский медицинский институт. По возрасту они были близки друг другу (Выготский — 1896 г. р., Лурия — 1902 г. р.). И хотя считается, что Лурия был учеником Л. С. Выготского, они скорее были сотрудниками, которые одновременно работали над близкими проблемами: Л. С. Выготский — над проблемой развития высших психических функций, преимущественно в филогенезе, А. Р. Лурия — над проблемой развития основных психических функций у ребенка в онтогенезе.

Как пишут сами авторы, «...в нашей книге собраны три психологических очерка: о поведении человекообразных обезьян, о поведении примитивного человека и о поведении ребенка. Все эти три очерка объединены одной идеей — идеей развития. Все они имеют своей целью схематически представить путь психологической эволюции от обезьяны до культурного человека» [2. С. 19].

Эта работа примечательна в двух аспектах: во-первых, в ней делается попытка изложения путей формирования культурного поведения человека; во-вторых, авторы делают попытку описать *поведение* ребенка. И не случайно при изучении поведения ребенка можно проследить *динамику* становления механизма культурного поведения. Авторы стараются выделить и проанализировать критические моменты в развитии поведения. Они высказывают мысли о необходимости изучения психологического развития поведения в контексте исторического развития человечества.

Рассматривая развитие различных форм поведения, Л. С. Выготский выделяет три основные ступени:

- первую ступень в развитии поведения образуют у всех животных наследственные реакции, или врожденные способы поведения — инстинкты;
- вторая ступень — это ступень дрессуры или условных рефлексов, что придает поведению более гибкий характер, позволяющий тонко приспосабливаться к изменяющейся среде;
- третья ступень — это становление первичных форм интеллектуального поведения и связанного с ним изобретения и употребления орудий.

Важно подчеркнуть, что каждая следующая ступень надстраивается над предыдущей, но при этом не является ее продолжением, а характеризуется принципиальным изменением поведения. «Так же как и вторая ступень в развитии поведения (условные рефлексы) надстраивается над первой и представляет собой не что иное, как известное преобразование, видоизменение и перегруппировку наследственных реакций, так же и третья ступень закономерно возникает из второй и представляет собой не что иное, как новую и сложную форму комбинаций условных рефлексов» [Там же. С. 45].

Третья ступень является переходным мостом к поведению человека. Но поведение человека характеризует следующую ступень — четвертую. Она определяется процессами *сигнификации*.

В поведении животного ведущим является единство оптического поля, позволяющего использовать предметы в качестве орудия (плод и палка рядом). На основе опытов Келер сформулировал закон структуры, согласно которому и «наше действие, и наше восприятие представляют собой известное целое, свойствами которого определяется функция и значение каждой отдельной части, входящей в его состав» [2. С. 39]. Опыты Келера показали важную роль прежнего опыта свободно живущих в лесу обезьян. Важно подчеркнуть, что интеллектуальное поведение у обезьян является ответом на препятствия, которые встают на пути удовлетворения потребности.

Рассматривая особенности интеллектуального поведения обезьян, Л. С. Выготский выделяет следующие отличительные черты:

- во-первых, способ происхождения или возникновения интеллектуальной формы поведения, будучи открытым, запоминается без заучивания;
- во-вторых, отличительная черта интеллектуального поведения — его биологическая функция. Интеллектуальное поведение служит реализации определенной биологической функции. Трудности на пути решения проблемы преодолеваются не методом проб и ошибок, не внешними приемами, «но, очевидно, внутренним (психофизическим) процессом» [Там же. С. 54]. Новые формы поведения, появляющиеся в филогенетическом развитии, предполагают появление новых образований в мозгу животного;
- в-третьих, найденный способ решения независим от той конкретной ситуации, в которой он был найден. Решение задачи может переноситься на другие ситуации.

Характеризуя интеллектуальное поведение и связанное с ним употребление орудий, Л. С. Выготский отмечает, что мышление шимпанзе «совершенно независимо от речи» [Там же. С. 59]. «Хотя обезьяна проявляет умение изобретать и употреблять орудия, являющиеся предпосылкой всего культурного развития человечества, тем не менее, трудовая деятельность, основанная именно на этом умении, еще не развита у обезьян даже в самой минимальной степени. *Употребление орудий при отсутствии труда* — вот что сближает и разделяет одновременно поведение обезьяны и человека» [Там же]. «Процесс труда требует известной степени господства человека над своим собственным поведением» [Там же. С. 62], и человек делает этот шаг. Но для этого человек должен постичь свою природу. «И если интеллект является необходимой предпосылкой для развития труда, то воля, т. е. *овладение собственным поведением* (курсив мой. — В. Ш.), является непосредственным его продуктом и результатом» [Там же. С. 63].

Чтобы понять поведение современного человека, пишут авторы, необходимо понять, что это поведение «является не только продуктом биологической эволюции, не только результатом развития в детском возрасте, но и продуктом развития исторического» [Там же. С. 67]. *Путь к изучению современного человека как продукта исторического развития лежит через изучение психологии примитивного человека.*

Рассматривая процесс становления культурного человека, Л. С. Выготский останавливается на анализе поведения примитивного человека и культурном развитии ребенка. Рассматривая примитивного человека как индивида (биологический тип), Выготский на основе анализа литературных данных отмечает, что, «с одной стороны, примитивный человек *превосходит* культурного в целом ряде отношений, с другой стороны, он *уступает* ему» [Там же. С. 75]. Он пре-

восходит его в точности и тонкости восприятия среды обитания, в умении его по малейшим следам восстанавливать сложные картины событий, в выносливости, умении ориентироваться на местности и т. д. Восприятие примитивного человека носит ярко выраженный *функциональный* характер и связано с его выживанием. В то же время отмечается низкий уровень абстрактных психологических действий. Последнее подтверждается изучением памяти, мышления, числовых операций и речи примитивного человека.

Примитивная память, отмечает Выготский, и очень верна и очень аффективна одновременно. Примитивный человек обладает выдающейся топографической памятью, т. е. памятью на местность, он способен воспроизвести огромное число признаков местности, описать ее в мельчайших подробностях. Несомненно, что это связано с образом жизни. Точное отражение природы является условием успеха на охоте, в передвижениях, связанных с перекочевками. Нечто подобное мы наблюдаем у современных людей, занимающихся охотой, геологов, рыбаков, т. е. у людей, деятельность которых связана с природой и ее тонким восприятием. Достаточно послушать рассказ охотника, он насыщен конкретными подробностями, связанными и с местностью, и с поведением зверя. Примитивный человек в своей жизнедеятельности полагается на свою непосредственную память и восприятие, которые часто имеют эйдетическую форму. К такому восприятию приспособлен и язык примитивного человека, он содержит массу слов для подробного описания конкретной местности, природных событий и поведения.

«На известной ступени развития человек накапливает достаточный — в данном случае — психологический опыт, достаточные знания законов, по которым работает память, и переходит к использованию этих законов. Не следует представлять себе этот процесс накопления психологического опыта, приводящий к овладению поведением, как процесс сознательного опыта, намеренного накопления знаний, теоретического исследования...

От следопытства примитива, т. е. его умения пользоваться следами как знаками, указывающими и напоминающими целые сложные картины, от использования знака примитивный человек на известной ступени своего развития приходит впервые к *созданию искусственного знака*. Этот момент есть поворотный момент в истории развития его памяти» [2. С. 87].

Анализ данной цитаты является в определенном смысле ключевым в наших дальнейших рассуждениях, касающихся культурно-исторической психологии Выготского. Прежде всего, следует отметить, что Выготский анализирует не целостное поведение, которое всегда связано с *потребностями* человека, а развитие отдельных психических функций. А развитие психических функций всегда связано с жизнедеятельностью человека. Вызывает много вопросов утверждение, что примитивный человек открывает для себя «достаточное знание законов, по которым работает память, и приходит к использованию этих законов». Раскрытие законов требует высокой степени абстракции и развития отвлеченного, абстрактного мышления. Но, по утверждению автора, примитив не обладает абстрактным мышлением. Можно предполагать, что, осознавая это противоречие, Выготский отмечает, что не следует представлять процесс накопления опыта (а, следовательно, и знания законов) как «процесс сознательного опыта, намеренного накопления знаний, теоретического исследования». Но тогда что же это за законы, которые не осознаются? Как они накапливаются и фиксируются? Как входят в культуру? Как они используются для овладения поведением? На какой ступени человек переходит к созданию искусственных знаков? Чем обусловлен

этот переход? Эту череду вопросов можно было бы продолжать и далее. Но обратимся еще раз к понятию «культурно-исторического развития человека». Обратимся к исходным понятиям «культура» и «история». Культура (от лат. *cultura* — возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание) определяется как «исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях» [1. С. 607].

История (от греч. *historia* — рассказ о прошедшем, об узнанном) определяется как «процесс развития природы и общества, как комплекс общественных наук (историческая наука), изучающих прошлое человечества во всей его конкретности и многообразии, исследуются факты, события и процессы на базе исторических источников... Органические части истории как комплекса наук — специальные исторические науки, археология и этнография. История различных сторон культуры, науки и техники изучается историческими разделами соответствующих наук (история математики, история физики и т. д.) и видов искусства (история музыки, история театра и т. д.)» [Там же. С. 466—467].

Следовательно, культурно-историческая психология должна исследовать процесс развития психологии, рассматриваемой как исторически определенный уровень развития психики человека, его творческих сил и способностей, в единстве с создаваемыми им материальными и духовными ценностями, обеспечивающими жизнь человека. Культурно-историческая психология должна заниматься изучением типов и форм организации жизни и деятельности людей в их единстве с психологическими типами людей, их психологическими характеристиками, определяющими эти формы и развивающимися и трансформирующимися под воздействием форм организации жизни и деятельности. С этой точки зрения нельзя вывести за рамки культурно-исторической психологии примитивного человека, формы организации его жизнедеятельности, *нельзя начать отсчет культурно-исторической психологии с момента создания искусственного знака.*

В рамках культурно-исторической психологии Выготского требуется более четкое определение понятия «знак». В энциклопедии знак определяется как «материальный, чувственно воспринимаемый предмет (явление, действие), который выступает как *представитель* другого предмета, свойства или отношения. Различают языковые и неязыковые знаки, последние делятся на знаки-копии, знаки-признаки и знаки-символы, понимание знака невозможно без выяснения его значения» [Там же. С. 424]. Свойства знаков и знаковых систем в человеческом обществе, способы передачи информации исследует наука семиотика. Близким к понятию «знак» является понятие «сигнал». «Сигнал (от лат. *signum* — знак) — это знак, физический процесс (или явление), несущий сообщение (информацию) о каком-либо событии, состоянии объекта наблюдения либо передающий команды управления, указания, оповещения» [Там же. С. 1092]. Таким образом, мы видим, что знак может выполнять функцию сигнала.

Рассматривая культурное развитие памяти, Выготский отмечает, что это развитие начинается с создания знаков, облегчающих запоминание, и заканчивается письмом, обеспечивающим господство человека над своей памятью. Одним из первых знаков является узелок, завязываемый на память. Подводя итог развития человеческой памяти, Выготский писал, что «в этом переходе от естественного развития человеческой памяти к развитию письма, от эйдетизма к использованию внешних систем знаков, от мнемны к мнемотехнике заключается самый существенный перелом, который определяет собою весь

дальнейший ход культурного развития человеческой памяти. *На место внутреннего развития становится развитие внешнее* (курсив мой. — В. Ш.) [2. С. 91]. Но в этом переходе не остается места психологии человека, человек перестает выступать субъектом, центр перемещается во внешнее, хотя и связанное с человеком, но происходящее вне его.

«Память совершенствуется постольку, поскольку совершенствуются системы письма, системы знаков и способов их использования. Совершенствуется то, что в древние и средние века называлось *memoria technica* или искусственная память. Историческое развитие человеческой памяти сводится в основном и в главном к развитию и совершенствованию тех вспомогательных средств, которые вырабатывает общественный человек в процессе своей культурной жизни» [Там же. С. 91—92]. При этом естественная или органическая память не остается неизменной. «Ее изменения определяются двумя существенными моментами. Во-первых, тем, что эти изменения не самостоятельные. Память человека, умеющего записывать то, что ему надо запомнить, используется и упражняется и, следовательно, развивается в ином направлении, чем память человека, который совершенно не умеет пользоваться знаками. Внутреннее развитие и совершенствование памяти, таким образом, является уже не самостоятельным процессом, а зависимым и подчиненным, определяемым в своем течении изменениями, идущими извне — из социальной среды, окружающей человека.

Во-вторых, тем, что эта память совершенствуется и развивается очень односторонне. Она приспособляется к тому виду письма, который господствует в данном обществе, и, следовательно, во многих других отношениях она не развивается вовсе, а деградирует, инволюционирует, т. е. связывается или претерпевает обратное развитие.

Так, например, выдающаяся натуральная память примитивного человека в процессе культурного развития сходит все более и более на нет» [Там же. С. 92].

В этой длинной цитате многое вызывает сомнение и даже возражение. Несомненно только одно, что внешние воздействия, среда во многом определяют характер развития памяти, ее качественные особенности. Но почему автор сводит развитие памяти только к детерминации со стороны письма? При этом данная детерминация трактуется весьма своеобразно. Доводя до логического конца, до парадокса, можно предположить, что культурный человек должен быть лишен натуральной памяти. Но это совершенно не так. Все обучение основано на памяти, в том числе и на запоминании того, что содержится в письменных источниках. И развитие памяти в этих условиях идет достаточно активно, в направлении как натуральной памяти, так и памяти культурной, связанной с освоением интеллектуальных операций [5]. Этот процесс достаточно подробно изучен и описан нами в ряде работ [4; 5; 6].

Важно подчеркнуть, что овладение своими психическими функциями (способностями) идет через осознание интеллектуальных операций, входящих в состав мнемических действий, и через овладение этими операциями. И это операции психологические. Развитие памяти идет не за счет внешних знаков, а за счет внутренних (психологических) средств — интеллектуальных операций и программ их развертывания в мнемической деятельности в соответствии с материалом, подлежащим запоминанию, и общей мотивацией деятельности. И мы не можем сказать, что «на место внутреннего развития становится развитие внешнее». Задача психолога и заключается в том, чтобы изучить это внутреннее развитие в его многообразных формах и процессах.

Овладение системой знаков первоначально было связано с необходимостью передачи информации другим членам сообщества (племени, рода). Знак выполнял функцию сигнала, нагруженного определенной информацией (жестовая речь). Эта функция (сигнала) сохраняется у знака и сегодня в определенных видах деятельности (охота, военные действия и др.). Передавая жизненно важную информацию, индивид координировал свои действия с действиями других членов группы, осуществляющих *совместную* деятельность. В определенных ситуациях знак мог выполнять функцию приказа, управляющего поведением других. По таким же сигналам, поступающим от других, субъект управляет своим поведением. С развитием речи (второй сигнальной системы) поведением стало управляться речевыми сигналами.

Слово как знак еще ничего не значит для человека, пока он не узнает его значение. Но усвоение слова-значения само требует участия мнемической функции (памяти). Натуральная память культурного человека не редуцируется, а развивается в аспекте придания ей черт оперативности, тонкого приспособления к условиям жизнедеятельности.

С позиций высказанных положений чрезвычайно важным становится анализ взглядов А. Р. Лурии, представленных в этой же работе.

А. Р. Лурия, продолжая исследование развития поведения человека, приходит к анализу развития поведения ребенка. При этом он подчеркивает, что «развитие обезьяны в человека, примитива в представителя культурной эпохи, ребенка во взрослого — каждая из этих линий эволюции идет по существенно иным путям, находится под влиянием своеобразных факторов и проходит своеобразные, часто неповторимые формы и этапы поведения» [2. С. 21 (126)]. Поведение ребенка не является миниатюрной копией поведения взрослого. «Люди веками недооценивали того, что ребенок и по своему физическому облику, и по своим психическим свойствам представляет существо совершенно особенного типа, качественно отличное от взрослого, законами жизни и деятельности которого, несомненно, нужно заниматься с особым вниманием» [Там же. С. 21 (128)].

Развитие восприятия ребенка идет от чисто физиологического к восприятию, «исправленному прежним опытом». «Ребенок начинает видеть мир не просто глазом, как воспринимающим и проводящим аппаратом; он видит всем своим прошлым опытом, несколько изменяя воспринимаемые объекты», — пишет А. Р. Лурия [Там же. С. 135]. Это дает возможность создать ребенку устойчивую, «инвариантную» картину внешнего мира в его восприятии.

Рассматривая развитие мышления ребенка, Лурия подчеркивает, что «мышление есть функция адекватного приспособления к миру, форма, организующая воздействие на него» [Там же. С. 138].

Анализируя шаги к культуре в развитии ребенка, Лурия отмечает, что на этом пути психика ребенка не только созревает, но и «первооружается», приобретает новые свойства и навыки. При этом следует иметь в виду, что ребенок рождается в уже готовой культурно-производственной среде, но рождается он оторванным от этой среды, пишет А. Р. Лурия. И предстоит огромный путь включения в эту среду, в ходе которого развивается и изменяется его психика. Это развитие начинается с овладения предметами внешнего мира в соответствии с потребностями ребенка, а в дальнейшем и с использования их как орудий труда. В процессе этого овладения внешним миром перестраиваются «специальные» функции ребенка: память, внимание, мышление.

Развитие памяти идет от ее естественных форм к культурным. «Если ребенок-шестилетка запоминает непосредственно, естественно запечатлеваемый предложенный ему материал, то ребенок школьного возраста обладает целым рядом приемов, с помощью которых ему удается запомнить нужное; он

связывает этот новый материал со своим прежним опытом, прибегает к целой системе ассоциаций, иногда к каким-нибудь заменам и т. п. Оба ребенка имеют одинаковую, в общем, память, но пользуются ей по-разному: они оба имеют память, но только старший из них умеет ею пользоваться. Развитие памяти от ребенка до взрослого заключается именно в таком переходе от естественных форм памяти к культурным» [2. С. 165].

Данный вывод Лурии о путях развития памяти совершенно справедлив и перспективен. Но при этом следует отметить, что он процесс овладения памятью не сводит к созданию знаков и развитию памяти через эти знаки. Лурия отмечает, что в отличие от примитивного человека, который изобретал свои системы запоминания сам, ребенок чаще всего получает уже готовые системы, помогающие ему запоминать. Признавая важность этого замечания, необходимо отметить его относительность. Во-первых, и в примитивном обществе происходило закрепление отдельных приемов запоминания и они входили в культуру этого общества и передавались отдельным его членам в готовом виде; во-вторых, современному ребенку не всегда передаются готовые системы запоминания, а если передаются, то не все и часто не главные. В этом плане существует огромный резерв развития способностей ребенка. Мы имели возможность показать это экспериментально [7].

Необходимо отметить, что Выготский, рассматривая проблемы культурного развития памяти, в основном опирался на материал опосредованного запоминания, трактуя ассоциативное использование предметов для запоминания как процесс создания знаков, используемых для запоминания. Этот процесс обобщался и генерализировался, выливаясь в теорию *сигнификации* (Л. С. Выготский). Однако уже Лурия, анализируя подобные опыты, использует другие термины: ребенок изобретает систему определенных *заметок*, делает значки-изображения цифр, изобретает *символы* (курсив мой. — В. Ш.).

«Предлагая ребенку перейти на прием запоминания слов с помощью картинок, мы добиваемся некоторой “функции развития памяти”» [2. С. 172]. Думается, что Лурия не случайно использует понятие «функция развития». Действительно, при таком рассмотрении процесса развития мы регистрируем функцию улучшения результата запоминания. Реальное же развитие памяти наблюдается, когда память рассматривается как мнемическая деятельность, реализуемая с помощью конкретных психологических средств, внутренних средств, интеллектуальных операций. И это является магистральным путем развития памяти. Это тоже культурно-исторический путь, но результатом культурно-исторического развития выступают интеллектуальные операции, созданные человечеством, позволившие открыть в мышлении конкретные операции и обогатить ими мышление, благодаря этому человечество вышло на этап понятийного мышления и понятийного освоения мира, создало современную науку.

Заканчивая анализ культурного развития памяти, А. Р. Лурия пишет: «Если психология хочет изучить законы памяти современного культурного человека, она, с одной стороны, должна включить сюда и те приемы, которыми он для этого пользуется, и те внешние знаки, которые создали условия социальной среды, и культурное развитие: и его записную книжку, и его умение делать выписки и заметки, и всю его более или менее рационально организованную систему внешних знаков, помогающих памяти, а с другой стороны, учесть те *коренные изменения, которые вносятся культурным совершенствованием* и употреблением известных приемов и *во внутренние психологические механизмы*» (курсив мой. — В. Ш.) [Там же. С. 175]. Лурия разделяет внешнюю и внутреннюю стороны запоминания, видя коренные изменения именно во внутренних психологических механизмах. Рассматривая культур-

ное развитие внимания, Лурия отмечает, что вначале оно инстинктивно-рефлекторно, побуждается потребностями ребенка. Произвольное, культурное внимание, связанное с волевым поведением, связано с «квазипотребностями», порождаемыми культурными условиями. «Ребенок начинает учиться действовать соответственно поставленной задаче и сам ставит перед собой такие задачи... Развиваясь культурно, ребенок получает возможность сам создавать такие стимулы, которые в дальнейшем будут влиять на него и организовывать его поведение, привлекая его внимание» [2. С. 177—178].

Одним из таких факторов являются указания со стороны и речь. «Примитивное мышление ребенка, которое до сих пор развивалось несмелыми, наивными шагами, которое шло на “ощупь”, внезапно получает новые возможности. Эти возможности заключены в речи, в том, что ребенок внезапно оказывается в состоянии придать своим желаниям и стремлениям четкую словесную форму, с помощью которой эти желания и стремления могут легче осуществиться... Понявший значение слова как формы выражения, как способа овладения интересующими его вещами, ребенок бурно начинает накапливать слова и пользоваться ими для этой цели» [Там же. С. 192—193]. Речь становится ведущим культурным приемом не только мышления, но и всей психической деятельности.

Подводя итог, А. Р. Лурия пишет, что процесс развития ребенка описывается несколькими стадиями. Вначале он приспособляется к среде за счет натуральных свойств психики. Затем в активной встрече со средой он вырабатывает умение пользоваться вещами внешнего мира как орудиями или как знаками; потом ребенок на определенной стадии развития начинает отказываться от них, он их перерастает. И наконец, то, что раньше он делал с помощью внешних приемов, он начинает делать с помощью внутренних средств. «Внимательное изучение именно этих форм особенностей (внутренних средств. — В. Ш.) и составляет специфическую задачу психологической науки» [Там же. С. 204].

Конкретизируя эти общие положения на примере оценки одаренности, А. Р. Лурия отмечает, что «степень культурного развития выражается не только в приобретенных знаниях, но и в умении человека пользоваться предметами внешнего мира, и, прежде всего, *пользоваться рационально своими собственными психологическими процессами* (курсив мой. — В. Ш.). Умение владеть своим натуральным богатством, выработка и применение наилучших приемов их использования — вот в чем сущность культурной одаренности» [Там же. С. 221].

Подводя итог нашему анализу проблемы развития в контексте культурно-исторической психологии, необходимо отметить, что Л. С. Выготский:

- внес существенный вклад в разделение и различение природного и культурного, естественного и исторического, биологического и социального, в развитие психических функций ребенка;
- заложил основы системного подхода к изучению развития высших психических функций, показал их взаимосвязь и взаимообусловленность в процессе развития;
- доказал, что важнейшим психологическим признаком развития человека является сигнификация, т. е. создание и употребление знаков — искусственных сигналов;
- показал, что культурное развитие характеризуется в первую очередь тем, что оно совершается при условии динамического изменения природной составляющей, оно налагается на процессы роста, созревания и органического развития, образуя с ними единое целое;
- анализируя инструментальную функцию знака, отграничил функцию знака и функцию орудия; орудие служит проводником воздействия человека

на объект, знак есть средство воздействия на себя, средство овладения своими психическими функциями;

- показал, что в процессе психологического анализа необходимо различать анализ вещи и анализ процесса; противопоставил описательный и объяснительный подходы; сформулировал положение о подходе к анализу как к «динамически развертывающемуся процессу».

Вместе с тем современные исследования позволяют, рассматривая развитие ребенка, выделить следующие факторы *культурной детерминации*:

- во-первых (и этот факт необходимо подчеркнуть), что ребенок, в отличие от животного, рождается с незавершенным формированием функциональных систем психической деятельности. Функциональные системы, реализующие психические функции, вызревают в течение длительного постнатального периода. Этот процесс вызревания детерминируется средой жизнедеятельности, психические функции формируются как окультуренные «второй природой», созданной человеком. Таким образом, развитие уже природных начал человека происходит под влиянием культурных факторов;
- во-вторых, развитие детерминируется социальными по своей сущности формами жизнедеятельности. С этих позиций развитие выступает как распрямление социально-культурных форм жизнедеятельности. С этой точки зрения одним из важнейших факторов развития является детерминация со стороны требований учебной деятельности;
- в-третьих, развитие следует рассматривать как овладение субъектом своими способностями, способами поведения, прежде всего как овладение собственными психическими функциями, внутренними психологическими средствами;
- в-четвертых, если ранее считалось, что детерминация психического развития осуществляется в основном за счет внешних воздействий, то сегодня мы можем говорить о необходимости учета детерминации со стороны внутреннего мира человека. Таким образом, речь может идти о *двойной детерминации* со стороны внутреннего мира и внешних условий. В динамике этих взаимодействий разворачивается сложная картина развития человека;
- в-пятых, культурную детерминацию развития необходимо рассматривать как единство внешних (культурных) факторов и внутренних (культурных) факторов.

Сегодня было бы ошибкой как консервативное понимание развития, так и отрицание огромной роли, которую теоретические воззрения Л. С. Выготского оказали на развитие отечественной и мировой психологии.

Понимание развития как развития внутренних психологических механизмов (А. Р. Лурия) является, на наш взгляд, магистральным. Но здесь встают вопросы: что это за психологические механизмы, как они формируются, как ребенок ими овладевает? Мы рассмотрим *процесс развития с позиции овладения ребенком своими психическими функциями на примере развития способностей*. Отметим, что переход на *культурные позиции в развитии* потребует пересмотра целого ряда теоретических положений в психологии. В частности, при изучении процесса развития способностей нам пришлось обратиться вначале к фундаментальному понятию — понятию *способности*. И только дав содержательное определение способностей, мы получили возможность их развивать.

Новые подходы к пониманию способностей

В теоретическом исследовании «История развития высших психических функций» Лев Семенович Выготский [2] сформулировал положения о том, что развитие высших психических функций идет через овладение субъектом «собственными процессами поведения».

И здесь мы вправе поставить вопрос: что же означает «овладеть психическими функциями»? Именно недостаточная теоретическая разработка данного вопроса приводит к задержкам и в практических работах. Но какое значение это имеет для проблемы способностей человека?

Дело в том, что понятия «способности» и «психические функции» исследовались и исследуются отдельно, как две совершенно независимые линии. На самом же деле это два тесно связанных аспекта развития способностей. Развитие способностей идет на базе функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, и одновременно как процесс развития культурно обусловленных операционных механизмов, овладевая которыми человек и овладевает своими способностями. В этом случае развитие способностей выступает как процесс биологического и культурного развития в их единстве.

Анализ работ по психологии способностей показывает наличие отрыва способностей от психических функций и перенос центра тяжести на их детерминацию со стороны деятельности. Стремление раскрыть культурную детерминацию способностей в противоположность их пониманию как внутренних скрытых свойств, качеств, сущностей приводит к *разрыву* природной и культурной составляющих способностей.

Психологический анализ показывает, что любую деятельность, осуществляемую в практической или идеальной форме, можно разложить на отдельные психические функции. В любой деятельности необходимо что-то воспринять, запомнить, представить, осмыслить, принять решение и т. д. Психические функции представляют собой наиболее общие *родовые формы деятельности*. Психологические исследования убедительно показали, что отдельные психические функции реализуются сложными нейрофизиологическими функциональными системами. Эти функциональные системы в структуре целостного мозга формировались для реализации определенных психических функций. Можно сказать, что функциональные системы обладают свойством, благодаря которому возможно реализовать определенную психическую функцию. Это свойство функциональных систем и является *общей природной способностью*, отнесенной к *конкретной* психической функции.

Определив способности с позиции общего, мы можем рассмотреть их с позиции единичного и особенного. С позиции единичного, отдельного, индивидуального способности будут определяться тем, как общее свойство (конкретная способность воспринимать, запоминать и т. д.) выражено у *конкретного* индивида. Единичное будет представлено *мерой* выраженности свойства у конкретного индивида. Вполне естественно, что мера выраженности этого общего свойства у отдельных индивидов может быть различной. На этом этапе появляется проблема индивидуальных различий в способностях как различной меры выраженности общей способности.

И тогда мы можем дополнить данное выше определение и сказать, что *способности есть свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности*.

Изложенный выше подход раскрывает природу способностей, позволяет дать определение *способностей индивида*. Эти способности обеспечивали выживание индивида в природных условиях.

Дав определение способностей через свойства функциональных систем, мы ввели понятие «способности» в систему основных категорий психологии.

Говоря о развитии природных способностей (способностей индивида), мы ограничены в управлении этим развитием. Развитие способностей в этом случае направлено на тренинг функциональных систем, реализующих при-

родные способности. В наиболее яркой форме это представлено при развитии психомоторных способностей (например, в спорте).

Для того чтобы говорить о подлинном управлении процессом развития умственных способностей, мы должны выделить те компоненты способностей, которыми ученик может осознанно овладеть.

Такая возможность появляется, когда мы переходим от природных способностей к способностям субъекта деятельности. Не вдаваясь подробно в теорию данного вопроса¹, отметим, что в своем развитии природные способности могут достраиваться системой интеллектуальных операций. Этот процесс интеллектуализации способностей заключается в вовлечении интеллектуальных операций в реализацию основных психических функций: восприятия, память, воображения, представления, мышления.

Одновременно следует отметить, что там, где разворачивается интеллектуальная деятельность, обязательно начинают присутствовать процессы принятия решения (какие интеллектуальные операции и как использовать), программирования (как, в какой последовательности использовать выбранные операции), формирования различных критериев: какие операции предпочтительны (критерии предпочтительности), каковы критерии достижения цели, критерии необходимости и достаточности выбранных операций, критерии эффективности полученных результатов.

Развитие способностей в направлении освоения интеллектуальных операций, формирования умственных навыков, включающих в себя операции программирования, принятия решений, использования различных критериев, будет характеризовать интеллектуализацию способностей. В таблице 1 дан перечень интеллектуальных операций, осваиваемых в процессе развития способностей.

Таблица 1

Перечень интеллектуальных операций

Восприятие и память, мышление	Предметно-практическое мышление	Мышление в понятиях	Метаинтеллектуальные процессы
Установление ассоциаций. Структурирование перцептивных действий. Упорядоченное сканирование. Мнемические действия: — группировка; — классификация; — систематизация; — аналогии; — перекодирование; — построение мнемических схем (опорных пунктов и связей между ними, мнемотехнические приемы, достраивание запоминаемого материала, серияция); — повторение	Предметное манипулирование. Различение. Сопоставление. Сравнение. Анализ. Синтез. Обобщение. Выяснение функционального значения	Анализ. Абстрагирование. Синтез. Различение. Интеллектуализация понятий. Сопоставление. Сравнение. Раскрытие отношений. Обобщение. Классификация. Систематизация. Определение. Рассуждение. Суждения. Умозаключение. Обоснование. Категоризация. Кодирование. Идентификация	Формирование гипотезы. Целеполагание. Принятие решения. Планирование. Программирование. Контроль. Саморефлексия. Понимание. Выяснение значений и смыслов. Интерпретация. Аргументирование. Доказательство. Моделирование. Опосредование. Способности

В способностях субъекта деятельности человек выходит за рамки природных способностей.

¹ Подробно данный вопрос рассмотрен в монографии [5].

Развитие способностей на уровне субъекта деятельности можно представить как процесс овладения субъектом интеллектуальными операциями в их применении к решению практических проблем. В этой точке мы подошли к задаче, которая была сформулирована еще Л. С. Выготским, но не могла быть реализована до тех пор, пока мы не вышли к социокультурному пониманию способностей, в котором способности субъекта деятельности рассматриваются в единстве природной и социально обусловленной составляющих. Только в процессах интеллектуализации способностей появляется возможность управления (овладения) своими способностями.

Третьей линией развития способностей является постановка их под контроль нравственных качеств субъекта, под контроль совести.

Решающим моментом в развитии способностей на данном уровне является их *детерминированность индивидуальными ценностями*. Именно индивидуальные ценности и будут определять *качественную* специфику способностей, от них будет зависеть, что увидит и запомнит человек, какая мысль у него появится, какова будет природа личностных сознаний.

Таким образом, подводя итог, можно утверждать, что содержательно определить способности можно, только рассматривая их в трех измерениях: индивида, субъекта деятельности и личности.

Развитие способностей субъекта учебной деятельности (ученика)

Рассматривая развитие способностей через овладение интеллектуальными операциями, мы фактически ставим вопрос о внутренних психологических механизмах, определяющих сущность развития (А. Р. Лурия). Но при этом делается попытка раскрыть содержание этих механизмов, тем самым продвинуть проблему развития, наполнив ее конкретным психологическим содержанием.

Опираясь на изложенное выше понимание способностей, в 2007/08 и в 2008/09 учебных годах на базе средней общеобразовательной школы № 507 было проведено эмпирическое исследование возможностей развития способностей через овладение интеллектуальными операциями. В исследовании принимали участие научные сотрудники Института содержания образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Н. А. Зиновьева, М. Д. Кузнецова, Н. В. Шрейдер) и школьные учителя (В. Д. Бойкова, О. Е. Коробкова, Е. В. Степанова).

В исследовании приняли участие учащиеся шести классов (трех экспериментальных и трех контрольных).

На подготовительной стадии *учителя-экспериментаторы* знакомились с основными положениями теории способностей (см.: [2. С. 138]). Особенно глубоко прорабатывалось положение о том, что развитие способностей достигается путем овладения интеллектуальными операциями.

На основной стадии исследования — на *первом этапе* — учителя обучали учащихся содержанию и составу основных интеллектуальных операций. Критериями освоения интеллектуальных операций выступало безошибочное определение учащимися каждой интеллектуальной операции.

На *втором этапе* интеллектуальные операции вводились в процесс изучения содержания образования по конкретному предмету. Здесь учитель показывал, какие интеллектуальные операции реально представлены при освоении учебного материала, акцентируя внимание учащихся на используемых интеллектуальных операциях (развитии рефлексии по отношению к используемым операциям).

На *третьем этапе* исследования учителя переходили к главной цели — использованию интеллектуальных операций в учебной деятельности как метода развития познавательных способностей и повышения качества обучения по предмету.

В качестве примера приведем поурочные разработки учителя-экспериментатора О. Е. Коробковой, преподававшей историю в 5-х классах: экспериментальный 5 «Б» класс (21 человек), контрольный 5 «А» класс (22 человека). Период эксперимента — декабрь 2008 — май 2009 г.

Календарно-тематическое планирование фрагмента курса истории для 5-го класса «История Древнего мира» с указанием занятий, включенных в третий этап эксперимента, приводится в табл. 2.

Таблица 2

Календарно-тематическое планирование курса «История Древнего мира»

Тема	Эксперимент	На каком материале
Раздел III. Цивилизация Древней Греции		
Тема 6. Зарождение древнегреческой цивилизации. Архаический период Природа и население Древней Греции. Критское царство. Микенское царство. Поэма Гомера «Илиада» как памятник культуры и исторический источник. Поэма Гомера «Одиссея»	<i>Занятие 15</i> Различение, анализ, сравнение, установление связей	Иллюстрации в презентации, работа с учебником, атласом и тетрадью
Древнегреческие города-государства	<i>Занятие 16</i> Различение, анализ, синтез, аргументирование, выявление смыслов	Работа с тетрадью, схемами, учебником
Древняя Спарта. Древние Афины. Зарождение демократии в Афинах. Греческая колонизация	<i>Занятия 17–19</i> Анализ, сравнение, аналогия	
Самостоятельная работа. Повторительно-обобщающий урок «Полисы Древней Греции»	<i>Тест № 4</i>	
Тема 7. Классический период истории Древней Греции. Древнегреческая культура Греко-персидские войны. Вторжение персов под предводительством царя Ксеркса. Возвышение Афин и расцвет демократии. Афинские школы. Научные знания у древних греков	<i>Занятие 20</i> Сравнение, анализ, обобщение, интерпретация	Работа с контурной картой, анкетой
Общегреческие праздники. Олимпийские игры	<i>Занятия 21–23</i> Различение, анализ, сравнение, установление связей, мышление по аналогии.	Учебник, тетрадь, таблица
Религия Древней Греции. Искусство Древней Греции. Возникновение древнегреческого театра	<i>Тест № 5</i>	Иллюстрации в презентации Учебник, тетрадь, таблица. Тест

Тема	Эксперимент	На каком материале
Тема 8. Эллинистический период древнегреческой цивилизации Возвышение Македонии. Подчинение Эллады. Создание и распад державы Александра Македонского. Эллинистическая культура	Занятие 24 Сравнение, анализ, обобщение, интерпретация	Работа с контурной картой, атласом, учебником
Повторительно-обобщающий урок «Древняя Греция»	Занятие 25 Аргументация, обобщение, установление связей, аналогия. Тест № 6	Презентация

Результаты теста на качество интерпретации основных интеллектуальных операций

Выполнение теста показало, что участники экспериментального класса достоверно лучше справились с предлагаемыми заданиями и дали более детальные и точные, обобщенные и основанные на ключевых признаках определения. Графически эти данные представлены на рис. 1.

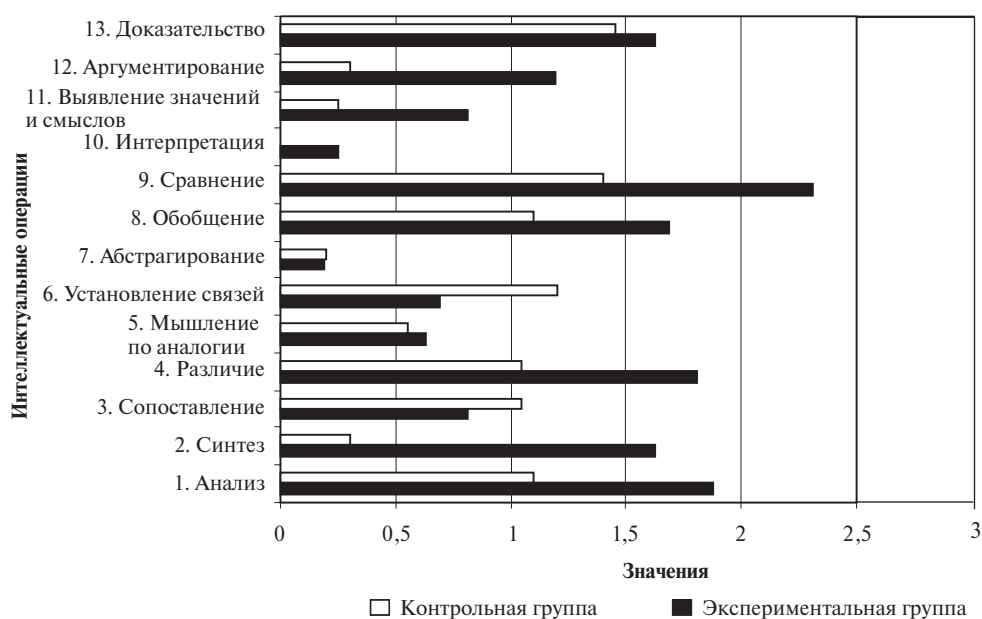


Рис. 1. Качество интерпретации учащимися экспериментальной и контрольной группы (5-е классы) основных интеллектуальных операций (0 — не знают значение данного термина; 3 — дают точное, содержательное определение)

Различия между экспериментальной и контрольной группами в плане эффективности выполнения тестового задания являются статистически значимыми с вероятностью 0,95 ($p < 0,05$). Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что учащиеся, проходившие занятия по специальной развивающей программе, лучше владеют операциями анализа, синтеза, обобщения, интерпретации и выявления значений и смыслов, аргументирования и др.

Тестирование качества учебной деятельности

Для оценки влияния сформированности интеллектуальных операций на качество учебной деятельности была проведена итоговая проверочная работа в экспериментальном и контрольном классах. Результаты представлены в табл. 3.

Таблица 3

Сравнение отметок за итоговую проверочную работу (в %)

5 «А» — контрольный класс			
«5»	«4»	«3»	«2»
0	39	47	14
Процент качества — 39			
Процент успеваемости — 86			
5 «Б» — экспериментальный класс			
«5»	«4»	«3»	«2»
27	55	18	0
Процент качества — 82			
Процент успеваемости — 100			

Результаты теста показывают, что обучение интеллектуальным операциям существенно повышает качество учебной деятельности.

Психологическое тестирование

Результаты педагогического эксперимента были сопоставлены с показателями тестирования в экспериментальном и контрольном классах по культурно независимому тесту Кеттелла.

Сопоставление успешности выполнения теста Кеттелла в экспериментальной и контрольной группах представлено в табл. 4.

Таблица 4

Средние баллы по IQ культурно независимому тесту Кеттелла, полученные в экспериментальной и контрольной группах учащихся (5-е классы)

	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Задание 1	10,11	8,38
Задание 2	9,67	9,56
Задание 3	9,17	8,69
Задание 4	5,56	4,50
Общая сумма баллов	34,50	31,06

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что участники экспериментальной группы достоверно лучше справились с предлагаемыми заданиями, чем участники контрольной группы. Расчет по критерию U Манна — Уитни показал значимость различий с вероятностью 0,99 ($p < 0,01$).

В таблице 5 и на рис. 2 представлена динамика результативности выполнения теста Кеттелла в трех срезах.

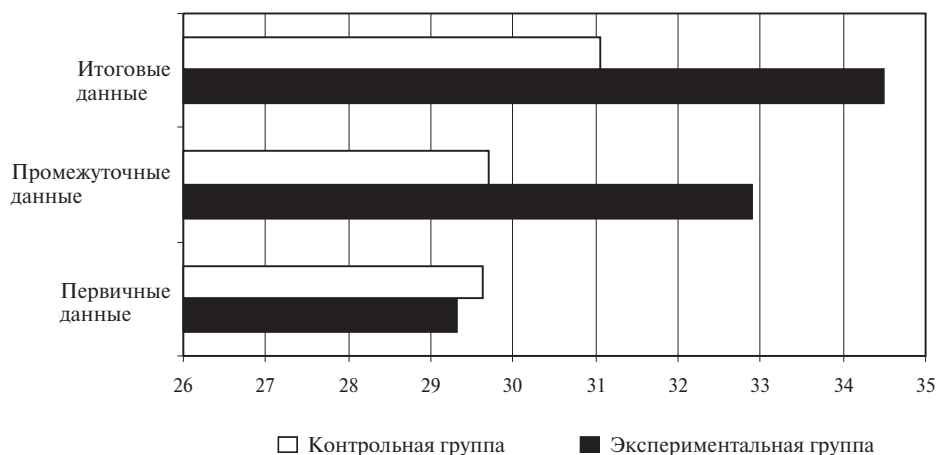


Рис. 2. Динамика результативности выполнения заданий IQ теста Кеттелла в экспериментальной и контрольной группах учащихся (5-е классы)

Таблица 5

Динамика результативности выполнения заданий IQ культурно независимого теста Кеттелла в экспериментальной и контрольной группах учащихся (5-е классы)

Данные	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Первичные	29,32	29,62
Промежуточные	32,89	29,71
Итоговые	34,50	31,06

Промежуточные и итоговые результаты в экспериментальной группе различаются с вероятностью 0,99 ($p < 0,01$).

Таким образом, можно констатировать, что в результате целенаправленного развития познавательных способностей достигается существенное развитие интеллекта учащихся, выражающееся в повышении качества учебной деятельности.

В экспериментальной группе показатели выполнения теста выросли на 5,18 балла, в контрольной — только на 1,44 балла. Уровень интеллекта в экспериментальной группе вырос на 17,7%, а в контрольной группе только на 4,9%. Разница составила 12,8%.

На наш взгляд, это очень высокий показатель, свидетельствующий о том, что интеллектуальные операции и их освоение существенно влияют на развитие интеллекта. Рост показателя успешности выполнения теста в контрольной группе вполне объясним тем, что интеллект детей развивается в процессе классического обучения, но этот показатель значительно ниже, чем в экспериментальной группе (4,9 и 17,7% соответственно).

Отдельные наблюдения показывают, что имеется перенос интеллектуальных навыков с одного предмета на другой. Но этот аспект нуждается в дополнительном исследовании.

Полученные результаты по развитию способностей показывают, что, действительно, сущностью развития является формирование внутренних психологических средств и способов их использования в целях реализации отдельных психических функций, в более широком плане — в целях организации поведения. Эти психологические средства, в нашем случае интеллектуальные операции, по

своему генезису носят *культурно-исторический характер*. В использовании их конкретным человеком они формируются под влиянием требований поведения и целенаправленной деятельности. В наших совместно с Г. А. Стюхиной [3] экспериментах по изучению развития памяти были получены конкретные данные, подтверждающие высказанное положение (табл. 6).

Таблица 6

Распределение испытуемых в зависимости от сформированности операционных механизмов мнемических способностей (в %)

Вид операционных механизмов	Возраст, лет			
	6—7	8—9	10—12	13—14
Группировка	23	32	38	85
Опорный пункт	23	32	38	85
Перекодирование	—	10	38	35
Ассоциация	57	54	50	—
Схематизация	—	—	—	70
Структурирование	—	—	6	60
Аналогия	—	—	—	35
Достраивание материала	—	2	6	25
Повторение	100	100	100	100

Из таблицы видно, что развитие мнемических способностей идет за счет овладения интеллектуальными операциями. С возрастом число используемых операций и частота их применения увеличиваются.

Факт развития психических функций за счет интеллектуальных операций нашел подтверждение и при изучении способностей учащихся начальной школы.

Можно предположить, что интеллектуальные операции будут представлены во всех случаях развития психических функций и при формировании метаинтеллектуальных процессов, но модели их использования будут различны в каждом конкретном случае. Интеллектуальное развитие во многом будет определяться интеллектуальным опытом субъекта в использовании интеллектуальных операций в поведении.

Очевидно, столь же актуальным является раскрытие механизмов рефлексии и формирование качеств рефлексивности субъекта поведения и деятельности, психологических механизмов мотивации и волевой регуляции. В своей совокупности *отмеченные механизмы и составят сущность развития человека*.

The dynamics of views on human development is considered from the points of primitive human being development, infant and schoolchild development. The originality of views on development is reviewed as process of signification. It is emphasized that infant development concerns the internal mechanisms of mental activity formation and the acquisition of these mechanisms. The ability developmental process is addressed to intellectual operations acquisition that the schoolchildren acquire through the learning activity. The experimental data confirming the effectiveness of considered approach to mental development are given.

Keywords: development, primitive man, cultural development, signification, mental functions, abilities, intelligent operations, child, learning activity, ability development.

Литература

1. Большой энциклопедический словарь. — М. ; СПб., 1997.
2. *Выготский, Л. С. (Vygotskij, L. S.) Этюды по истории поведения / Л. С. Выготский (L. S. Vygotskij), А. Р. Лурия (A. R. Lurija).* — М. ; Л., 1930.

3. Стюхина, Г. А. (*Stjuhina, G. A.*) Развитие мнемических способностей : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Г. А. Стюхина (G. A. Stjuhina). — М. , 1996.
4. Шадриков, В. Д. (*Shadrikov, V. D.*) Мнемические способности: развитие и диагностика / В. Д. Шадрикова (V. D. Shadrikov), Л. В. Черемошкина (L.V. Cheremoshkina). — М. : Педагогика, 1990.
5. Шадриков, В. Д. (*Shadrikov, V. D.*) Ментальное развитие человека / В. Д. Шадриков (V. D. Shadrikov). — М. : Аспект-Пресс, 2007.
6. Шадриков, В. Д. (*Shadrikov, V. D.*) От индивида к индивидуальности / В. Д. Шадриков (V. D. Shadrikov). — М. : Ин-т психологии РАН, 2009.
7. Шадриков, В. Д. (*Shadrikov, V. D.*) Профессиональные способности / В. Д. Шадриков (V. D. Shadrikov). — М. : Универс. кн., 2010.

Н. И. Чуприкова

Дифференционно-интеграционная теория развития как основа междисциплинарных исследований

(по материалам коллективного труда: Дифференционно-интеграционная теория развития)¹

Рассматриваются некоторые проблемные ситуации психологии развития. Раскрываются огромные возможности теории развития, в основании которой лежат принципы дифференциации и интеграции психических явлений. Приводятся примеры широкого поля объяснительных возможностей теории и раскрываются перспективы ее применения.

Ключевые слова: дифференциации, интеграция, развитие, теория.

Психологии развития принадлежит одно из центральных мест (а, может быть, даже центральное место) в психологической науке. Здесь сходятся проблемы зарождения психики и ее эволюции в филогенезе, антропогенезе, историческом развитии человечества, в онтогенезе современного человека и в процессе обучения.

Однако приходится констатировать, что до сих пор изучение разных составляющих и разных процессов развития в психологии и смежных науках остается мало связанным (если не сказать, практически совсем не связанным). В сознании современных психологов, физиологов, биологов нет какой-либо более или менее общей теории, которая могла бы объединить и связать между собой разные направления, области и аспекты изучения психического развития, способствовать консолидации сил и тем самым прогрессу общего эволюционного взгляда на развитие мира.

Единственная общеизвестная в психологии и смежных науках теория развития — это теория Ж. Пиаже. Однако знаменательно, что со времени своего появления она не стала основой каких-либо новых исследований и не приобрела статуса определенной исследовательской парадигмы.

Природа многих описанных Пиаже феноменов продолжает оставаться недостаточно ясной. Как существенный недостаток теории в литературе отмечалось, что вопрос о глубинных источниках смены стадий развития в рамках теории Пиаже не имеет ясного ответа и, по существу, даже не был поставлен с полной ясностью. Теория не стала основой разработки рациональных путей развивающего обучения. В теории Пиаже трудно усмотреть возможность «наведения мостов» между психологией и нейрофизиологией развития, между филогенезом и онтогенезом психики. В целом надо признать, что эта, безусловно, чрезвычайно значимая теория не смогла объединить усилия исследователей, работающих в разных областях психологии развития, изучающих его на разных уровнях анализа (психология, психофизиология, нейрофизиология, фило- и онтогенез, психология обучения). А такое объединение жизненно необходимо.

¹ Составители Н. И. Чуприкова, А. Д. Кошелев. — М. : Языки славянских культур, 2011. — 486 с.