

## ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ

**В.Д. Шадриков**

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ  
СПОСОБНОСТИ**



Москва • Университетская книга • 2010

УДК 159.9  
ББК 88.4  
Ш16

*Книга подготовлена на основе исследований, выполненных при финансовой поддержке Научного фонда ГУ-ВШЭ в рамках научно-исследовательского проекта № 09-01-0044 «Психология профессиональных способностей»*

#### Рецензенты

*Ю.П. Поваренков*, доктор психологических наук, профессор  
*Г.А. Суворова*, доктор психологических наук, профессор

**Шадриков В.Д.**

Ш16 Профессиональные способности / В.Д. Шадриков. — М.: Университетская книга, 2010. — 320 с.

ISBN 978-5-98699-134-4

Рассмотрены идеологические, методологические и теоретические проблемы изучения общих и профессиональных способностей. Сформулированы принципы изучения способностей, особенности профессионального тестирования и интерпретации полученных результатов. Раскрыто содержание понятия «профессиональные способности». Освещена связь профессиональных способностей с общими способностями. Рассмотрены место и значение способностей в системе деятельности как ведущей детерминанты успешности. Приводятся примеры профессиографического описания деятельности, на этой основе раскрываются отношения способностей и компетентности субъекта деятельности, возможности разработки профессионального стандарта. Показано развитие общих и профессиональных способностей в учебной и трудовой деятельности.

Для ученых и специалистов в области психологии и педагогики. Может использоваться при подготовке кадров по психолого-педагогическим направлениям (специальностям) вузов, а также при повышении квалификации практических работников, занимающихся профессиональным обучением, профотбором и профориентацией.

УДК 159.9  
ББК 88.4

ISBN 978-5-98699-134-4

© Шадриков В.Д., 2010  
© Университетская книга, 2010

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение</b> .....	7
<b>Глава 1. Идеологические и методологические проблемы изучения профессиональных способностей</b> .....	11
Идеологические проблемы исследования способностей .....	12
Методологические проблемы изучения способностей .....	15
<b>Глава 2. Теоретические проблемы изучения способностей</b> .....	45
Первые представления о способностях человека .....	45
Теоретические взгляды на способности в работах отечественных психологов .....	49
Теоретические взгляды на способности в работах зарубежных психологов .....	110
Генетическая обусловленность способностей .....	118
<b>Глава 3. Профессиональные способности</b> .....	132
Общее понятие деятельности и профессии .....	132
Категория деятельности и ее применение к проблеме профессиональных способностей .....	134
Профессиональные способности в системе детерминант успешности деятельности .....	144
Психологический анализ деятельности – основа выявления профессиональных способностей .....	175
<b>Глава 4. Профессиональный стандарт и способности</b> ...	196
Способности, компетентность и компетенции .....	196

Модель профессионального стандарта с позиций функциональной системы деятельности (на примере педагогической деятельности) .....	197
Способности и компетенции .....	218
Европейская структура квалификаций для образования в течение жизни .....	230
<b>Глава 5. Развитие способностей</b> .....	237
Общая характеристика развития. Определение понятий .....	237
Детерминация развития .....	240
Развитие способностей .....	253
Развитие способностей субъекта учебной деятельности (ученика) .....	254
Развитие способностей субъекта трудовой деятельности .....	290
<b>Заключение</b> .....	298
<b>Предметный указатель</b> .....	300
<b>Именной указатель</b> .....	306
<b>Литература</b> .....	309

...Когда мы были у вас, то завещали вам сие: если кто не хочет трудиться, тот и не ешь.

*Второе послание к фессалоникийцам  
святого апостола Павла, гл. 3:10*

## ВВЕДЕНИЕ

Исследования в области психологии способностей были актуальными всегда, несмотря на конкретные социально-экономические условия того или иного временного периода. Однако в зависимости от идеологических и политических установок, методологических и теоретических взглядов и подходов понятие «способности» трактовалось по-разному.

Наибольшие трудности в понимании профессиональных способностей связаны с ответом на вопрос: откуда они возникают у человека и в чем заключается их суть? Другими словами, речь идет о содержательном определении понятия «профессиональные способности». Ответ на поставленный вопрос можно дать только определившись с понятием общих способностей. Данной необходимостью во многом продиктована логика изложения материала в настоящей книге. Вначале рассмотрены идеологические и методологические проблемы изучения профессиональных способностей. Понимание этих вопросов позволяет определить позиции различных авторов в ходе рассмотрения их работ.

Следует обратить особое внимание на проблемы, связанные со спецификой профессионального тестирования и интерпретации результатов, получаемых в теоретических и прикладных исследованиях. Необходимо отметить, что эти вопросы выходят за рамки изучения профессиональных способностей и представ-

ляются актуальными как для подготовки психологов, так и для оценки различных исследований в области психологии.

В контексте методологических проблем рассматриваются системный подход и функциональная психологическая модель деятельности и их возможности в изучении проблем профессиональных способностей. Такой подход позволяет, с одной стороны, продвинуться в понимании психологической сущности деятельности, с другой – определить место способностей в структуре деятельности как ведущего фактора внутренних условий, реализующих деятельность.

Исходя из того что без характеристики общих способностей невозможно всесторонне определить способности профессиональные, в работе рассматриваются теоретические взгляды различных отечественных и зарубежных ученых. На основе этого анализа формируется и обосновывается авторская теория<sup>1</sup>, которая в данной книге представлена в объеме, необходимом для понимания самой сущности профессиональных способностей. Отдельно надо отметить, что в монографии изложены взгляды на способности отечественных ученых XIX в. Анализ их исследований поражает глубиной проникновения в сущность понятия «способности», приводимые ими классификации оригинальны. В настоящее время во многих отношениях мы только подходим к такому глубокому пониманию проблемы.

В работе дается определение сущности профессиональных способностей, раскрываются механизмы их формирования и развития. Профессиональные способности рассматриваются в системе детерминант успешности деятельности. Показано их проявление по

---

<sup>1</sup> Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека / В.Д. Шадриков. М.: Аспект-Пресс, 2007.

отношению к различным аспектам деятельности: производительности, качеству и надежности. Раскрывается вся сложность проявления способностей в системе деятельности.

В монографии излагаются проблемы психологического анализа деятельности как основы выявления профессиональных способностей. Даются примеры профессиографического описания деятельности. Раскрываются пути разработки профессиональных стандартов деятельности на примере профессии учителя общеобразовательной школы. Данная профессия выбрана в силу ее значимости для общества и доступности для понимания практически каждым читателем, ведь все учились в школе и имеют представление о деятельности педагога.

Профессиональные способности соотносятся с понятиями «компетентность» и «компетенция». Автор считает такое сравнение очень важным в контексте компетентностного подхода к подготовке кадров. С этой же целью в работе приводится Европейская структура квалификаций (ЕСК) для образования в течение жизни.

В заключение рассматриваются процессы развития способностей субъекта в учебной и профессиональной деятельности.

Каждая из обозначенных тем раскрыта с различной степенью полноты, что во многом объясняется задачами и логикой исследования. Но даже там, где не удалось дать целостного изложения, сама постановка той или иной проблемы может оказаться полезной в силу развития новых взглядов на устоявшиеся трактовки.

Автор признателен учителям школы № 507 г. Москвы В.Д. Бойковой, О.Е. Коробковой и Е.В. Степановой, участвовавшим в реализации теоретических положений авторской концепции способностей, а также кандидату педагогических наук Н.А. Зиновьевой, аспирант-

кам Н.В. Шрейдер и М.Д. Кузнецовой, внесшим свой вклад в проведение тестирования развития способностей в ходе освоения интеллектуальных операций.

Кроме того, автор выражает благодарность О.В. Борисовой за подготовку данной монографии к изданию.

## Глава 1

# ИДЕОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Несмотря на длительную историю изучения, «в теоретической разработке проблемы способностей имеется немало нерешенных вопросов. Прежде всего это относится к существу содержания понятия “способность”»<sup>1</sup>. С.Л. Рубинштейн, как бы подводя итог, писал, что трактовки данного термина, представленные в литературе, указывают только на то, что это *нечто* (способность) обуславливает успех в деятельности, но ничего не говорят о том, *что есть это нечто*. Создание теории способностей предполагает в первую очередь содержательное раскрытие понятия, лежащего в ее основе<sup>2</sup>.

В чем причины затруднений, с которыми сталкиваются ученые при определении понятия «способность»?

Их можно условно разделить на идеологические, методологические и теоретические.

Прежде всего следует отметить, что отсутствует система философских, социологических, нравственных, правовых и психологических взглядов на способности, на то, как они могут учитываться в социальной жизни

---

<sup>1</sup> *Артемьева Т.И.* Методологические аспекты проблемы способностей / Т.И. Артемьева. М.: Наука, 1977. С. 5.

<sup>2</sup> *Рубинштейн С.Л.* Проблема способностей и вопросы психологической теории / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. 1960. № 3. С. 3–15.

и определять судьбу человека. Иными словами, отсутствует *идеология* взглядов на способности в их политическом и социальном значениях.

Проблема способностей предполагает *теоретическую* разработку, определение состава и структуры этого понятия<sup>3</sup>.

Недостаточно разработанными в этих условиях оказываются и *методология* исследования способностей, принципы, организация, методы и средства их исследования и диагностики. Несомненно, что все три группы проблем – идеологические, теоретические и методологические – тесно взаимосвязаны. Рассмотрим каждую из выделенных групп более подробно.

### ИДЕОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СПОСОБНОСТЕЙ

Идеологические проблемы исследования способностей проявлялись и проявляются прежде всего в рассмотрении возможностей их развития в классовом обществе, в исследовании их роли в разделении на богатых и бедных, в обвинении того или иного общественного строя в подавлении их развития. С идеологических позиций постулировались равные возможности развития способностей в условиях социализма с пренебрежением к природной основе способностей человека, с гонением на генетику и отрицанием приоритета развития индивидуальности. С идеологических позиций научная аргументация подменялась ссылками на классиков марксизма-ленинизма.

Показательны в этом отношении мемуары К.К. Платонова, крупного отечественного психолога, внесшего большой вклад в становление психологии способностей.

<sup>3</sup> Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. 1960. № 3. С. 3-15.

Вспоминая о своих встречах с Б.Г. Ананьевым, он пишет: «Спорил я в своем отзыве с Борисом Герасимовичем о его понимании индивидуальности не как свойства и человека как организма и человека как личности, а как чего-то третьего и стоящего над тем и другим...»

Он пытался защищать свою позицию, но я поставил вопрос так:

– Как же согласовать ваше понимание индивидуальности, расположенное по вертикали над личностью, с пониманием ее В.И. Лениным, считавшим, что “индивидуальности” существуют не только в духовном, но и в физическом мире?

Оказалось, что Борис Герасимович этого положения Ленина не знал. Он крепко задумался и сказал:

– Действительно, в этом вопросе надо разобраться, я это сделаю и опубликую свое мнение»<sup>4</sup>.

Ссылками на классиков марксизма-ленинизма многие пользовались как несокрушимыми аргументами. Из-за этого проблема способностей была очень острой. Недаром в тех же мемуарах К.К. Платонов приводит слова Бориса Михайловича Теплова, прозвучавшие в частной беседе: «Чтобы разрабатывать проблему способностей, надо иметь не только способности, но и смелость!»<sup>5</sup>.

После известного постановления ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», закрытия психотехники и «знаменитой» Павловской сессии (28 июня 1950 г.) заниматься проблемой способностей действительно было опасно. Показательна в этом плане статья В.И. Колбановского

<sup>4</sup> Платонов К.К. Мои личные взгляды на великой дороге жизни. Воспоминания старого психолога / К.К. Платонов; ИП РАН. М., 2005. С. 181–182. Разговор состоялся 24 июня 1971 г., а 18 мая 1972 г. Бориса Герасимовича не стало. Следует отметить, что своей точки зрения на понимание индивидуальности он не изменил.

<sup>5</sup> Там же. С. 185.

в газете «Известия» (за 26 октября 1936 г.). Начиналась она так: «История психотехники – этой сравнительно молодой “науки” – несложна, но поучительна. Ее основоположником и виднейшим теоретиком был крупный буржуазный психолог, идеалист Вильям Штерн. Исходя из глубоко реакционной установки, что между интересами капиталистов и рабочих существует “гармония”, Штерн попытался создать новую науку, которая позволяла бы капиталистам возможно “рациональнее” производить профессиональный отбор рабочих, соответствующий требованиям определенной отрасли производства или нуждам отдельного предприятия... Трудно найти еще одну такую “науку”, которая с такой чрезмерной угодливостью и старанием подыскивала бы “научные” обоснования для реакционнейших проявлений капиталистической практики, как это делает психотехника. Так было с педологией. Так обстоит дело с психотехникой. История, теория, методы и практика одной лженауки поразительно совпадают с таким же существом другой. Естественно, напрашиваются и те же выводы»<sup>6</sup>. Это идеология в действии. А Колбановский в это время был директором Института психологии. Заканчивалась статья Колбановского словами: «Существующие психотехнические лаборатории и станции нужно ликвидировать, а их работников вернуть к полезному труду»<sup>7</sup>.

С острыми идеологическими дискуссиями мы встречаемся и в научной литературе на Западе. Они также влияют на направления и характер исследований в области психологии способностей. Начинаются эти дискуссии с работ Ф. Гальтона, основателя евгеники, Т. Рибо и др. Ярким примером таких идеологических разногласий являются дискуссии о взаимосвязи IQ и успешности. Одни утверждают, что социальный статус, жизненное благополучие,

<sup>6</sup> Платонов К.К. Указ. соч. С. 195–196.

<sup>7</sup> Там же. С. 196.

место в структуре власти определяются умственными способностями. Другие доказывают, что сами умственные способности обусловлены социально-экономическим статусом родителей и условиями семейного воспитания. Со ссылкой на показатель IQ делается попытка объяснить различия в социальном статусе мужчин и женщин, лиц различных национальностей. Но, как показывает дискуссия Г. Айзенка и Л. Кэмина<sup>8</sup>, сторонники данной точки зрения не имеют убедительных доводов.

### МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ СПОСОБНОСТЕЙ

Рассматривая методологические проблемы изучения способностей, остановимся, в первую очередь, на принципах данного психологического исследования. Будем исходить из того, что это те же принципы, которыми мы руководствуемся при познании психики, но в каждом конкретном случае приобретающие специфическое звучание.

### Принципы изучения способностей

#### *Принцип психофизического единства*

Одним из основных принципов изучения способностей является принцип *психофизического единства*. Как отмечает С.Л. Рубинштейн, «первая связь психики и ее субстрата раскрывается как отношение строения и функции: она, как будет видно дальше, определяется положением о единстве и взаимосвязи строения и функции. Вторая связь – это связь сознания как отражения, как знания с объектом, который в нем отражается. Она оп-

<sup>8</sup> Айзенк Г. Природа интеллекта. Битва за разум! (Как формируются умственные способности.) / Г. Айзенк, Л. Кэмин. М.: Эксмо-Пресс, 2002.



ределяется положением о единстве объективного и субъективного, в котором внешнее, объективное, опосредует и определяет внутреннее, субъективное»<sup>9</sup>. В изучении способностей данный принцип предполагает, что способности как функцию психики необходимо изучать в единстве с функциональными системами, свойством которых они являются. Одновременно способности как объективное качество субъекта не тождественны рефлексии своих способностей субъектом. В сознании субъекта его способности выступают как субъективное отражение объективных способностей. Эта связь объективного и субъективного в способностях подлежит специальному изучению.

#### *Принцип единства способностей и деятельности*

Вторым важным принципом является принцип *единства способностей и деятельности*. Этот принцип раскрывает отношения способностей и деятельности. Согласно данному принципу, деятельность реализуется через способности субъекта, а способности развиваются в деятельности. Деятельность начинает реализовываться на основе имеющихся у субъекта способностей, а в дальнейшем, если требования деятельности превышают наличный уровень развития способностей, деятельность приводит в движение процесс развития способностей.

Внимательный читатель заметит, что в нашей редакции принцип единства способности и деятельности отличается от общеизвестного. Традиционно принцип единства психики и деятельности провозглашает, что способности, «формируясь в деятельности, психике, сознании, в деятельности, в поведении и проявляются»<sup>10</sup>. Здесь подчеркивается приоритет внешнего воздей-

ствия. Мы же отмечаем, что первичны способности, на основе которых реализуется деятельность. При этом мы соглашались с утверждением, что именно в деятельности способности и развиваются. При этом важно подчеркнуть, что развитие идет в соответствии с требованиями, которые деятельность предъявляет к субъекту деятельности, к его способностям. Разные виды и стороны деятельности развивают разные качества субъекта и реализуются с опорой на разные способности человека.

Как отмечает Т.И. Артемьева, развитие способностей человека «происходит в системе общественного разделения труда»<sup>11</sup>. В данном утверждении раскрываются общественный характер способностей и общественный механизм их развития и существования. Осваивая деятельность, человек распределяет способности, которые заложены в ней, в процессе общественного разделения труда. Процессы опредмечивания и распределения являются существенными элементами предметной деятельности. Под *опредмечиванием* в философии понимается превращение и переход человеческих деятельностных сил и способностей из формы движения в форму предмета. Под *распредмечиванием* – переход объективного предмета из его собственной формы в форму деятельностных сил и способностей<sup>12</sup>.

Что стоит за терминами «опредмечивание» и «распредмечивание» в психологическом понимании? Для раскрытия этих понятий обратимся к предметной деятельности. Реализуя цель деятельности, ее субъект осуществляет воздействие на предмет и осуществляет целесообразные превращения. Эффективность этих

<sup>9</sup> Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 1999. С. 26.

<sup>10</sup> Там же. С. 21.

<sup>11</sup> Артемьева Т.И. Указ. соч. С. 16.

<sup>12</sup> Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. М.: Политиздат, 1986. С. 342.

действий прежде всего будет определяться способностями субъекта деятельности. Можно с полным основанием утверждать, что в результате (предметном) деятельности найдут отражение способности субъекта. Эти способности в процессе деятельности переходят в ее предмет, фиксируясь в предметном результате. Чем выше способности, чем более искусен человек, тем более совершенен результат. Но в этом результате фиксируются не только способности, но и знания субъекта, его умения, понимание задачи.

Более того, в результате фиксируются личностные качества. В качестве примера достаточно привести общеизвестный факт, что почерк человека отражает его характер. При этом следует подчеркнуть, что результат деятельности всегда имеет личностный смысл для ее субъекта. Результат деятельности по замыслу создателя должен всегда быть для чего-то предназначен, иметь конкретную практическую ценность.

То же опредмечивание характерно и для процесса получения знаний. Человек, взаимодействуя с миром, раскрывает свойства предметов этого мира. В получаемых знаниях воплощены способности субъекта, которые обеспечили успешность деятельности по получению знаний. Сам процесс получения знаний направлялся интересами субъекта, его мировидением и миропониманием, преследовал конкретные цели. В знаниях, как и в предметном результате деятельности, зафиксированы способности субъекта, его мотивация, нравственные качества. В генезисе своего происхождения знания имеют выраженный личностный смысл и практическую ценность.

В ходе распредмечивания мы должны провести обратную операцию: узнать, для чего получали эти знания, каких творческих усилий потребовал данный процесс, в каких интеллектуальных операциях он осуществлялся.

### *Принцип единства потенциальных и актуальных способностей*

Данный принцип в определенной мере является конкретизацией принципа единства способностей и деятельности.

*Потенциальные способности* выступают в двух формах: как способности, «которые уже были реализованы людьми в их деятельности на предыдущих этапах общественно-исторического развития и объективированы (опредмечены) в продуктах этой деятельности»<sup>13</sup>; и как способности, которые были реализованы субъектом в его предыдущих деятельности, которые стали его качествами, сущностями.

*Актуальными способностями* будут те способности, которые используются субъектом в конкретной деятельности «здесь и сейчас». Актуальными способности становятся в процессе распредмечивания способностей или в процессе актуализации своих потенциальных способностей. Принцип единства актуальных и потенциальных способностей показывает, что, раз сформировавшись, способности не исчезают, а только переходят из актуальных в потенциальные, становясь содержанием внутреннего мира человека.

### *Принцип единства способностей и переживания*

«Каждое самое простое человеческое действие – реальное физическое действие человека – является неизбежно вместе с тем и каким-то психологическим актом, более или менее насыщенным переживанием, выражающим отношение действующего к другим людям, к окружающим, – писал С.Л. Рубинштейн. – Стоит только попытаться обособить переживания от действия и всего того, что составляет его внутреннее содержание... чтобы переживание неизбежно исчезло вовсе... Пере-

<sup>13</sup> Артемьева Т.И. Указ. соч. С. 27.

живание – и результат и предпосылки действия, внешнего или внутреннего. Взаимопроникая и питая друг друга, они образуют подлинное единство, две друг в друга взаимопереходящие стороны единого целого – жизни и деятельности человека»<sup>14</sup>. Единство знания, переживания и действия с психофизиологической точки зрения рассмотрено нами в работе<sup>15</sup>. С учетом того что любая деятельность реализуется через способности человека, мы можем утверждать, что столь же тесно способности связаны с переживанием. Этот методологический принцип должен лежать в основе анализа такого явления, как эмоциональный интеллект.

*Принцип конкретности (индивидуальности)<sup>16</sup> в анализе способностей*

Этот принцип предполагает, что у каждого индивида способности имеют конкретное, индивидуальное выражение. Люди различны в своих природных дарованиях и в приобретенных способностях, полученных в процессе индивидуальной жизнедеятельности. Индивидуальные природные способности дальнейшее развитие находят в индивидуальном жизненном пути человека. По этому поводу еще К. Маркс в своем социологическом анализе проблемы разделения труда писал: «...люди отличаются друг от друга по своим природным способностям, в силу чего они по-разному выполняют разные работы»<sup>17</sup>. И далее: «...разделение и распределение самих операций происходит с учетом природных и приобретенных способностей рабочего»<sup>18</sup>.

<sup>14</sup> Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 1999. С. 21.

<sup>15</sup> Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека / В.Д. Шадриков. М.: Логос, 2006.

<sup>16</sup> Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности / К.А. Абульханова. М.: Наука, 1973.

<sup>17</sup> Маркс К. Сочинения / К. Маркс и Ф. Энгельс. Т. 47. С. 315.

<sup>18</sup> Там же. С. 335.

Сейчас в нашей стране не принято ссылаться на Маркса, а жаль. Это крупный социолог, а игнорирование его работ – обратная сторона предыдущего цитирования к месту и не к месту. Остается загадкой, как в отечественной психологии доминирующим стало положение о том, что природных способностей нет, что способности формируются в деятельности и до деятельности не существуют, что природными могут быть только задатки.

*Принцип взаимосвязи способностей и внутреннего мифа человека*

Данный принцип предполагает определение места способностей в системе психической деятельности человека. Как отмечает Т.И. Артемьева, в методологическом плане «постановка вопроса о психической деятельности как регуляторе различий, возникающих в общественном бытии разных индивидов, позволяет думать, что способности есть выражение общего свойства психической деятельности, которое заключается в ее различности у разных индивидов»<sup>19</sup>. Данное положение проработано нами в работах<sup>20</sup>. Близкая мысль содержится в работах М.А. Холодной<sup>21</sup>, где она утверждает, что способности человека есть выражение его ментального опыта.

*Принцип единства способностей и условий деятельности*

Обычно, говоря о способностях, отмечают их влияние на успешность деятельности. Но успешность деятельности зависит и от ее условий. Поэтому методоло-

<sup>19</sup> Артемьева Т.И. Указ. соч. С. 47.

<sup>20</sup> Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека / В.Д. Шадриков. М.: Аспект-Пресс, 2007; Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека / В.Д. Шадриков. М.: Логос, 2006.

<sup>21</sup> Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. М.: Томск, 1997.

гически будет неверно отрывать способности от условий деятельности. И те и другие определяют успешность деятельности, только в системе «способности – условия деятельности» можно говорить об успешности деятельности.

Игнорирование данного положения ведет к существенным издержкам в практической работе. Приведем лишь один пример. В последние годы стало модным говорить о готовности ребенка к школьному обучению. Основное внимание психологов сосредоточивается на разработке методов определения этой готовности. Но поставим вопрос по-другому: «А готов ли учитель к обучению ребенка, поступающего в школу, такого, каков он есть?». В данной постановке учитель выступает для ученика как фактор внешней среды, определяющий его успех. Конечно, нельзя отрицать определенную степень развития ребенка к моменту поступления в школу, но его школьные успехи будут определяться как его способностями, так и педагогической квалификацией учителя.

Как отмечает К.А. Абульханова-Славская<sup>22</sup>, «ценность деятельности для личности связана, прежде всего, с возможностями самовыражения, применения своих способностей, с возможностями творчества». Готов ли учитель обеспечить процесс такого самовыражения, организовать учебный процесс с опорой на способности ребенка, соблюдая меру соответствия учебных задач и возможностей ученика? Вот в чем заключается суть проблемы школьной готовности.

<sup>22</sup> Абульханова-Славская К.А. Личность как субъект деятельности: в 2 т. / К.А. Абульханова-Славская // Психология личности: хрестоматия: в 2 т. Самара, 2002. С. 120.

## Процедуры и методы изучения и диагностики профессиональных способностей

*Основные типы экспериментальных ситуаций (по П. Фрессу и Ж. Пиаже)*

**Специфические проблемы экспериментального изучения способностей.** Как пишет Поль Фресс, «идеалом ученых является воспроизведение факта, а это удастся только при знании всех условий, его вызывающих. В таком случае ученый способен на предсказание. Но для достижения этого экспериментатор должен нарисовать картину отношений между всеми основными факторами, причем чем сложнее объект, тем труднее задача и тем больше времени требуется для ее решения.

Предстоит распутать сложную сеть отношений, а чтобы сделать это, нужно действовать поэтапно. Каждый этап характеризуется, в сущности, установлением *отношения между двумя или несколькими фактами*. Иерархизированная сеть этих отношений образует тело науки»<sup>23</sup>.

Личность познает себя через свои действия. Это справедливо и для познания способностей. Способности можно познать только через действия, в которые будет включена личность. Можно отразить это функцией  $R_y = f(P_c \rightleftharpoons S)$ . Успешность деятельности является функцией способностей работника в конкретной ситуации (конкретных условиях).

Отметим, что *успешность деятельности* (поведения) можно анализировать на разных уровнях: социальном, личностном, производственном.

*Личность* характеризуется многими параметрами, влияющими на успешность деятельности. Это прежде всего мотивация, способности, эмоциональность. Выде-

<sup>23</sup> Фресс П. Экспериментальный метод / П. Фресс // Экспериментальная психология / ред.-сост. П.Фресс, Ж. Пиаж. М.: Прогресс, 1966. Вып. I, II. С. 100.

ляя в личности способности, мы не должны забывать о других упомянутых параметрах.

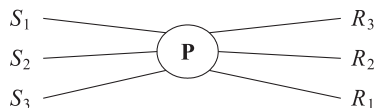
*Ситуация* также может анализироваться в различных аспектах: социальном, материальном, личностном и др. Важно установить видение ситуации субъектом. «Практически это означает, что протокол эксперимента всегда важно дополнять беседой с испытуемым или вопросом-никон, ответы на который позволяют обнаружить возможные различия в интерпретации ситуации»<sup>24</sup> субъектом. Учитывая сказанное, приведенная выше формула конкретизируется отношением личности и ситуации, на что указывает двойная стрелка.

$$R_j = f(P_c \rightleftharpoons S)$$

Представляется актуальным замечание П. Фресса о характере ситуации. Когда она характеризуется преимущественно другими лицами, то ситуация будет называться *социальной*. В этом случае психолог будет изучать проявление способностей в социальных условиях.

**Типы отношений S – P – R.** Три вида отношений являются классическими для психологического эксперимента.

1. Изучение психологических функций или того, как одна и та же личность реагирует на систематические изменения (качественные или количественные) ситуации. В таком случае мы имеем следующую схему:

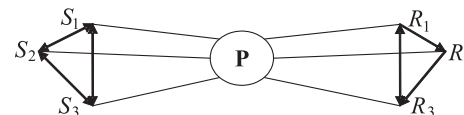


Где  $S_1, S_2, S_3$  – различные ситуации, которым соответствуют различные ответы  $R_1, R_2, R_3$ .

Например, при изучении способностей мы задаем испытуемому задачи разной сложности и наблюдаем, как он их решает (с какой эффективностью). Задачи могут быть направлены на какую-либо одну психологическую функцию: память, внимание, восприятие.

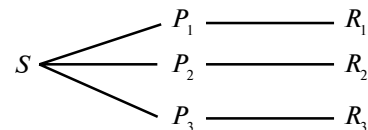
2. Структурное изучение, при котором исследуются отношения между ответами, полученными исходя из различных ситуаций.

Различным ситуациям  $S_1, S_2, S_3$  соответствуют различные ответы  $R_1, R_2, R_3$ . Отношения между  $R_1, R_2, R_3$  и так далее позволяют выявить структуру способностей.



С данной ситуацией мы можем столкнуться при изучении корреляционных плеяд способностей, обуславливающих производительность, качество и надежность деятельности.

3. Дифференциальное изучение, при котором анализируются реакции различных людей на одну и ту же ситуацию.



Различия между  $R_1, R_2, R_3$  свидетельствуют о различиях, существующих между  $P_1, P_2, P_3$ . В определенных ситуациях эти различия будут свидетельствовать о различных способностях у  $P_1, P_2, P_3$ .

С данной ситуацией мы сталкиваемся при диагностике интеллекта.

Три представленных выше типа отношений дополняют друг друга.

<sup>24</sup> Фресс П. Указ. соч. С. 104.

### Изучение и тестирование способностей

В научной и практической деятельности следует различать процедуры и методы, используемые для изучения и диагностики способностей. Диагностика уровня развития способностей осуществляется с помощью тестов, разработанных с определенной целью<sup>25</sup>. Исследовательские методы применяются для изучения различных проблем способностей. С их помощью можно проанализировать, например, роль наследственности в развитии способностей, межкультурные различия в проявлении способностей, влияние ситуации тестирования на его результаты; выявить структуру способностей и их проявлений в профессиональной деятельности; изучить структуру интеллекта, роль среды в развитии способностей; исследовать взаимосвязи способностей с мотивацией и другими качествами личности и др.

На основе 25-летнего изучения мотивации достижений Дж. Аткинсон с коллегами составили подробную схему взаимосвязей способностей, мотивации и факторов окружающей среды (цит. по: А. Анастази).

А. Анастази отмечает: «Этот подход динамичен, поскольку из него следует осуществляемое в процессе жизни систематическое изменение индивида, а не его неизменность. Кроме того, подход этот предполагает реципрокное влияние способностей и мотивационных факторов на выполнение теста»<sup>26</sup>.

«Схема Дж. Аткинсона приведена на рис. 1. На рисунке представлено совместное действие наследствен-

<sup>25</sup> С общей характеристикой тестов, принципами психологического тестирования, видами тестов, в том числе используемыми в профессиональном тестировании, можно ознакомиться в кн.: Анастази А. Психологическое тестирование / А. Анастази. Т. 1, 2. М.: Педагогика, 1982.

<sup>26</sup> Там же. С. 315.

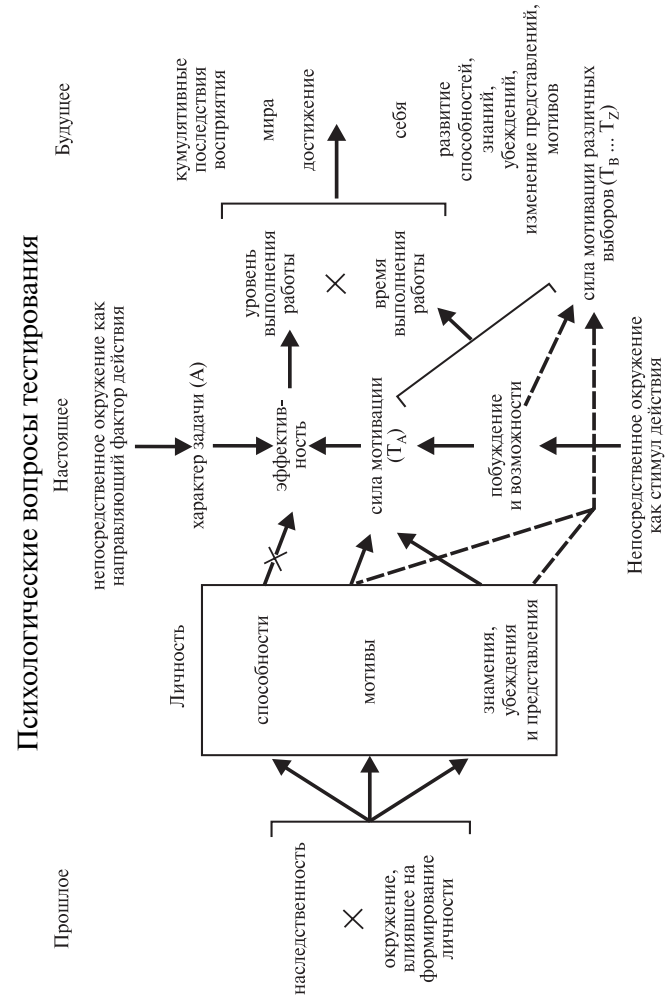


Рис. 1. Схема взаимодействия когнитивных и некогнитивных факторов в кумулятивном достижении и развитии индивида (Athinson J. W., O'Malley P. M., Lens W., 1976. С разрешения издательства Академик-Пресс.)

ности и прошлого окружения на развитие когнитивных и некогнитивных аспектов целостной личности. Среда, в которой живет индивид в настоящий момент, ставит непосредственную задачу и влияет на силу мотивации выполнения данной задачи в противовес силе мотивации альтернативных действий. Мотивация влияет как на эффективность выполнения задачи, так и на затраченное на нее время (например, на изучение выполнения связанных с работой действий). Эффективность отражает взаимосвязь между природой задачи и наличной мотивацией. Уровень выполнения зависит от соответствующих способностей индивида (определенных, например, с помощью тестовых показателей) и от эффективности, с какой индивид использует эти способности для выполнения поставленной задачи. Конечное достижение, или результат, отражает совместное действие уровня выполнения работы и затраченного на нее времени. Другим важным следствием *уровня выполнения, помноженным на время, затраченное на работу*, является длительное кумулятивное влияние этой деятельности, или опыта, на собственно когнитивное и некогнитивное развитие индивида. Последний момент есть осуществление обратной связи с личностью индивида, и такое влияние, вероятно, скажется на будущих тестовых показателях»<sup>27</sup>.

В прикладном исследовании используются как исследовательские методы изучения профессиональных способностей, так и профессиональные тесты. Исследовательская методика призвана установить связь между предполагаемыми профессионально важными качествами (ПВК) и эффективностью деятельности или отдельными ее параметрами. Например, мы хотим установить связь между способностью к прогнозированию и безопасностью вождения автомобиля. Будучи установлен-

<sup>27</sup> Анастаси А. Указ. соч. С. 315–316.

ной, такая связь потребует разработки метода диагностики способности к прогнозированию. Этот тест может быть отобран из имеющегося у психолога арсенала тестов или разработан самим практиком с соблюдением всех требований, предъявляемых к тесту.

#### *Особенности профессионального тестирования*

При диагностике профессиональных способностей следует помнить, что тесты общих способностей нуждаются в дополнительной валидации, учитывающей условия профессиональной деятельности. Эта дополнительная валидация получила название «полная локальная валидация». Дополнительная валидация предполагает тщательный психологический анализ конкретной деятельности. Этот анализ должен сопровождаться сбором данных из различных источников: нормативных документов, опросов работников со стажем, анализа типичных ошибок, трудностей обучения, прямого наблюдения за деятельностью работников, записей контролеров.

При диагностике специальных способностей целесообразно использовать батареи тестов, рассчитанных на конкретные профессии или класс профессий.

#### *Интерпретация результатов тестирования*

Данный раздел нам бы хотелось начать словами А. Анастаси: «На психологические тесты следует смотреть как на орудие труда, эффективность которого зависит от знаний, навыков и честности того, кто его применяет»<sup>28</sup>. К сожалению, приходится констатировать, что именно интерпретация результатов применения тех или иных тестов остается слабым звеном в подготовке психологов (по крайней мере в нашей стране). Прове-

<sup>28</sup> Там же. С. 288.

дение теста – это работа лаборанта. Главное – его *грамматно* интерпретировать.

Что стоит за этими словами?

1. Любая тестовая процедура создавалась на основе определенного *теоретического* воззрения ее автора и для выполнения *определенных задач*. Поэтому интерпретация результатов будет корректной, если она исходит из тех же теоретических позиций и решения сходных задач.

2. Результаты тестирования как отдельных способностей, так и интеллекта в целом во многом определяются факторами, о которых мы говорили выше: мотивацией, опытом, средой и т.д.

3. Профессиональные способности развиваются, приобретая черты «оперативности». Тест же, как правило, не учитывает этот аспект. Поэтому часто можно наблюдать, что тесты не показывают развитие профессиональных способностей.

4. Уровень развития профессиональных способностей зависит от *программ* обучения.

5. Профессиональные способности развиваются в деятельности *неравномерно* и *гетерохронно*.

6. Разные аспекты профессиональной деятельности предъявляют разные требования к профессиональным способностям (например, производительность, качество, надежность).

7. Успешность деятельности определяется как отдельными способностями, так и их системой.

8. Часто более важным является не столько уровень развития способностей, сколько умение субъекта деятельности владеть своими способностями, программами их использования.

9. При проведении и интерпретации результатов тестов следует помнить о межкультурных различиях.

10. При интерпретации результатов «интеллект следует рассматривать скорее как описательное, чем как объяснительное понятие... Ни один тест интеллекта не

может указать причины того или иного его выполнения»<sup>29</sup>. «Следует помнить, что интеллект не есть единая и однообразная способность, он складывается из нескольких функций»<sup>30</sup>.

11. Результаты тестирования не приговор, это всего лишь материал, часто вспомогательный, для принятия решений, связанных с профессиональной деятельностью.

12. При тестировании профессиональных способностей необходимо соблюдать требование *полной локальной валидности*, т.е. валидность, на которую ссылаются создатели теста, должна перепроверяться и дополняться данными по валидности в данных условиях<sup>31</sup>.

13. При интерпретации результатов тестирования необходимо учитывать, что на них влияют *как способности, так и ситуация*, они оказывают *взаимовлияние* друг на друга. Как отмечает Х. Хекхаузен<sup>32</sup>, «индивиды отыскивают и даже формируют наличные ситуации в соответствии со своими личностными диспозициями. Они, следовательно, сами создают собственную ситуационную специфичность, априори ограничивают множество возможных ситуаций влияния, лавируя между ними и расставляя акценты»<sup>33</sup>. При этом на выбор ситуации влияют личностные диспозиции.

14. При интерпретации следует учитывать явление компенсации одних способностей другими и индивидуальные стили деятельности, которые подтверждают целенаправленность поведения тем, что одна и та же цель достигается различными способами. Изучение индивидуальных способов деятельности помогает выделить

<sup>29</sup> Анастаси А. Указ. соч. С. 309.

<sup>30</sup> Там же.

<sup>31</sup> Там же. С. 72.

<sup>32</sup> Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. Т. 1. М.: Педагогика, 1986. С. 32.

<sup>33</sup> Там же. С. 32.



способности как промежуточные переменные. При наличии индивидуальных способов деятельности важно ответить на вопрос, чем они обусловлены.

15. Данные тестирования способностей должны соотноситься с регистрацией того, что и как делает человек, каковы его успехи.

16. Данные внешнего наблюдения целесообразно дополнить данными саморефлексии. При этом следует учитывать, что обычно внимание субъекта направлено на ситуацию. Действие, как правило, сопровождается своеобразным обрамляющим самосознанием, точнее, рефлексией того, что субъект своими действиями меняет ситуацию в определенном направлении, что он стремится к тому или иному целевому состоянию и предполагает его достигнуть и т.п. Представления о том, что субъект непрерывно, полно и надежно фиксирует свои действия (в том числе и все внутренние процессы) и мог бы дать полный и неискаженный отчет, ошибочно<sup>34</sup>. Самонаблюдению могут быть открыты отдельные аспекты и содержание собственных действий.

Ответ на вопрос, что субъект замечает в своем поведении, является хорошим индикатором того, что представляется для субъекта ценным в своем поведении. Внимание, как правило, направлено на те фрагменты ситуации и действия, которые представляются значимыми, на которые субъект ориентируется и которые учитывает.

### **Системный подход и теоретические проблемы раскрытия понятия «способности»**

#### *Возможности головного мозга человека*

Для описания возможностей головного мозга человека, которые во многом определяются возможностями ус-

<sup>34</sup> Хекхаузен Х. Указ. соч. С. 53.

тановления межличностных связей, воспользуемся расчетами, приводимыми П.К. Анохиным<sup>35</sup>.

Отталкиваясь от примерного числа нервных клеток в количестве 14 млрд и учитывая различные состояния нейронов, он получил в результате расчетов фантастическую цифру возможных взаимодействий нейронов в целом мозге. «Оказалось, что число степеней свободы нервных клеток мозга с учетом всех переменных, которые были разобраны выше, может быть выражено единицей с таким количеством нулей, что они могут уместиться только на ленте длиной... в 9 500 000 километров. Стоит только представить себе это “множество”, чтобы понять, что человек практически никогда не сможет использовать всех грандиозных резервов своей мозговой деятельности.

Представим себе, какой хаос сложился бы в нервной системе, если бы все это “множество” стало “взаимодействовать” и “взаимовлиять” друг на друга! Ясно, что этот хаос не допустил бы никакого организованного поведения целого организма. И тем не менее взаимодействие вообще все-таки непременно входит во все формулировки понятия системы как решающие критерии.

Нам кажется, что такое положение наблюдается потому, что этот важнейший вопрос никогда не был серьезно проанализирован до конца, по крайней мере, для биологических систем, и именно поэтому мы не имеем исчерпывающей и научно обоснованной формулировки системы»<sup>36</sup>.

Из сказанного можно сделать два вывода. Во-первых, приведенные данные свидетельствуют о практически безграничных возможностях нашего мозга. Во-вторых, они должны учитываться при попытке

<sup>35</sup> Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем / П.К. Анохин. М.: Медицина, 1975.

<sup>36</sup> Там же. С. 30–31.

объяснения деятельности мозга как некоторой целостности, при системном подходе к объяснению поведения.

*Системный подход в психологии: понятие системы*

В энциклопедическом словаре *система* (от греч. *systema* – целое, составленное из частей, соединение) определяется «как множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство»<sup>37</sup>.

Анализируя данный подход к определению системы, П.К. Анохин приходит к выводу, что «все формулировки понятия системы, основанные только на “взаимодействии” и на “упорядочивании” компонентов, оказываются сами по себе несостоятельными»<sup>38</sup>. Для понимания системы необходимо «вскрыть те детерминирующие факторы, которые освобождают компоненты от избыточных степеней свободы»<sup>39</sup>. В качестве такого детерминирующего фактора П.К. Анохин выделяет конкретный результат деятельности системы. Через результат можно представить как всю деятельность системы, так и ее всевозможные изменения. «Эта деятельность может быть полностью выражена в вопросах, отражающих различные этапы формирования системы.

1. Какой результат должен быть получен?
2. Когда именно должен быть получен результат?
3. Какими механизмами должен быть получен результат?
4. Как система убеждается в достаточности полученного результата?»<sup>40</sup>.

<sup>37</sup> Анохин П.К. Указ соч. С. 32.

<sup>38</sup> Там же.

<sup>39</sup> Там же. С. 33.

<sup>40</sup> Большой энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия; СПб.: Норинки, 1997. С. 1102.

Результат обладает императивными возможностями. Для его получения система формируется и перестраивается во времени. Результат определяет, какие компоненты будут вовлечены в систему и какие качества компонентов будут использоваться. В системе возможные компоненты работают во «взаимосодействии» для получения полезного результата. «Конкретным механизмом взаимосодействия компонентов является освобождение их от избыточных степеней свободы, которые способствуют получению результата»<sup>41</sup>.

Но чтобы результат управлял формированием системы, необходимо, чтобы он возник раньше системы. Возможно ли это? Возможно ли, чтобы содержание результата, его предсказание существовали раньше, чем появится сам результат? Анохин высказывает гениальное предложение, а затем и экспериментально показывает, что это возможно. Это предсказание результата в его теории выступает в форме «акцептора результата действия». Отметим, что еще в 1947 г. Н.А. Бернштейн, рассматривая проблему построения движений, указывал, что в системе управления движением должен быть «задающий элемент, вносящей тем или иным путем в систему требуемое значение регулируемого параметра». Однако, по его словам, «...как именно, какими физиологическими путями может образ предвидимого или требуемого эффекта действия функционировать как ведущий определитель двигательного состава действия и программы отправлений задающего элемента – этот вопрос, на который еще и не начал намечаться сколь-нибудь конкретный и обоснованный ответ»<sup>42</sup>. Анохин такой путь не только намечает, но и реализует на практике.

<sup>41</sup> Анохин П.К. Указ. соч. С. 35.

<sup>42</sup> Бернштейн Н.А. Биомеханика и физиология движений / Н.А. Бернштейн. М.; Воронеж, 1997. С. 362.

В нашей работе<sup>43</sup> мы ввели третью детерминанту – «мотивацию» – и показали, что системогенез деятельности человека определяется двумя векторами: «мотив – цель» и «цель – результат», которые формируются с учетом внутренних и внешних условий деятельности.

*Интеграция компонентов системы деятельности* начинается на основе *нормативно одобренного способа деятельности* (НОСД). Этот способ деятельности может быть зафиксирован в инструкции, и тогда он выступает как нормативный, или передаваться от мастера к ученику, и тогда он будет выступать как одобренный. Нормативный способ предполагает получение определенного результата фиксированными способами деятельности. Именно эти внешние (объективные) характеристики деятельности являются детерминантами интеграции внутренних (субъективных) условий (механизмов) деятельности. При этом ведущей внутренней детерминацией выступает мотивация субъекта деятельности.

Мотивация оказывает существенное влияние на принятие профессиональной деятельности, определяет ее личностный смысл, влияет на трансформацию нормативной деятельности и способы ее реализации. Под влиянием мотивации устанавливаются критерии достижения цели и критерии предпочтительности той или иной модификации цели и способов ее достижения.

Под влиянием мотивации в деятельность вовлекаются ресурсы памяти. Это возможно, так как мотивация входила во все компоненты внутреннего мира, когда они формировались в прошлом. Она участвует и в отражении текущих внешних условий деятельности.

Таким образом, мотивация организует *целостное поведение* на основе:

<sup>43</sup> Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. 2-е изд. М.: Логос, 2007.

- мобилизации структур прошлого опыта;
- оценки обстановочной информации об условиях, в которых должна осуществляться деятельность;
- формирования оперативного образа условий деятельности путем сопоставления их с нормативным результатом и способом деятельности, а также с ее нормативными условиями.

Любая деятельность по своему результату характеризуется тремя параметрами: производительностью, качеством и надежностью. Они могут принимать различные модификации. Так, например, в деятельности бизнесмена это величина освоенного капитала (производительность), норма прибыли (качество), стабильность получения прибыли (надежность). Данные параметры находятся в антагонистических отношениях: стремясь обеспечить качество или надежность, мы зачастую снижаем производительность.

Достижение высоких показателей в отношении каждого параметра требует определенных финансовых и/или материально-технических ресурсов. Поэтому часто приходится выбирать, какому из них отдать предпочтение. Решается это на основе *мотивации*. Таким образом, *мотивация определяет иерархию основных параметров результата деятельности, которую выстраивает для себя ее субъект*. Для нас важно подчеркнуть, что каждый из параметров результата требует своей системы ПВК. В определенном отношении они могут пересекаться, т.е. одни и те же качества могут входить в подсистемы, обеспечивающие производительность, качество и надежность. В ряде случаев требуется оптимизация взаимодействия отдельных ПВК, входящих в разные подсистемы, обеспечивающие производительность, качество и надежность. Все это необходимо учитывать при проведении психологического анализа деятельности.

Определив систему как «комплекс избирательно вовлеченных компонентов, у которых взаимодействия

и взаимоотношения принимают характер взаимодействия компонентов на получение фокусированного полезного результата»<sup>44</sup>, мы должны ответить на вопрос, каков же компонентный состав психологической системы деятельности? Этот вопрос в свою очередь можно разделить на два подвопроса.

1. Откуда берутся эти компоненты?

2. Что это за компоненты, какова их содержательная характеристика?

На первый подвопрос можно дать следующий ответ: компоненты функциональной системы деятельности формируются из отдельных структур внутреннего мира человека. С физиологической стороны они реализуются отдельными, но взаимосвязанными компонентами нервной системы человека и в первую очередь головного мозга. При этом ведущим методологическим принципом нашего анализа выступает положение, что человек является субъектом деятельности. Это прежде всего проявляется в том, что он обладает определенными потребностями, способностями хотеть и желать. В зависимости от желаний человек ставит перед собой как субъект деятельности определенную цель, достижение которой характеризуется определенным результатом, связанным с потребностями, желаниями (рис. 2).

Важнейшим компонентом субъектности является тот факт, что в обозначенных основных компонентах деятельности представлены переживания. Эта связь реализует методологический принцип: единство знаний и переживаний.

Цель деятельности и ее результат первоначально реализуются через представления о результате. Для того чтобы цель была достигнута, субъект должен совершить целенаправленные действия, иначе говоря, действия по

<sup>44</sup> Анохин П.К. Указ. соч. С. 35.

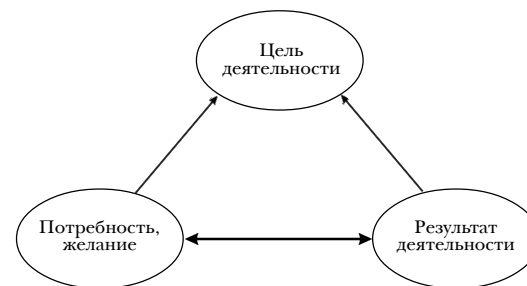


Рис. 2. Основные компоненты, отражающие субъектность деятельности

определенной программе. Поэтому деятельность субъекта будут направлять представления о результате и программе деятельности.

Программа деятельности формируется на основе отражения и оценки ее объективных и субъективных условий, сопоставления их с нормативными способами деятельности.

В каждый из отмеченных компонентов включен процесс принятия решения: что следует учитывать в желаниях (процесс мотивации, заканчивающийся принятием решения о доминирующих мотивах и желаниях); какой результат должен быть достигнут в конкретном случае и в определенное время; системой каких действий и по какой программе может быть получен желаемый результат. Поле выбора в каждом из компонентов может быть значительным.

Наконец, следует отметить, что формирование каждого компонента сопровождается рефлексией, что позволяет представить процесс формирования каждого компонента и деятельности в целом как процесс системогенеза деятельности. В этом процессе системогенеза и формируется психологическая функциональная система деятельности. В развернутой форме он представлен на рис. 3.

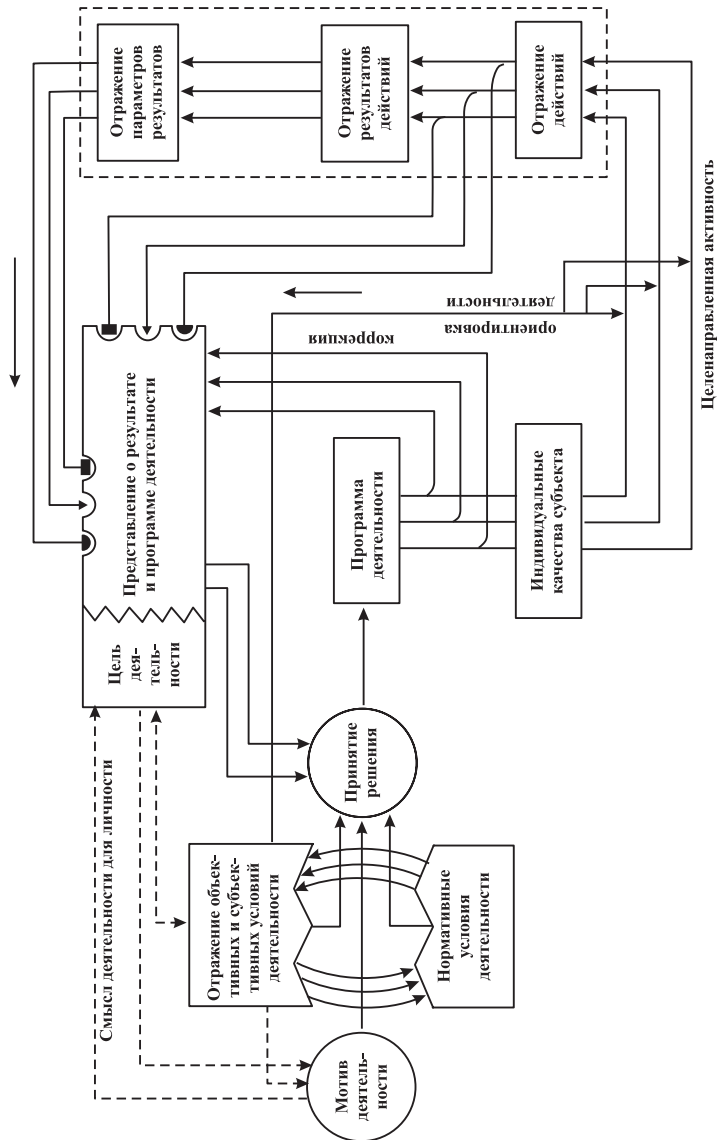


Рис. 3. Общая архитектура психологической системы деятельности

В качестве основных принципов формирования системы выступает одновременно закладка основных блоков, а в дальнейшем – *гетерохронность*, *неравномерность* и *достаточность* их развития. Совокупность этих принципов указывает, что формирование системы деятельности нельзя рассматривать как автономное, последовательное формирование отдельных ее блоков. Уже в самом начале генезиса системы деятельности формируются основные ее блоки, которые в дальнейшем развиваются неравномерно и гетерохронно. Однако это не означает, что отдельные действия не могут осваиваться в деятельности последовательно. Архитектура действия по компонентному составу близка к архитектуре деятельности, и, осваивая отдельные действия, мы закладываем основные блоки всей ее системы, которые в дальнейшем будут развиваться и усложняться.

Специфика системогенетического подхода состоит не в том, что он предполагает последовательное, аддитивное формирование отдельных блоков системы деятельности, а затем их объединение в структуру посредством формирования функциональных связей. Это был бы не системогенетический, а, по существу, аналитический подход. С позиций системогенеза деятельности главными моментами являются *неаддитивность* структурных компонентов системы, а также неравномерность, гетерохронность и достаточность их развития. Системогенетический подход к освоению профессий сложнее традиционного аналитического подхода. Однако это, скорее всего, тот случай, когда истина может и не быть простой, поскольку мы имеем дело с системными явлениями высокой степени сложности. Вместе с тем системный подход позволяет глубже проникнуть в закономерности процесса освоения деятельности и, следовательно, добиться большей его эффективности.

Важным преимуществом системогенетического подхода является то, что он опирается на принцип детер-

минизма, сформулированный С.Л. Рубинштейном, согласно которому всякое внешнее воздействие опосредуется совокупностью внутренних условий.

В качестве этих условий выступает весь внутренний мир человека, вовлекаемый в деятельность в соответствии с целью и результатом. В состав этого мира входят знания и умения, программы деятельности, решающие правила, критерии достижения цели и критерии предпочтительности, сформированные в процессе жизнедеятельности на этапах, предшествующих освоению актуальной деятельности. Сюда входят различные мотивы, рефлексивные навыки, личностные качества (волевые и нравственные). Отдельно следует выделить способности субъекта деятельности, которые позволяют реализовать функции отражения субъективных и объективных условий деятельности, принятие решений, разработку программ деятельности, контроль над выполнением отдельных действий и деятельности в целом.

Таким образом, *психологическая система конкретной деятельности складывается из динамически мобилизуемых структур внутреннего мира человека. Детерминация этой мобилизации осуществляется на основе мотивации и желаемого результата. Вслед за П.К. Анохиным мы можем сказать, что каждый из компонентов внутреннего мира мобилизуется и вовлекается в функциональную систему только в меру содействия полученному запрограммированному результату. Чем богаче внутренний мир, тем легче формируется функциональная система конкретной деятельности. (Это хорошо объясняет тот факт, который в психологии называют переносом навыка.)*

Предлагаемая архитектура психологической функциональной системы деятельности близка к общей архитектуре физиологической функциональной системы, предложенной П.К. Анохиным (рис. 4). По-другому и быть не может, если мы строим исследование на основе принципа психофизического единства (в понимании

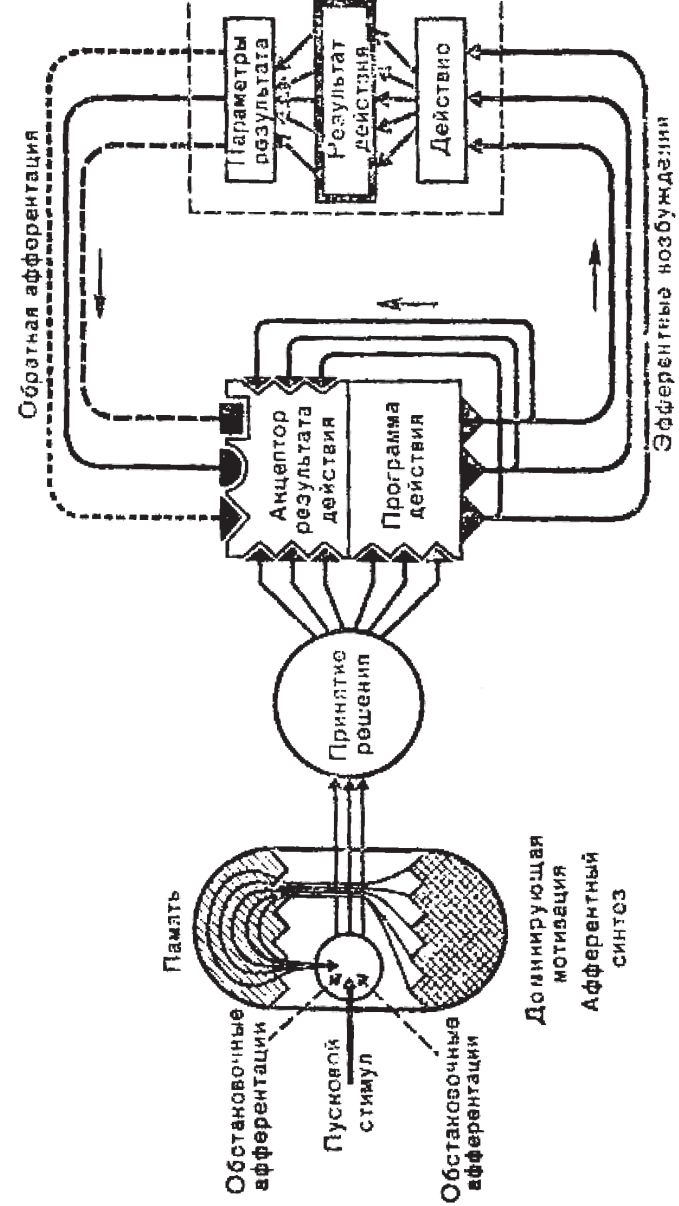


Рис. 4. Общая архитектура функциональной системы, представляющая собой основу «концептуального моста» между уровнями системных и аналитических процессов

С.Л. Рубинштейна). Но при этом психологическая система деятельности в своих компонентах наполняется новым содержанием, которое определяется прежде всего сознанием человека. «С переходом от биологического развития к историческому у человека психика приходит на новую, высшую ступень. Этой высшей, качественно специфической ступенью в развитии психики является сознание человека»<sup>45</sup>.

<sup>45</sup> Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 1999. С. 28.

## Глава 2

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ СПОСОБНОСТЕЙ

Рассматривая методологические проблемы, мы отметили, что характер интерпретации зависит от теории, которой придерживается исследователь. Поэтому целесообразно кратко рассмотреть основные теоретические взгляды на проблему способностей.

#### ПЕРВЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СПОСОБНОСТЯХ ЧЕЛОВЕКА

Фундаментальность категории «способности» определяет ее место в бытовых, эмпирических и теоретических взглядах мыслителей и ученых различных эпох. В настоящей работе мы не ставим задачу полного рассмотрения истории вопроса. Мы ограничимся лишь иллюстрацией того факта, что к понятию «способности» в явном или неявном виде мыслители и практики обращались во все времена. С этой целью мы рассмотрим, как трактуется данная категория в Библии, в работах Аристотеля, в отечественной литературе XIX в., а также в работах отечественных и зарубежных психологов в XX в.

#### Представление о способностях в Библии

При рассмотрении данного вопроса мы воспользуемся текстом Библии и комментариями к ней<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Толковая Библия, или Комментарий на все книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. Издание преемников А.П. Лопухина. СПб., 1904–1913.

В книге Бытие гл. 2:9 написано: «И произрастил Господь Бог из земли всякое дерево, приятное на вид и хорошее для жизни, и дерево жизни посреди рая, и дерево познания добра и зла». В комментариях Толковой Библии мы читаем: «Так как, вообще, заповедь, приуроченная к этому древу, имела в виду *развитие высших способностей* человека (курсив мой. – В.Ш.), как существа разумного... а так как, по ветхозаветному воззрению, все вообще познание носило моральный характер, то “добро и зло” и берутся здесь как два противоположных полюса всего вообще познания»<sup>2</sup>. Можно предположить, что, согласно Ветхому Завету, человек наделен прежде всего духовными способностями, способностями познания «добра и зла».

В Бытии гл. 1:26 написано: «И сказал Бог: сотворим человека по образу Нашему, (и) по подобию Нашему». Объясняя данное выражение, Толковая Библия отмечает: «Образ Божий в человеке составляет неотъемлемое и неизгладимое свойство его природы, богоподобие же есть дело свободных личностных усилий человека, которое может достигать довольно высоких степеней своего развития в человеке, но может иногда и отсутствовать совершенно»<sup>3</sup>.

«Что касается самого образа Божия в человеке, то он отображается в многочисленных силах и свойствах его сложной природы: и в бессмертии человеческого духа, и в первоначальной невинности, и чистоте, и в тех *способностях и свойствах* (курсив мой. – В.Ш.), которыми наделен был первоначальный человек для познания своего Творца и любви к Нему... в тройственности своих главных душевных сил: ума, сердца и воли... Только один образ Божий составляет врожденное свойство его при-

<sup>2</sup> Толковая Библия. С. 18–19.

<sup>3</sup> Там же. С. 12.

роды, богоподобие же – нечто отличное от сего и состоит в той или другой степени свободного, личного человеком развития свойств этого божественного образа по пути их приближения к Первообразу»<sup>4</sup>.

Таким образом, уже в Библии содержится утверждение, что человек от природы наделен способностями, которые могут быть развиты в дальнейшем или остаться без развития.

### Способности в работах Аристотеля

Описывая структуру души, Аристотель пишет: «Теперь надо рассмотреть, что такое добродетель. Поскольку в душе бывают три [вещи] – страсти, способности и устои, то добродетель, видимо, соотносится с одной из этих трех вещей. Страстями [или переживаниями] я называю влечение, гнев, страх, отвагу, злобу, радость, любовь (*philia*), ненависть, тоску, зависть, жалость – вообще [все], чему сопутствуют удовольствия или страдания. Способности – это то, благодаря чему мы считаемся подвластными этим страстям, благодаря чему нас можно, например, разгневать, заставить страдать или разжалобить. Нравственные устои [или склад души] – это то, в силу чего мы хорошо или дурно владеем [своими] страстями, например гневом: если [гневаемся] бурно или вяло, то владеем дурно, если держимся середины, то хорошо.

Точно так и со всеми остальными страстями. В связи со страстями говорят о движениях [души], а в связи с добродетелями и пороками – не о движениях, а об известных склонностях. Поэтому добродетели – это не способности: нас ведь не считают ни добродетельными, ни порочными за способности вообще что-нибудь

<sup>4</sup> Там же.



испытывать [и нас не хвалят за это и не осуждают]. Кроме того, способности в нас от природы, а добродетельными (или порочными) от природы мы не бываем. Раньше мы уже сказали об этом. Поскольку же добродетели – это не страсти и не способности, выходит, что это **устои**<sup>5</sup>.

Анализируя приведенный выше отрывок, мы можем сделать следующие выводы. Во-первых, Аристотель рассматривает способности как одну из существенных составляющих души, наряду со страстями и устоями; во-вторых, он отмечает, что способностями человек наделен от природы. Утверждая природный характер способностей, Аристотель пишет: «[Все] то, чем мы обладаем по природе, мы получаем сначала [как] возможности (*dynameis*), а затем осуществляем в действительности (*tas energeias apodidomen*). Это поясняет пример с чувствами. Ведь не от частого взглядывания и вслушивания мы получаем чувства [зрения и слуха], а совсем наоборот: имея чувства, мы ими воспользовались, а не воспользовавшись – обрели. А вот добродетель мы обретаем, прежде [что-нибудь] осуществив (*energesantes*), так же, как и в других искусствах»<sup>6</sup>.

Следует обратить внимание на понимание Аристотелем термина «возможности». В отличие от часто встречающейся в отечественной литературе трактовки «возможности» как некоторых предпосылок способностей, Аристотель определяет их как «потенциальные» способности, готовые к реализации в действительности.

В целом следует отметить, что взгляды на способности Аристотеля существенно отличаются от устоявшихся в отечественной психологии подходов к соотношению способностей и задатков.

<sup>5</sup> Аристотель. Этика. М.: АСТ, 2002. С. 70.

<sup>6</sup> Там же. С. 64.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ НА СПОСОБНОСТИ В РАБОТАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПСИХОЛОГОВ

Проблемы определения способностей мы рассмотрим на основе анализа работ по философии и психологии, относящихся к первой половине XIX в. и исследований ведущих отечественных психологов XX в.: Б.М. Теплова, С.Л. Рубинштейна и Л.С. Выготского.

### Взгляды на способности в отечественной литературе XIX века

Изучая отечественную литературу по истории психологии, мы часто встречаем имена Вундта, Джемса, Уотсона, Торндайка, Холла и других западных ученых. Создается впечатление, что в нашей стране психология до ее становления как самостоятельной науки на Западе не была представлена вовсе. Можно смело утверждать, что это впечатление обманчиво. Психология как наука о душе находилась в поле зрения отечественных исследователей еще до появления основополагающих работ в Европе и Америке. Причем существовали не только отдельные научные работы, но и целые учебники.

Естественно, соответствующие курсы в то время читались в духовных семинариях и академиях. Среди авторов работ по психологии необходимо прежде всего отметить Нила Сорского, Максима Грека, Никифора Андреевича Зубовского, Петра Семеновича Авсенева, Федора Александровича Голубинского, Василия Николаевича Карпова. И если западные авторы во второй половине XIX в. пытаются преподнести психологию как естественную науку, то отечественная психологическая школа придерживается традиционного представления о психологии как науке о душе. Позднее оно будет утеряно, а авторы – на долгие годы забыты. И надо выразить благодарность издательству «Тропа Троянова», которое

взяло на себя благодарный труд переиздать серию фундаментальных трудов ученых о душе.

Метод изложения научного знания, представленный в этих работах, позволяет намного глубже проникнуть в сущность человека, чем естественнонаучный подход. При этом мы не противопоставляем эти два подхода, а, наоборот, хотим сказать, что и душу можно понимать в единстве духовного и материального и при естественнонаучном подходе душа должна стать основным предметом психологии<sup>7</sup>.

Особого внимания заслуживает систематизация способностей человека, разработанная Н.А. Зубовским<sup>8</sup>. Она представлена на рис. 5–10.

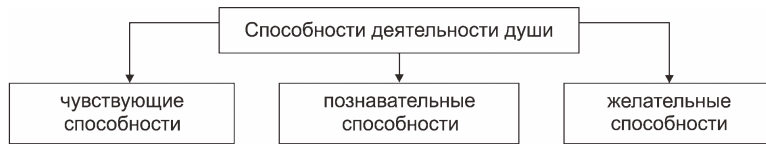


Рис. 5. Виды способностей

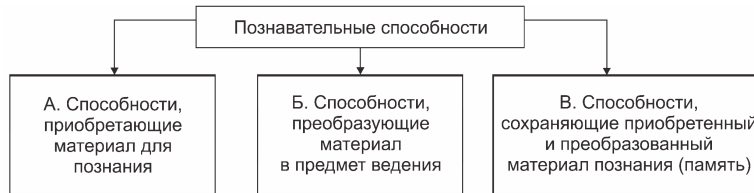


Рис. 6. Познавательные способности

<sup>7</sup> Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека / В.Д. Шадриков. М.: Логос, 2006.

<sup>8</sup> Зубовский Н.А. Психология / Н.А. Зубовский. СПб.: Тропа Троянова, 2006.



Рис. 7. Чувствующие способности

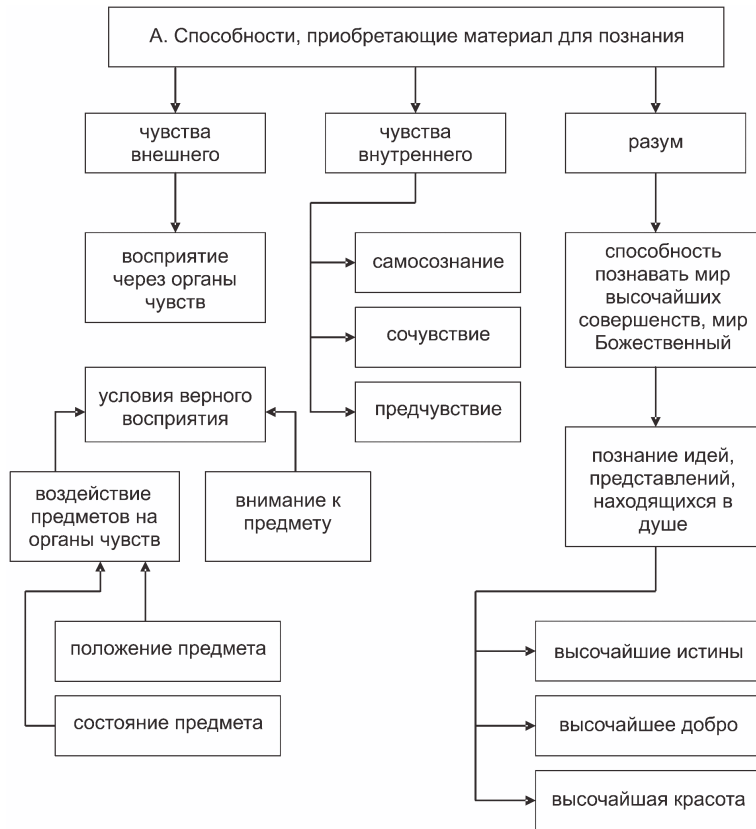


Рис. 8. Познавательные способности (приобретающие материал для познания)

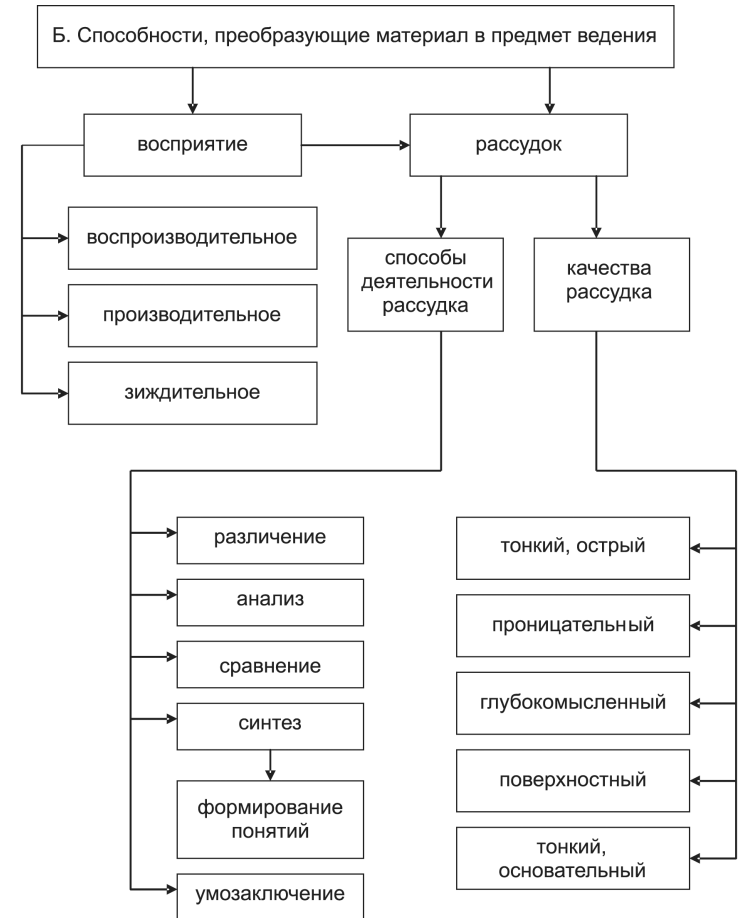


Рис. 9. Познавательные способности (преобразующие материал в предмет ведения)



Рис. 10. Способности памяти

Как видно из рисунков, Н.А. Зубовский выделяет не только познавательные, но и чувствующие и желательные способности. К такому пониманию способностей мы приходим только сейчас<sup>9</sup>. Оригинальна классификация способностей, дающих материал для познания. Здесь наряду с познанием внешнего мира, внимание уделяется рефлексивным способностям и духовным способностям познания добра и красоты. Не менее интересны и выделенные качества рассудка.

Подводя итог, можно сказать, что классификации способностей, которые дает Н.А. Зубовский, эвристичны, они пробуждают мысль к новым поискам.

### Взгляды Л.С. Выготского на проблему развития высших психических функций

Проблема развития способностей включена Л.С. Выготским в более общую проблему развития высших пси-

<sup>9</sup> Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека / В.Д. Шадриков. М.: Аспект-Пресс, 2007.

хических функций<sup>10</sup>. Отмечая отсутствие теории развития высших психических функций, неустоявшееся понимание самого термина, он писал: «...односторонность и ошибочность традиционного воззрения на факты развития высших психических функций заключается прежде всего и главным образом в неумении взглянуть на эти факты как на факты исторического развития, в одностороннем рассмотрении их как натуральных процессов и образований, в смешении и неразличении природного и культурного, естественного и исторического, биологического и социального в психическом развитии ребенка, короче – в неправильном принципиальном понимании природы изучаемых явлений»<sup>11</sup>. Таким образом, мы видим, что Выготский ставит вопрос о детерминантах психического развития, и это действительно главный вопрос.

Предмет своего исследования и понятие «развитие высших психических функций» Выготский рассматривает через две ветви: «...это, во-первых, процессы овладения внешними средствами культурного развития и мышления – языком, письмом, счетом, рисованием; во-вторых, процессы развития специальных высших психических функций, не отграниченных и не определенных сколь-нибудь точно и называемых в традиционной психологии произвольным вниманием, логической памятью, образованием понятий и т.д. Те и другие, вместе взятые, и образуют то, что мы условно называем процессом развития высших форм поведения ребенка»<sup>12</sup>.

Важнейшим вопросом при исследовании развития высших психических функций является методологическое положение об отношении к двум факторам разви-

<sup>10</sup> См.: Выготский Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский. Т. 3. История развития высших психических функций. М.: Педагогика. 1983.

<sup>11</sup> Там же. С. 7.

<sup>12</sup> Там же. С. 24.

тия: природному и социальному. Выражаясь словами С.Л. Рубинштейна, это постановка вопроса о детерминантах развития и о понимании психофизического принципа.

В филогенезе, отмечает Выготский, процессы биологического и культурного развития человека представлены отдельно, как самостоятельные и независимые линии. В онтогенезе, в процессе развития ребенка, обе эти линии сливаются, «реально образуя единый, хотя и сложный процесс»<sup>13</sup>. Слияние этих двух линий развития в онтогенезе является центральным, определяющим фактором. «Культурное развитие ребенка тем и характеризуется в первую очередь, 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. Только путем абстракции мы можем отделить одни процессы от других»<sup>14</sup>. Оба ряда изменений – биологических и культурных – в процессе развития ребенка взаимопроникают друг в друга, образуя «единый ряд социально-биологического формирования личности ребенка»<sup>15</sup>.

Отметим, что ребенок рождается с незавершенным строением функциональных систем, реализующих отдельные психические функции. Они созревают уже в культурной среде и только в силу этого становятся окультуренными, т.е. способными решать задачи, возникающие в культурной среде ребенка.

Рассматривая своеобразие культурного развития ребенка, Выготский использует понятие *системы активности*, введенное в психологию Г. Дженнингсом. Этим термином он зафиксировал тот факт, что способы и формы

<sup>13</sup> Выготский Л.С. Указ. соч. С. 25.

<sup>14</sup> Там же. С. 31.

<sup>15</sup> Там же. С. 41.

поведения (активности), которыми располагает каждое животное, представляют *систему*, обусловленную органами и организацией животного. «Человек, – пишет Выготский, – также обладает своей системой активности, которая держит в границах его способы поведения. В эту систему, например, не входит возможность летать. Однако человек тем и превосходит всех животных, что он безгранично расширяет посредством орудий труда радиус своей активности»<sup>16</sup>. Здесь мы считаем необходимым дать некоторые комментарии.

Во-первых, человек расширяет сферу активности не только за счет применения орудий труда (что, несомненно, правильно). Не менее важно и то, что у человека, в отличие от животных, место инстинктов заняли психические функции, позволяющие строить различные формы адаптивного поведения, переходящего в творческое, включающее изменение среды, завершающееся созданием «второй природы» жизнедеятельности. И если у животных в качестве базовых источников внутренней активности этологи выделяют пищевую и половую мотивации, исследовательскую активность, стремление к доминированию, агрессивность, родительское поведение, строительство гнезда, защиту территории, то у человека источники активности резко возрастают за счет социальных и духовных потребностей. Формирование этих потребностей является важнейшим аспектом воспитания ребенка.

Во-вторых, следует отметить, что возможности человека возрастают по мере развития его способностей, которые, в свою очередь, формируются в процессах распределения исторически обусловленных способностей, заключенных в предметах и способах деятельности.

В связи с этим утверждение Выготского, что «решающим моментом в развитии ребенка является первый

<sup>16</sup> Там же. С. 32.

шаг по пути самостоятельного нахождения и употребления орудий, шаг, который совершается ребенком к концу первого года»<sup>17</sup>, маскирует проблему самого «нахождения». Что лежит в основе возможности найти и использовать орудия? Это прежде всего то, что было подготовлено на предыдущем этапе развития, наличие соответствующих способностей. И тут мы должны рассмотреть проблему с другой стороны: что это за способности, как они появились (сформировались, развились), как они функционируют. Иными словами, мы обращаемся к внутренним детерминантам развития. Представляется, что подчеркивание роли орудий несет некоторую социологическую ориентацию (здесь возможно влияние работы Ф. Энгельса «О роли труда в процессе превращения обезьяны в человека», если учесть время ее написания).

Процесс культурного развития поведения ребенка обнаруживает, что «каждая психическая функция в свое время переходит за пределы органической системы активности, свойственной ей, и начинает свое культурное развитие в пределах совершенно иной системы активности»<sup>18</sup>.

На протяжении всей книги Выготский неоднократно подчеркивает *системный* характер развития: «Развивается не только употребление орудий, но и система движений и восприятий, мозг и руки, весь организм ребенка»<sup>19</sup>. Он подчеркивает, что две системы (органического и культурного развития) «развиваются совместно, образуя, в сущности, третью систему, новую систему особого рода»<sup>20</sup>. Правда, здесь возникает вопрос: разви-

ваются ли системы *совместно* или нет? Очевидно, что развиваться может что-то одно – психические функции, в результате чего формируются высшие психические функции, а не что-то третье. Могут меняться детерминанты развития, но развивается нечто целое – психические функции. Что же они приобретают, когда ведущей становится культурная детерминанта? Вот в чем основной вопрос развития.

Вернемся еще раз к вопросу о психической функции. Суть каждой психической функции заключается в продуцировании определенного результата. Функция восприятия заключается в отражении действительности: чем полнее, тем лучше функция памяти – в запоминании, сохранении и воспроизведении того, что воспринято; функция мышления – в обработке поступающей информации в соответствии с целью, задачей, которую решает субъект. Любая психическая функция реализуется системой, ради которой последняя и сформировалась в процессе филогенеза. Психическая функция неотделима от функциональной системы. Со стороны продуктивности психическая функция характеризуется соответствующей способностью: воспринимать, запоминать, мыслить. Психические функции есть средства достижения цели, цель же определяется потребностями, нравственными устоями, переживаниями. Следовательно, и способности являются психологическими средствами для достижения цели. С этой точки зрения высшие психические функции являются такими же средствами. Поэтому, рассматривая культурное развитие ребенка, мы не должны сводить его к средствам жизнедеятельности. Развитие включает в себя и (может быть, в первую очередь) содержание культуры. Средства достижения цели – это только ее часть.

Нам представляется, что нельзя отождествлять «развитие высших форм поведения» и «развитие высших психических функций». Поведение строится на основе

<sup>17</sup> Выготский Л.С. Указ. соч. С. 32.

<sup>18</sup> Там же. С. 34

<sup>19</sup> Там же.

<sup>20</sup> Там же.

психических функций, последние выступают как его средства.

В качестве аналога генетически заданного и культурного развития приведем пример выращивания садовником фруктового дерева. Семечко, посаженное в почву, дает побег, вырастающий в дерево, а развитие этого дерева обусловлено качеством посадочного материала, почвой, культурой возделывания. Важнейшим моментом развития являются прививки на первичный побег культурной почки. Далее продолжается развитие уже культурного побега. Дерево же растет одно.

Может показаться, что и сам Выготский говорит о едином процессе, когда пишет, что развитие высших психических функций является «как бы культурным продолжением естественных психофизиологических функций»<sup>21</sup>. Если бы не это «как бы».

Создавая метод изучения культурного развития высших психических функций, Выготский начинает с анализа рудиментарных форм поведения. Рассматривая ситуацию с «буридановым ослом», он делает вывод, что принципиальное отличие в поведении человека заключается в системном вмешательстве в ситуацию, во введении новых стимулов в форме жребия. Через введение нового стимула человек *овладевает собственным поведением*.

Правда, ситуация, которую рассматривает Выготский, достаточно искусственная. В реальной жизни наши предки в сложных жизненных обстоятельствах прибегали к магическим действиям и предсказаниям. Генезис этих обрядов сложен и до конца не изучен, но он не может быть объяснен только введением в ситуацию нового стимула. Это скорее будет *перенос* ситуации в среду магических действий, *замещение* реальной ситуации магической. Эта активность человека связана с уп-

<sup>21</sup> Выготский Л.С. Указ. соч. С. 37.

равлением поведением (своим и других людей) и его стремлением проникнуть в суть ситуации и даже более – *заглянуть в будущее* (предсказать его).

Второй пример рудиментарной функции – завязывание узелка на память. Всякий знает, пишет Выготский, что узелок «может в известных случаях служить надежным средством запоминания»<sup>22</sup>. Это действительно так, но не средством запоминания, а средством напоминания о том, что запоминалось. Это один из мнемотехнических приемов. Выготский считает, что «завязывание узелка на память и было одной из самых первичных форм письменной речи»<sup>23</sup>. Использование узелка в качестве *мнемотехнического средства* на самом деле повышает результативность памяти, это чисто практическая психологическая операция.

Обобщая различные примеры с узелками, зарубками и другими средствами запоминания, Выготский делает вывод, что здесь мы имеем дело с новым типом памяти, включающим в процесс запоминания искусственные стимулы и с их помощью сохраняющим воспоминаниям. Правда, главное заключается в *создании* стимулов – не так важно, что создается, важно, что *создается*. Именно за счет *операций* создания развивается память, переходя на новый уровень функционирования. Только это не новая память, а природная, «достроенная» мнемическими *операциями*. Запоминание в этом случае превращается в *мнемическую деятельность*.

Выготский делает акцент на создание *стимулов средств*, нам же хочется подчеркнуть аспект создания мнемических *действий-операций*. Мнемотехнический процесс – это только один из способов запоминания – воспроизведения. Можно выделить и другие операции: группировки, перекодировки, ассоциации, схематиза-

<sup>22</sup> Там же. С. 72.

<sup>23</sup> Там же. С. 73.

ции и др. Именно на этом пути развиваются высшие психические функции.

Третьим примером использования средств выступают счет с использованием пальцев. В отличие от прямого восприятия количества объектов, характерного для примитивного человека, «счет на пальцах в свое время был важным культурным завоеванием человечества»<sup>24</sup>.

Обобщая рассуждения на основе трех приведенных выше примеров, Выготский делает вывод о существовании двух форм поведения: «Для одной формы существенным признаком будет полная – в принципе – определяемость поведения стимуляцией. Для другой – столь же существенная черта *автостимуляция*, создание и употребление искусственных стимулов-средств и определение с их помощью собственного поведения... Искусственные стимулы-средства, вводимые человеком в психологическую ситуацию и выполняющие функцию автостимуляции, мы называем знаками, придавая этому термину более широкий и вместе с тем более точный смысл, чем в обычном словоупотреблении. Согласно нашему определению, всякий искусственно созданный человеком условный стимул, являющийся средством овладения поведением – чужим или собственным, есть знак. Два момента, таким образом, существенны для понятия “знак”: его происхождение и функция»<sup>25</sup>. Важнейшим психологическим признаком человека является *сигнификация*, т.е. создание и употребление знаков – искусственных сигналов.

Еще раз обратим внимание, что Выготский подчеркивает роль знака (существительного – вещи), мы же акцентируем внимание на действии-операции (глаголе – активности).

<sup>24</sup> Выготский Л.С. Указ. соч. С. 76.

<sup>25</sup> Там же. С. 78.

По нашему мнению, говоря о развитии высших психических функций, целесообразно учитывать как знак, так и операцию, которые использует человек для овладения своим поведением<sup>26</sup>.

Одним из важных моментов развития высших психических функций, по Выготскому, является их личная представленность. «Высшие психические функции характеризуются особым отношением к личности, – пишет он. – Это... реакции личности, в возникновении которых интенсивно и сознательно участвует вся личность... Культурные формы поведения суть именно реакции личности»<sup>27</sup>. Благодаря такому подходу мы имеем дело не с психическими процессами или эмоциональными состояниями, а с личностью, характеризующейся определенным качеством психических процессов и состояний. В результате происходит гуманизация психологии, ее отход от ортодоксального детерминизма. Только при таком подходе, когда во главу угла ставится действующая личность, можно говорить об управлении человеком своими психическими функциями.

Рассматривая детерминанты психического развития человека, Выготский утверждает, что «не природа, но общество должно в первую очередь рассматриваться как детерминирующий фактор поведения человека»<sup>28</sup>.

Анализируя *инструментальную* функцию знака, Выготский отграничивает функцию знака и функцию орудия. Он определяет оба вида приспособления как *расходящиеся* линии опосредствующей деятельности. При этом

<sup>26</sup> Необходимо отметить, что сам Л.С. Выготский рассматривает свои исследования прежде всего как поиск методологического основания решения проблемы развития высших психических функций: «Дело дальнейших исследований – показать построение и развитие огромного многообразия отдельных конкретных форм высшего поведения» (с. 77).

<sup>27</sup> Выготский Л.С. Указ. соч. С. 84.

<sup>28</sup> Там же. С. 85.



орудие служит проводником воздействия человека на объект его деятельности и направлено вовне, оно есть средство внешней деятельности человека. Знак же направлен внутрь, он есть средство психологического воздействия на поведение, на овладение своими высшими психическими функциями<sup>29</sup>.

Ряд ценных положений высказал Выготский по принципам психологического анализа высших психических функций. Он подчеркивал необходимость системного анализа и выделял три его принципа. Во-первых, необходимо различать анализ вещи и анализ процесса. При этом анализ процесса он, собственно говоря, сводил к динамическому разворачиванию главных моментов, «образующих историческое течение данного процесса»<sup>30</sup>. Одновременно он считал, что можно генетический по своей сути подход использовать и в краткосрочном экспериментальном исследовании. Основная задача анализа заключается в превращении вещи в процесс.

Во-вторых, анализ должен проводиться в противопоставлении описательных и объяснительных задач; при этом предпочтение отдается объяснению. «Истинная задача анализа во всякой науке есть именно вскрытие реальных каузально-динамических отношений и связей, лежащих в основе каких-нибудь явлений. Таким образом, анализ по самой сути дела становится научным объяснением изучаемого явления, а не только описанием его с феноменологической стороны»<sup>31</sup>. Описание может затрагивать и генезис явления и по мере развития науки становится объяснением.

В-третьих, в процессе анализа, особенно явлений, которые автоматизировались, как бы застыли в своем

<sup>29</sup> Выготский Л.С. Указ. соч. С. 90.

<sup>30</sup> Там же. С. 95.

<sup>31</sup> Там же. С. 96.

развитии, целесообразно идти «путем динамического разворачивания процесса», изучения процесса происхождения и становления явления. «Нас должен интересовать... не готовый результат, не итог или продукт развития, а самый процесс возникновения или установления высшей формы, схваченной в живом виде»<sup>32</sup>.

Анализируя три описанных выше принципа анализа, можно обратить внимание на два момента. Во-первых, во всех трех положениях присутствует указание на необходимость генетического подхода к исследованию. Во-вторых, сам генетический подход рассматривается преимущественно как исторический, как процесс исторического становления высших психических функций и сложных форм поведения.

Возвращаясь к первому положению о необходимости анализа вещи и процесса, отметим одну неясность: что Выготский понимает под вещью, а что под процессом. Если в качестве вещи выступают высшие психические функции, то что является процессом? Если генетическое становление психической функции и рассматривается оно как вещь, то как быть с процессом реализации этой функции «здесь и сейчас»? Ведь функция реализуется в процессе.

По всей вероятности, психическая функция не может быть вещью. В качестве вещи может рассматриваться материальная функциональная система, свойством которой является психическая функция. Ради этой функции и формируется физиологическая функциональная система. Усложнение функции приводит к развитию функциональной системы, которое заключается в достраивании генетически обусловленной функциональной системы системой временных связей, отражающих научение и приобретение субъектом опыта. Усложнение

<sup>32</sup> Там же. С. 100.

структуры приводит к усложнению функции (принцип психофизического единства – первая составляющая). Одновременно усложняется и содержание, заимствованное из культурной среды и отражающее ее. Поэтому в психологическом анализе необходимо соблюдать методологический принцип психофизического единства (в понимании С.Л. Рубинштейна). Об этом пишет и Выготский, отмечая, что «в органической природе структура оказывается очень тесно связанной с функцией. Они едины и взаимно объясняют друг друга. Морфологические и физиологические явления, форма и функция обуславливают друг друга»<sup>33</sup>.

Развитие высших психических функций идет через овладение собственным процессом поведения, а способ овладения выступает знак. «В высшей структуре функциональным определяющим целым или фокусом всего процесса является знак и способ его употребления»<sup>34</sup>. Ключ к овладению поведением, пишет Выготский, дает овладение стимулами... «*Овладение поведением представляет собой опосредованный процесс, который всегда осуществляется через известные вспомогательные стимулы*»<sup>35</sup>. В определенной мере, проводя психологический анализ развития высших психических функций, Выготский находится под влиянием схемы «стимул – реакция». Это приводит к тому, что внешние факторы выступают в качестве детерминант развития. В то время как исследования показывают не меньшую, если не большую роль внутренних детерминант поведения, овладение поведением будет заключаться в овладении мотивацией, прежде всего нравственными устоями личности. Если же говорить об овладении деятельностью, то оно сводится к овладению ее средствами, в первую оче-

<sup>33</sup> Выготский Л.С. Указ. соч. С. 118.

<sup>34</sup> Там же. С. 116–117.

<sup>35</sup> Там же. С. 120.

редь операциями, через которые она реализуется. Важнейшим фактором овладения собственным поведением выступает также рефлексия. В генетическом плане знак, несомненно, играл значительную роль в развитии высших психических функций, но не меньшую роль играли и операции, через которые эти функции развивались и выходили за пределы природной обусловленности.

Знак, по Выготскому, ничего не изменяя в объекте, дает иное направление или перестраивает психическую операцию. В результате развития «низшие формы не уничтожаются, а включаются в высшую и продолжают в ней существовать как подчиненная инстанция»<sup>36</sup>.

Развитием человека управляет общий закон, сформулированный П. Жанэ. В соответствии с ним «в процессе развития ребенок начинает применять по отношению к себе те самые формы поведения, которые первоначально другие применяли по отношению к нему»<sup>37</sup>. В споре с другими детьми ребенок начинает размышлять, размышление становится формой проявления его личности. Речь первоначально является средством общения с окружающими и лишь затем – формой внутреннего монолога, средством мышления.

Из этого закона Выготский делает вывод, что «отношения между высшими психическими функциями некогда были реальными отношениями между людьми ...а подражание и разделение функций между людьми – основной механизм модификации и трансформации функций самой личности»<sup>38</sup>. Высказанное в общей форме данное положение нельзя до конца понять, если однозначно не определить, что такое высшие психические функции и как они соотносятся с формами поведения людей.

<sup>36</sup> Там же. С.123.

<sup>37</sup> Там же. С. 141.

<sup>38</sup> Там же. С. 142–143.

В начале своей книги Выготский писал: «Наряду с механической памятью, как высшая ее форма, развивается логическая память, над произвольным вниманием надстраивается произвольное, над воспроизводящим воображением возвышается творческое, над образным мышлением возносится, как второй этаж, мышление в понятиях, низшие чувства симметрично дополняются высшими, импульсивная воля – предвидящей»<sup>39</sup>. Он критиковал такое двухэтапное построение главнейших психических функций, порождающее разрыв между детской и общей психологией. Однако сейчас не это главное.

Приведенная выше цитата показывает, что под главными психическими функциями Выготский понимает традиционные функции психики: восприятие, воображение, мышление, чувства, волю и т.д. В дальнейшем же эта четкость в определении высших психических функций размывается, они подменяется часто высшими формами поведения. Особенно наглядно это просматривается, когда Выготский переходит к социогенезу высших форм поведения. Он формулирует общий генетический закон культурного развития следующим образом: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах: сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихологическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихологическая»<sup>40</sup>. В отличие от Пиаже, Выготский утверждает, что развитие идет не к социализации, а к превращению общественных отношений в психические функции. «Раньше полагали, – пишет Выготский, – что функция есть у индивида в готовом, полуготовом или зачаточном виде, в коллективе она разветвляется, усложняется и повышается, обогащается или, наоборот, тормозится, подавляется

<sup>39</sup> Выготский Л.С. Указ. соч. С. 13.

<sup>40</sup> Там же. С. 145.

и т.д. Ныне мы имеем основание полагать, что в отношении высших психических функций дело должно быть представлено диаметрально противоположно. Функция сперва складывается в коллективе в виде отношений детей, которые затем становятся психическими функциями личности»<sup>41</sup>.

Здесь, как мы говорили ранее, справедливость этого утверждения зависит от понимания высших психических функций. Если дело касается традиционных психических функций (восприятия, памяти и т.д.), то справедлива первая часть утверждения, которую Выготский отрицает. Но даже в отношении сугубо личностных качеств, связанных с мотивацией и переживаниями, это утверждение будет неверным. Если черты характера выступают как закрепленные в поведении мотивации и переживания, то и в этом случае они имеют природную основу в виде систем мотивации и эмоций. Отношения же между детьми также имеют внутреннюю мотивацию.

Исследования развития высших психических функций на примере памяти представляют для нас большой интерес. Последовательно развивая свою теорию культурного развития, Выготский и здесь выделяет две составляющие памяти: природную (мнему) и мнемотехническую. Он показывает, что ребенок уже в дошкольном возрасте «способен овладеть операцией использования вспомогательной картинки для запоминания и правильно ее применять. Кто наблюдал непосредственный переход от натурального способа запоминания к мнемотехническому, тот не может отделаться от впечатления, что перед ним происходит как бы экспериментальная смена естественной и культурной памяти»<sup>42</sup>. Выготский отмечает, что в результате культурного развития памяти с помощью знака образуются новые структуры, которые и повышают

<sup>41</sup> Там же. С. 146–147.

<sup>42</sup> Там же. С. 241.

эффективность запоминания. В создании этих новых структур и заключается в основе процесс овладения памятью. В процессе культурного запоминания «ребенок на место простого запоминания ставит такие операции, как сравнение, выделение общего, воображение и т.д.»<sup>43</sup>. Иными словами, в процесс запоминания включаются другие психические процессы мышления, воображения и т.д. Этот выход за границы одной психической функции нам представляется очень значимым.

Рассматривая процессы развития природной и мнемотехнической памяти (то, что впоследствии получило название «параллелограмма Леонтьева»), Выготский делает попытку объяснить замыкание параллелограмма механизмами возвращения. «Быстрый подъем непосредственного запоминания, – пишет Выготский, – свидетельствует о глубоких внутренних изменениях, которые произошли в непосредственном запоминании под влиянием опосредованного. Мы склонны думать, что произошло как бы возвращение мнемотехнических приемов запоминания, что ребенок от внешнего использования знака обратился к внутреннему, что непосредственное запоминание, таким образом, сделалось фактически запоминанием мнемотехническим, но только основанным на внутренних знаках»<sup>44</sup>.

Подобное объяснение параллелограмма развития памяти остается и сегодня. Авторитет Выготского незыблем. В приведенной цитате он высказывается очень осторожно: «мы склонны думать», «произошло как бы возвращение». На этих же страницах он неоднократно обращается к *вероятностной* форме изложения своих мыслей. Более того, характер поведения кривой опосредованного запоминания сам Выготский объясняет конкретной экспериментальной ситуацией. «Однако, –

<sup>43</sup> Выготский Л.С. Указ. соч. С. 243.

<sup>44</sup> Там же. С. 248.

пишет он, – стоило бы дать для запоминания большой материал, и мы легко увидели бы, что кривая опять обнаруживает резкое движение вверх»<sup>45</sup>.

Когда Выготский пишет «о глубоких внутренних изменениях, которые произошли в непосредственном запоминании», уместно поставить вопрос: а какие это могут быть изменения? Ведь речь идет о природной памяти, о физиологии запечатления. Изменения непосредственной памяти не могли произойти от применения знания. Произошли изменения памяти в целом, как единого процесса природной и культурной составляющей. Замыкание параллелограмма мнимое, виртуальное, и основание к этому содержится в рассуждениях самого Выготского. «На основании полученных данных, – пишет он, – мы вправе предположить: то, что происходит у ребенка в процессе воспитанного возвращения в отношении специальной задачи, в бесконечно расширенном виде происходит и в отношении развития памяти вообще. Конечно, речь может сейчас идти только о гипотетическом разъяснении развития, и мы не можем пока сказать, как совершается на деле этот процесс, который символически обозначен в наших кривых»<sup>46</sup>. И далее: «Более вероятно, что такие толчки скорее подготавливают процесс развития памяти, чем осуществляют его, что само развитие, вероятно, совершается мощными скачками, что здесь происходит возвращение по структурному типу, когда *развивается сам прием, сама операция* (курсив мой. – В.Ш.), а достаточно богато развившийся внутренний опыт составляет уже готовую и многообразную систему так называемых представлений, или следовых стимулов, которые могут быть использованы в качестве знака»<sup>47</sup>. Нам представляется, что централь-

<sup>45</sup> Там же.

<sup>46</sup> Там же. С. 249.

<sup>47</sup> Там же. С. 250.

ным моментом культурного развития памяти является овладение приемом, операцией, схемой использования операции в различных условиях. При этом знак здесь уже не играет существенной роли. Основания для такого утверждения дают наши эксперименты по изучению развития мнемических способностей<sup>48</sup>.

Использование картинок (или других внешних предметов) характерно, по терминологии Выготского, для наивной психологии. Следующим этапом является овладение операциями, с помощью которых преобразуется исходный материал в форму, удобную для запоминания содержания и воспроизведения. В наших исследованиях памяти в качестве таких операций выступали: группировка, выделение опорных пунктов, составление мнемического плана, классификация, структурирование, систематизация, схематизация, нахождение аналогии, перекодирование, достраивание запоминаемого материала, сериационная организация материала, мнемотехнические приемы, повторение, установление ассоциаций. Сами эти операции являются результатом культурного развития человечества. Освоение этих операций и составляет культурное развитие памяти. Это показано в серии экспериментов Г.А. Стюхиной, Т.Н. Соболевой, Т.Х. Хасяевой, Е.Г. Артамоновой. Результаты экспериментов С.В. Филиной свидетельствуют, что такой же механизм работает и при развитии восприятия. Следует подчеркнуть, что обе составляющие памяти (природная и культурная) образуют единое целое.

Подводя итоги всему вышесказанному, отметим, что исследования Выготского имели огромное значение. Они:

<sup>48</sup> См.: Шадриков В.Д. Мнемические способности. Развитие и диагностика / В.Д. Шадриков, Л.В. Черемошкина. М.: Педагогика, 1990; Стюхина Г.А. Развитие мнемических способностей: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Г.А. Стюхина. М., 1996.

- внесли существенный вклад в разделение и различение природного и культурного, естественного и исторического, биологического и социального, в развитие психических функций ребенка;

- заложили основы системного подхода к изучению развития высших психических функций, показали их взаимосвязь и взаимообусловленность в процессе развития;

- показали, что культурное развитие психических функций заключается прежде всего в овладении ребенком своими психическими функциями;

- доказали, что важнейшим психологическим признаком развития человека является сигнификация, т.е. создание и употребление знаков – искусственных сигналов;

- показали, что культурное развитие характеризуется в первую очередь тем, что оно совершается при условии динамического изменения природной составляющей, налагается на процессы роста, созревания и органического развития, образуя с ними единое целое;

- развили идею Г. Дженнингса о системе активности, показав, что система активности человека расширяется посредством орудий труда; поэтому решающим в развитии ребенка является первый шаг на пути самостоятельного нахождения и употребления орудий;

- благодаря анализу инструментальной функции знака, отграничили функции знака и орудия: орудие служит проводником воздействия человека на объект, знак есть средство воздействия на себя, средство овладения своими психическими функциями;

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

Хотя Выготский не затрагивает ключевые проблемы способностей, основные положения его работы, связан-

ные с развитием психических функций, имеют самое непосредственное значение для их разрешения. Эти положения будут рассмотрены ниже.

### Взгляды Б.М. Теплова на проблему способностей и одаренности

Проблеме способностей и одаренности посвящены три основные работы Б.М. Теплова: «Психология музыкальных способностей», «Способности и одаренность», «Ум полководца». Первая из них фактически является его докторской диссертацией на обозначенную тему, которую он защитил в 1940 г., так что мы можем предположить, что стойкий интерес к проблеме способностей сложился у Теплова уже в 30-е гг. XX в. Монография «Психология музыкальных способностей» впервые была опубликована в 1947 г. С нее мы и начнем рассмотрение взглядов Теплова.

Прежде всего нас интересует само определение способностей. Теплов начинает свое исследование с проблемы одаренности, трактуя ее так: «Музыкальной одаренностью я называю то качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность успешного занятия музыкальной деятельностью»<sup>49</sup>.

В состав музыкальной одаренности Теплов включает музыкальность и другие качества личности музыканта. Под музыкальностью Теплов понимал комплекс таких способностей, которые требуются для занятия именно музыкальной деятельностью, в отличие от всякой другой. Это те способности, которые определяются природой музыки как таковой. Уже здесь мы видим подходы к детерминации способностей со стороны внешних факторов – музыки.

<sup>49</sup> Теплов Б.М. Избранные труды: в 2 т. / Б.М. Теплов. Т. 1. Психология музыкальных способностей. М.: Педагогика, 1985. С. 42.

К иным факторам, определяющим музыкальность, Теплов относил воображение, качество зрительных образов, связь слухового воображения со зрительным, чувство природы и чувство народности, умение эмоционально погружаться в захватившее его содержание и концентрировать на нем все свои душевные силы, умение сконцентрировать свое внимание на процессе музыкального творчества, обладание творческой волей. Наконец, Теплов выделил самый важный пункт: «Замечательным музыкантом может быть человек с *большим духовным – интеллектуальным и эмоциональным – содержанием*»<sup>50</sup>.

Для нас сейчас не так значима полнота данной Тепловым характеристики психологии музыканта. Важно подчеркнуть, что музыкальная одаренность не сводится к музыкальности, она тесно связана с другими психическими процессами и качествами личности, прежде всего духовными.

Приступая к анализу *музыкальности*, Теплов отмечает, что данное им определение (мы привели его выше) является преимущественно формальным. «Дать исчерпывающее определение понятия *музыкальность* на данном этапе исследования невозможно. В музыкальной психологии это одна из самых важных, но и самых сложных задач»<sup>51</sup>. Это же можно сказать и о способностях и одаренности не только музыкальной.

Проводя анализ отдельных музыкальных способностей, Теплов выделяет прежде всего два признака музыкальности: переживание музыки как выражение некоторого содержания (способность эмоционально отзываться на музыку) и тонкое, дифференцированное восприятие и слышание музыки. «Эти две стороны музыкальности, – замечает Теплов, – не имеют смысла, взятые сами по себе, одна без другой»<sup>52</sup>.

<sup>50</sup> Там же. С. 51.

<sup>51</sup> Там же. С. 53.

<sup>52</sup> Там же. С. 54.

Отметим, что Теплов, говоря о способности переживания, расширяет категорию способностей, выводя ее за традиционную познавательную область. Отмечая же способность дифференцированного восприятия, он фактически говорит о природной способности.

Рассматривая природу музыкальности, он пробует ответить на вопросы: является ли музыкальность единым целым или же представляет собой группу отдельных способностей, является ли музыкальность врожденным качеством или приобретенным? Полемизируя с Г. Ременсом, Г. Кенигом, К. Сижором и другими, Теплов формулирует свои основные теоретические положения, исходя из которых должен решаться вопрос о врожденности музыкальности.

1. «Врожденными являются не музыкальные способности, а только задатки, на основе которых эти способности развиваются»<sup>53</sup>. Если говорят о *врожденной музыкальности* какого-нибудь человека, то это нельзя понимать буквально.

2. «Не может быть способностей, которые не развивались бы в процессе воспитания и обучения».

3. «Музыкальность человека зависит от его врожденных индивидуальных задатков, но она есть результат развития, результат воспитания и обучения»<sup>54</sup>.

4. Проблема музыкальности – это проблема прежде всего качественная, а не количественная. Вопрос не о том, «насколько музыкален тот или иной ученик, а вопрос в том, *какова* его музыкальность и *каковы*, следовательно, должны быть пути ее развития»<sup>55</sup>.

Вданной системе положений сомнение вызывает прежде всего первое утверждение. Нам представляется, что оно в большей мере относится к одаренности, а не к способностям. Музыкальность, как качественно своеобразное со-

<sup>53</sup> Теплов Б.М. Указ. соч. С. 62.

<sup>54</sup> Там же.

<sup>55</sup> Там же.

четание музыкальных способностей, действительно может оформляться под влиянием музыки. В онтогенезе ребенка это, по всей вероятности, так и происходит. Однако вопрос можно сформулировать шире: каковы исторические детерминанты порождения самой музыки? Первичен был человек, а не музыка. Человек создал музыку. Но как же он мог ее создать, если он не обладал музыкальными способностями и музыкальностью? Ответ на данный вопрос предполагает утверждение, что первичны способности человека, позволившие создать музыку. Не задатки, а именно способности. И в дальнейшем человек не только слушал музыку, но и создавал ее. Таким образом, и в онтогенезе мы имеем дело с двойной детерминацией: со стороны способностей человека и со стороны музыки.

Что это за способности? Музыкальные ли? Очевидно, это общие способности человека воспринимать звуковые воздействия. Анализируя способность звуковысотного восприятия, подробно останавливаясь на двух компонентах высоты, констатируя, что изменение одного физического признака (частоты колебаний) влечет за собой изменение двух психологических признаков (высоты и тембра, или качества), Теплов утверждал, что «ощущение – это живой, движущийся процесс отражения. Отдельные свойства ощущений возникают не как *чистое переживание*, а как отражение той или иной стороны того объективного физического процесса, который в данном ощущении отражается»<sup>56</sup>. Однако способность к этому отражению объективного физического процесса дана человеку от рождения. Следовательно, мы можем говорить о врожденности этой способности. Мы можем также сказать, что музыкальная способность звуковысотного восприятия развивается на основе общей способности звуковых восприятий, в том числе восприятия высоты звука.

<sup>56</sup> Там же. С. 81.

Особенно ярко сказанное демонстрирует *абсолютный слух*. По психологической природе это «есть способность слышать в изолированном звуке музыкальную высоту, дифференцированную от тембровых компонентов. Способность эта проявляется в узнавании и воспроизведении высоты отдельных звуков, без соотношения их с другими звуками, высота которых известна»<sup>57</sup>. Из данной цитаты следует, что абсолютный слух есть музыкальная способность. Однако абсолютный слух является способностью врожденной. Следовательно, музыкальные способности могут быть врожденными.

Когда Теплов говорит, что абсолютный слух является элементарной способностью, обусловленной наличием каких-то неизвестных нам врожденных задатков, с этим можно согласиться. Но это утверждение не опровергает другого: сами способности являются врожденными качествами, в основе которых лежат врожденные задатки (но неизвестно какие). Ясно только одно, что, являясь свойством сложных функциональных систем, способности зависят от свойств входящих в них компонентов, которые можно рассматривать и как задатки.

Рассматривая природу звуковысотной чувствительности, сам Теплов отмечал, что условием развития ощущения музыкальной высоты является нормативное развитие чувствительности к различению высоты. Таким образом, способность к различению высоты звука является основой способности к различению музыкальной высоты.

«Для сравнения звуков по высоте нужна некоторая минимальная степень развития ощущения музыкальной высоты, имеющаяся у огромного большинства людей, – писал Теплов. – Пока эта степень не достигнута, развитие ощущения музыкальной высоты и развитие чувствительности к различению высоты идут совместно. Но далее пути их расходятся: *музыкальная деятельность* развивает музы-

<sup>57</sup> Теплов Б.М. Указ. соч. С. 86.

кальный слух, в частности *чувствительность к точности интонации*, а практика в сравнении высоты звуков развивает *чувствительность к различению высоты*»<sup>58</sup>.

На основе общей способности к различению высоты звуков развивается способность к музыкальной чувствительности, а практика музыкальной деятельности, в свою очередь, ведет к развитию общей способности (природной) к различению высоты звуков. И то и другое в своей совокупности составляют *звуковысотные* способности.

Статья «Способности и одаренность» в последней авторской редакции появилась в 1961 г.<sup>59</sup> практически в конце творческого пути Теплова (1896–1965) и почти одновременно со статьей Рубинштейна «Проблемы способностей и вопросы психологической теории» (1960). В ней отражена динамика взглядов Теплова на проблемы способностей и одаренности.

Можно выделить следующие основные характеристики данной работы:

- делается попытка дать определение понятия «способность»;
- утверждается, что способности не могут быть врожденными, врожденными могут быть только задатки, которые лежат в основе развития способностей;
- утверждается, что способности не могут возникнуть вне соответствующей деятельности. «Не в том дело, что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой деятельности»<sup>60</sup>;
- рассматривается проблема компенсации способностей в деятельности;
- рассматриваются понятие одаренности, соотношение одаренности и способностей, возможности развития одаренности и пределы этого развития;
- делается попытка определить сущность таланта.

<sup>58</sup> Там же. С. 107.

<sup>59</sup> Проблема индивидуальных различий. М., 1961.

<sup>60</sup> Теплов Б.М. Указ. соч. С. 20.



Несмотря на то что статья содержит всего 26 страниц, она стала хрестоматийной, цитаты из нее вошли в различные учебники, статьи и монографии. Рассмотрим эту статью более подробно. Делая попытку определить, что такое способности, Теплов писал: «Три признака... всегда заключаются в понятии *способность*:

- во-первых, под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; никто не станет говорить о способностях там, где дело идет о свойствах, в отношении которых все люди равны...

- во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей...

- в-третьих, понятие *способность* не сводится к тем знаниям, навыкам и умениям, которые уже выработаны у данного человека»<sup>61</sup>.

При ближайшем рассмотрении оказывается, что названные признаки не позволяют выделить способности из других психологических категорий, не являются отличительными чертами этого понятия. Способности здесь определяются как «особенности», но об особенностях можно говорить только тогда, когда определена вещь, у которой они есть. Особенности – это всегда особенности чего-то. Не определив вещь, нельзя говорить о ее особенностях.

Нельзя согласиться и с утверждением, что «...никто не станет говорить о способностях там, где речь идет о свойствах, в отношении которых все люди равны». Не равенство или неравенство людей в способностях является определяющим признаком, а обусловленность этими свойствами успешности деятельности (на что указывает и сам Теплов).

<sup>61</sup> Теплов Б.М. Указ. соч. С. 16.

По второму признаку можно заключить, что на успешность деятельности влияют не только способности, но, например, и мотивация, и переживания. Влияние на успешность деятельности является необходимым, но недостаточным.

Третий признак вообще не дает содержательной характеристики способностей. Он только отграничивает их от других качеств, которые влияют на успешность деятельности, от знаний, навыков и умений.

Можно согласиться с Тепловым, что к числу необходимых признаков способностей следует отнести обусловленную ими легкость и быстроту приобретения знаний и навыков. Не проясняет ситуацию и попытка дать ответ на вопрос, что считать отдельными способностями. Теплов полагает, что ряд ценных для разрешения данного вопроса мыслей был в свое время высказан Лазурским, который выделил четыре критерия для выбора основных наклонностей:

- 1) сравнительная простота, несложность наклонности;
- 2) существование значительных индивидуальных колебаний данной наклонности у различных лиц;
- 3) значительная распространенность данной наклонности;
- 4) существование большого количества связей, соединяющих данную наклонность с другими основными наклонностями.

Рассмотрим эти признаки подробнее. Сравнительная простота – понятие очень неопределенное: что для одного просто, то для другого очень сложно, и наоборот; значительные колебания, характерные для большинства психических качеств; широкая распространенность не всегда служит признаком способности, а такая способность, как абсолютный слух, имеет наименьшую распространенность; количество связей одной способности с другими будет зависеть от понимания способностей и обусловленности конкретной деятельностью, в кото-

рую включается способность.

К признакам Лазурского Теплов добавляет пятый, который является «по существу дела важнейшим: значение данной способности для той деятельности, о которой идет речь»<sup>62</sup>. Для использования этого признака вначале необходимо отделить способности от эмоций, мотивации, личностных качеств и т.д. Если же иметь в виду качественную характеристику способностей, то ни один из отмеченных признаков не позволяет провести такой анализ. Таким образом, мы можем сделать вывод, что у нас нет содержательного определения, что такое способности.

Вторая проблема, которую рассматривает Теплов, касается «врожденности» или «приобретенности» способностей. Развивая мысль, высказанную в монографии «Психология музыкальных способностей», Теплов утверждает, что «во всех случаях мы разумеем врожденность не самих способностей, а лежащих в основе их развития задатков»<sup>63</sup>. Отметим, что врожденным будет считаться тот признак, который существует действительно «с первого дня жизни». Обсуждать проблему врожденности трудно, так как нет содержательного определения ни способностей, ни задатков. Теплов не дает обоснование своей позиции. Критикуя, например, позицию К. Сишора, он пишет: «Мы не можем понимать способности в смысле *capacities*, т.е. как врожденные возможности индивида, потому что способности мы определили как индивидуально-психологические особенности человека, а эти последние по самому существу дела не могут быть врожденными. Врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические особенности, т.е. задатки, которые лежат в основе развития способностей, сами же способности всегда являются результатом развития»<sup>64</sup>. Из

<sup>62</sup> Теплов Б.М. Указ. соч. С. 32.

<sup>63</sup> Там же. С. 18.

<sup>64</sup> Там же. С. 17.

приведенной цитаты видно, что здесь нет аргументов, опровергающих мнение оппонента, а есть повторение своей позиции.

Между задатками и способностями, по Теплову, – пропасть, но эта пропасть не замечается. Мост через нее даже не обозначен.

Рассматривая соотношение задатков и способностей, согласимся с теми авторами, которые считают, что способности являются врожденными свойствами человека.

Существенный вклад в проблему соотношения задатков и способностей вносит Э.А. Голубева в фундаментальном труде «Способности. Личность. Индивидуальность».

На основе многочисленных, тщательно спланированных экспериментов она раскрывает соотношение показателей общих способностей (памяти и интеллекта) и общих свойств нервной системы. Полученные данные позволяют утверждать, что имеется связь между показателями успешности учения и типологическими свойствами учащихся. Более успешными среди шестилеток оказались обладатели слабой нервной системы и со свойством лабильности. Это относится как к успешности в целом, так и к аппликации, развитию речи, рисованию, труду<sup>65</sup>. «В группе подростков лучше учатся также обладатели более слабой и лабильной нервной системы, но “ядром нейродинамики” выступало свойство *активизованности*»<sup>66</sup>.

При исследовании связей ЭЭГ-показателей свойств нервной системы и продуктивности произвольного и произвольного запоминания различного материала Голубева выделила два основных вида мнемических способностей: памяти с доминированием функции *запечатления*

<sup>65</sup> Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность / Э.А. Голубева. Дубна: Феникс+, 2005. С. 244–245.

<sup>66</sup> Там же. С. 245.

и памяти с доминированием функции *перекодирования*. Чаще в условиях произвольного запоминания обнаруживалась связь памяти-запечатления со свойством лабильности, а в условиях произвольного запоминания – связь памяти-перекодирования со свойством инертности нервной системы. Изучение показателей интеллекта и свойств нервной системы позволяет говорить о том, что существует связь между показателями интеллекта и параметрами лабильности и активированности. В монографии Голубевой приводятся и другие интересные экспериментальные данные, показывающие связь параметров памяти, интеллекта и успеваемости как с общими свойствами нервной системы, так и со специально человеческими типами высшей нервной деятельности (ВНД) (мыслительным, художественным и средним).

С.А. Изюмовой изучались общие познавательные способности – восприятие, память, мышление<sup>67</sup>. Однако каждая психическая функция реализуется прежде всего соответствующей физиологической функциональной системой<sup>68</sup>. Именно свойством этих физиологических систем являются те или иные способности. Приведенные Голубевой данные свидетельствуют только о наличии корреляционных связей между параметрами свойств ВНД и показателями продуктивности соответствующих психических функций. Эта связь еще не позволяет утверждать однозначно, что свойства ВНД являются задатками способностей. Она говорит о том, что свойства ВНД вносят свой вклад в показатели продуктивности общих способностей, которые включаются в интимные механизмы функционирования физиологически функциональных

<sup>67</sup> Изюмова С.А. Общие свойства нервной системы и познавательные способности // Небылицын В.Д. Жизнь и научное творчество. М., 1996. С. 304–315.

<sup>68</sup> Лурия А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. М.: Изд-во МГУ, 1973.

систем основных психических функций, свойством которых являются общие способности. Исследования Голубевой вносят существенный вклад в понимание соотношения задатков и способностей и, как любое глубокое исследование, порождают другие вопросы, требующие своего разрешения.

Однако вернемся к взглядам Теплова. Нам представляется, что в своих теоретических построениях ему не удалось четко реализовать *принцип психофизического единства*. Он видит его в том, что способности развиваются на основе задатков, сами же являются *всегда* результатом развития. Нам же представляется, что гениальную психологическую трактовку этого принципа дал Рубинштейн. Он писал, что психофизическое единство необходимо рассматривать в двух аспектах. «Первая связь психики и ее субстрата раскрывается как отношение *строения и функции* (курсив мой. – В.Ш.); она, как будет видно дальше, определяется положением о единстве и взаимосвязи строения и функции. Вторая связь – это связь сознания как отражения, как знания, с объектом, который в нем отражается. Она определяет положения о *единстве субъективного и объективного*, в котором внешнее, объективное, опосредует и определяет внутреннее, субъективное. Речь при этом, очевидно, не может идти о рядоположном существовании двух разнородных и между собой никак не связанных детерминациях. Ведущая роль принадлежит здесь связи индивида с миром, с которым он вступает в действенный и познавательный контакт»<sup>69</sup>.

Именно единство строения и функции позволяет понять способности и объяснить соотношение способностей и задатков. У Теплова же вопрос в данной плоскости не ставится. Отсюда и резкое отрицание трактов-

<sup>69</sup> Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 1999. С. 26.

ки способностей как природных, врожденных качеств человека.

Признание врожденности способностей ни в коей мере не отрицает возможности их развития после рождения ребенка. Развиваются функциональные системы, реализующие конкретные психические функции, и развиваются способности. Конечно, существуют и другие механизмы развития способностей в структуре целостной психики.

С позиций принципа психофизиологического единства способности едины со структурой, которой они реализуются. Они существуют на момент рождения в той мере, в какой развиты психофизиологические системы человека, реализующие отдельные психические функции и психику в целом. С этой точки зрения существуют врожденные способности.

Мы можем предположить, что общее утверждение Теплова о том, что способности не существуют до деятельности, привело его к отрицанию связи способностей и психических функций. Это особенно ярко проявилось в его подходе к классификации способностей. По данному вопросу он писал: «Классификация так называемых психических функций не может явиться основой для классификации способностей. Классификация способностей должна исходить из психологического анализа соответствующих видов деятельности. Другого пути к решению этой задачи, как мне кажется, нет»<sup>70</sup>.

Утверждая, что способности не могут возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности, что они создаются в ней, Теплов не делает попыток показать, как именно это происходит. Новорожденный не обладает способностями, как и дошкольник, но тогда спрашивается: как же они строят свои отношения с внешним ми-

<sup>70</sup> Теплов Б.М. Указ. соч. С. 32.

ром? Что позволяет им отражать этот мир и адекватно на него реагировать? Что происходит со способностями, которые возникли в конкретной деятельности, являются ли они способностями для других видов конкретной деятельности?

Одаренность соотносится с конкретной деятельностью. Но одни и те же способности могут входить в разные одаренности. С какой деятельностью их соотносить? И как быть с тем, что они до деятельности не существуют? С учетом компенсации для одной деятельности может существовать несколько одаренностей. Исходя из сказанного вряд ли можно осуществить классификацию способностей по видам деятельности. Заметим, что для этого надо провести классификацию всех конкретных видов деятельности, но по каким основаниям? Конкретных видов деятельности насчитываются тысячи.

Рассматривая соотношение способностей и одаренности, Теплов поднимает важную проблему *компенсации* одних свойств другими и предлагает правильное ее решение: «Недостающая способность может быть в очень широких пределах компенсирована другими, высокоразвитыми у данного человека»<sup>71</sup>. Особо следует подчеркнуть подход Теплова к психологическому анализу одаренности: «Проблема одаренности есть проблема прежде всего качественная, а не количественная»<sup>72</sup>. Именно с отсутствием качественного анализа одаренности и конкретной деятельности мы сталкиваемся сегодня в работах прикладного направления. Не проведя качественно анализа одаренности, исследователи и практики приступают к ее количественной оценке механически, используя определенные тесты, не доказав их валидность по отношению к конкретной одаренности.

<sup>71</sup> Там же. С. 21.

<sup>72</sup> Там же. С. 27.

Прекрасным примером подхода к качественному анализу одаренности может служить работа Теплова «Ум полководца». Вначале Теплов выделяет два главных качества полководца: *ум и волю*. Затем показывает, что *практический ум* представляет собой *единство ума и воли*. В дальнейшем анализе Теплов показывает, что для ума полководца характерно то, что опасность создает для него не отрицательные, а положительные эмоции, которые обостряют и усиливают работу ума; для них характерна «способность к максимальной продуктивности ума в условиях максимальной опасности»<sup>73</sup>. Для практического мышления характерна конкретность, когда само задумывание дела, само рождение замысла уже включает в себя соизмерение со средствами, представление всех деталей дела. Для эффективного практического ума характерны простота, ясность, определенность планов, комбинаций, решений. «Для интеллектуальной работы полководца типична чрезвычайная сложность исходного материала и большая простота и ясность конечного результата. Вначале – *анализ сложного материала*, в итоге – *синтез, дающий простые и определенные положения*»<sup>74</sup>. *Превращение сложного в простое* вот формула работы практического ума.

Следует отметить, что у талантливого полководца синтезу уже предшествуют некоторые руководящие идеи, контуры будущих оперативных планов, замыслы возможных комбинаций. Практический ум обладает избирательностью, лишен торопливости, склонен к систематизации материала, способен быстро находить новые решения в изменяющейся ситуации. Полководец склонен к риску, смелости мысли, мужеству ума, решительности, осторожности, проницательности и осмотрительности, хитрости и расчетливости. Важно подчер-

<sup>73</sup> Теплов Б.М. Указ. соч. С. 238.

<sup>74</sup> Там же. С. 244.

кнуть такое качество, как *моральное мужество*, заключающееся в способности взять на себя ответственность за других. Важнейшим качеством практического ума является умение проникать в замыслы других людей.

«Природа войны предъявляет к полководцу два прямо противоположных требования: с одной стороны, она требует большой гибкости в изменении однажды принятых планов, с другой – великого упорства и твердости в отстаивании этих планов... Гибким должен быть ум полководца, твердой – его *воля*»<sup>75</sup>. Полководец должен жить одним чувством с армией и народом. Наконец, он должен обладать интуицией.

Исходя из качественного подхода к оценке одаренности, с учетом возможных компенсаций, Теплов выдвигает идею индивидуального стиля деятельности. «Нет ничего более нежизненного и схоластичного, – пишет он, – чем идея о том, что существует только один способ успешного выполнения всякой деятельности. Эти способы бесконечно разнообразны, как разнообразны человеческие способности»<sup>76</sup>.

В контексте нашего исследования представляют интерес взгляды Теплова на проблему таланта. Талант как таковой многосторонен, утверждает Теплов. «С теоретической точки зрения, – отмечает он, – важно подчеркнуть, что дело идет не о сосуществовании у одного и того же человека разных одаренностей или разных талантов... Возможность успешно действовать в различных областях объясняется, прежде всего, наличием некоторых общих моментов одаренности, имеющих значение для различных видов деятельности»<sup>77</sup>.

Обобщая сказанное, следует отметить, что наследство Теплова в области способностей и одаренности

<sup>75</sup> Там же. С. 271.

<sup>76</sup> Там же. С. 30.

<sup>77</sup> Там же. С. 40.

многообразно и неоднозначно. Прекрасный анализ музыкальной одаренности может служить примером качественного подхода к проблеме одаренности. Перспективны положения, связанные с проблемами компенсации, индивидуального стиля деятельности, талантливости. Вместе с тем, как мы видели, дискуссионной остается проблема врожденности способностей, связи задатков и способностей, соотношения способностей и деятельности.

Нельзя, с нашей точки зрения, согласиться, что в концепции Теплова дано содержательное определение способностей. Заметим, что сам Теплов не считал, что им предложена общая теория одаренности или даже гипотеза, какой должна быть такая теория. «В настоящее время, – писал он, – всякие попытки сочинять теории и гипотезы о природе одаренности при том запасе положительных знаний, которыми мы сейчас обладаем, вредны»<sup>78</sup>.

Однако высказанные Тепловым представления впоследствии в отечественной психологии были канонизированы, представлены во всех учебниках как завершенная система теоретических положений, на них воспитывается молодое поколение психологов. Критический подход к анализируемым работам, продиктованный стремлением продвинуться в поисках истины, представляется нам необходимым. Он способствует достижению целей нашего исследования, позволяя продвинуться в понимании того, что такое способности, как они развиваются и как их можно диагностировать.

<sup>78</sup> Теплов Б.М. Указ. соч. С. 15.

### Теоретические взгляды С.Л. Рубинштейна на проблему способностей и одаренности

Рубинштейн отводил проблеме способностей видное место. Вопрос о способностях он объединял с вопросом о развитии. «Развитие человека, – писал он, – в отличие от накопления “опыта”, овладение знаниями, умениями, навыками – это и есть развитие его способностей, а развитие способностей человека – это и есть то, что представляет собой развитие как таковое в отличие от накопления знаний и умений»<sup>79</sup>. Проблеме способностей Рубинштейн уделял значительное внимание практически на протяжении всей своей творческой деятельности. Последняя работа (1960) была и последней теоретической работой Рубинштейна.

Уже в первой работе «Основы психологии» (1935) Рубинштейн пробует рассмотреть проблемы задатков, развития способностей, взаимосвязи одаренности и личности, одаренности и психических функций, общей и специальной одаренности.

Рубинштейн настаивает на необходимости динамического подхода к пониманию одаренности. Он утверждает, что «одаренность зависит от всей истории личности и поэтому варьируется на различных этапах ее развития, а не является абсолютной константой. Одаренность означает *внутренние возможности* развития личности, *соотнесенные с условиями ее развития*»<sup>80</sup>.

Нам представляется, что в 1935 г. Рубинштейн более мягко подходит к проблеме задатков, чем в последующих работах. Он пишет: «Врожденные задатки организма сами

<sup>79</sup> Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. 1960. № 3. С. 3–4.

<sup>80</sup> Рубинштейн С.Л. Основы психологии / С.Л. Рубинштейн. М.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1935. С. 478.

по себе не определяют *однозначно* (курсив мой. – В.Ш.) одаренности человека. Они входят лишь *неотделимым компонентом* (курсив мой. – В.Ш.) в ту систему условий, которая, определяя развитие личности, определяет и ее одаренность. *Одаренность выражает внутренние возможности развития, не организма как такового, а личности... Одаренность определяется лишь опосредованно через свою соотносительность с условиями, в которых протекает конкретная деятельность человека. Она выражает внутренние данные или возможности человека, т.е. внутренние психологические условия деятельности в их соотношении с требованиями, которые деятельность предъявляет*<sup>81</sup>. В данном случае врожденные задатки – это внутренние психологические условия деятельности, это не задатки в понимании Б.М. Теплова, а скорее способности индивида (природные), которые будут развиваться и вступать во взаимодействие под влиянием требований деятельности.

Система взглядов на способности и одаренность Рубинштейна отражена в его фундаментальной работе «Основы общей психологии» (1946)<sup>82</sup>. В дальнейшем мы будем ссылаться на четвертое издание данной монографии<sup>83</sup>.

Прежде всего, Рубинштейн отмечает неразработанность понятия «способности», отсутствие его расширенного толкования: «Способности... в учебном арсенале... служили нередко для того, чтобы избавиться от необходимости вскрыть закономерности протекания психических процессов. Поэтому современная научная психология выросла в значительной мере в борьбе против психологии способностей... Ввиду этого, прежде чем

<sup>81</sup> Рубинштейн С.Л. Основы психологии / С.Л. Рубинштейн. М.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1935. С. 479.

<sup>82</sup> Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. М.: Учпедгиз, 1946.

<sup>83</sup> Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 1999.

вводить понятие “способности” в систему психологической науки, необходимо также очертить его истинное содержание»<sup>84</sup>.

В чем же Рубинштейн видит содержание этого понятия? В первую очередь он связывает способности с успешностью деятельности. «Способность должна включать в себя различные психические свойства и качества», необходимые для успешной ее реализации, те качества, которые деятельность требует от субъекта деятельности. Из этого утверждения не ясно, является ли способность монометричной или же состоит из ряда свойств и качеств или под способностью Рубинштейн понимает одаренность.

Далее Рубинштейн останавливается на соотношении способностей и *задатков*. По Рубинштейну, «способности имеют органические, наследственно (курсив мой. – В.Ш.) закрепленные предпосылки для их развития в виде *задатков*. Задатки предстают прежде всего в врожденных особенностях их нервно-мозгового аппарата – в анатомо-физиологических, функциональных его особенностях. Исходные природные различия между людьми являются различиями не в готовых способностях, а именно в задатках»<sup>85</sup>. Мы видим, что здесь Рубинштейн значительно отступает от своей более мягкой позиции на соотношение задатков и одаренности, которую он высказал в «Основах психологии».

«Между задатками и способностями очень большая дистанция, – подчеркивает Рубинштейн. – Между одними и другими – весь путь развития личности»<sup>86</sup>. Обозначая эту пропасть, Рубинштейн не пробует ее преодолеть. Он не указывает, как на основе задатков развиваются способности. Не ясно также, где та *точка*

<sup>84</sup> Там же. С. 535.

<sup>85</sup> Там же. С. 535–536.

<sup>86</sup> Там же. С. 536.

на дистанции жизненного пути, когда мы сможем говорить о способности.

«Развиваясь на основе задатков, способности являются все же функцией не задатков самих по себе, а развития, в которые задатки входят как исходный момент, как предпосылки», – утверждает Рубинштейн. Это утверждение нуждается в особом анализе. Говоря о том, что «способности являются *все же функцией* не задатков самих по себе», Рубинштейн как бы сожалеет об этом. Ему как бы хочется, чтобы они были *функцией* задатков. Однако изначальный тезис о сущности задатков мешает ему сделать это заключение. И тогда Рубинштейн делает вывод, что способности являются *функцией* (курсив мой. – В.Ш.) развития, более того, являются его исходным моментом. Если учесть, что задатки – это прирожденные особенности нервно-мозгового аппарата людей, то позволительно спросить: в чем же будет проявляться их развитие? Очевидно, в изменении этого нервно-мозгового аппарата. Тогда, где же появляются способности? По Рубинштейну, исходным моментом и предпосылкой развития человека являются задатки. И если первое утверждение понятно (см. выше), то второе делает картину неясной. Если способности являются результатом развития задатков, то спрашивается: что же еще, кроме нервно-мозгового аппарата, участвует в развитии? Вопрос очень важный, можно сказать, ключевой.

Рубинштейн, как и Теплов, останавливается на проблеме наследственности способностей. Он разделяет понятия «врожденность» и «наследственность». «Наследственность включается, конечно, в качестве одного из условий в развитие человека, но его способности не являются прямой функцией его наследственности. Во-первых, наследственное и приобретенное в конкретных особенностях личности образуют не разлагаемое единство; уже в силу этого нельзя относить какие-либо конкретные психические свойства личности за счет одной

лишь наследственности. Во-вторых, наследственными могут быть не сами психические способности в их конкретном психологическом содержании, а лишь органические предпосылки их развития. Органические предпосылки развития способностей человека *обуславливают*, но не определяют одаренности человека и возможностей его развития»<sup>87</sup>.

Первое положение – о единстве наследственного и приобретенного – в настоящее время не вызывает сомнения. Оно подтверждается многочисленными исследованиями в области психогенетики. Второе – о невозможности наследования способностей в той части, которая обусловлена наследственностью человека, – у Рубинштейна ничем не подтверждается, кроме уже рассмотренного нами соотношения способностей и задатков.

Заметим также, что в приведенной фразе нет четкого разграничения способностей и одаренности. Можно даже утверждать, что Рубинштейн отождествляет эти два понятия: «Способность развивается на основе различных психофизических функций и психических процессов. Она сложное синтетическое образование, включающее ряд качеств, без которых человек не был бы способен к какой-либо конкретной деятельности, и свойств, которые лишь в процессе определенным образом организованной деятельности вырабатываются»<sup>88</sup>. Из данной цитаты видно, что Рубинштейн отождествляет способность и одаренность, если последнюю рассматривать в понимании Теплова. Важно отметить, что Рубинштейн связывает способность с различными *психофизическими функциями и психическими процессами*. Последние выступают в роли основы, на которой развивается способность.

<sup>87</sup> Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 1999. С. 536.

<sup>88</sup> Там же. С. 537.



Позволительно поставить вопрос: а может ли какая-либо одна психическая функция реализовывать конкретную деятельность? Ответ следует дать утвердительный. Это может быть деятельность по восприятию чего-либо (например, деятельность наблюдателя) или по запоминанию чего-либо (мнемическая деятельность) и т.д. Тогда способность будет связываться с *одной психофизической функцией*, а анатомио-физиологической основой этой способности будет функциональная система, сформировавшаяся в филогенезе для ее реализации. Способность будет выступать как свойство этой функциональной системы, реализующей конкретную психическую функцию. Развивается функциональная система и вместе с тем, как свойство этой системы, развивается способность.

В подходе к взаимосвязи способностей и психофизиологических функций взгляды Рубинштейна и Теплова не совпадают. Значительный интерес представляют взгляды Рубинштейна на диалектику между способностями и умениями. «Способности и умения, совершенно очевидно, не тождественны, но они все же теснейшим образом связаны, притом эта связь *взаимная*»<sup>89</sup> (курсив мой. – В.Ш.), – пишет Рубинштейн. «С одной стороны, освоение умений, знаний и так далее предполагает наличие известных способностей, а с другой – само формирование способностей к определенной деятельности предполагает освоение связанных с ней умений, знаний и т.д. Эти умения, знания и так далее остаются чем-то совершенно внешним для способностей человека, лишь пока они не освоены. По мере того как они осваиваются, т.е. превращаются в личное достояние, они перестают быть только знаниями, умениями, полученными извне, а ведут к развитию способностей»<sup>90</sup>.

<sup>89</sup> Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 1999. С. 537.

<sup>90</sup> Там же.

Анализируя данное утверждение, можно согласиться с его первой частью, о том, что формирование умений и знаний осуществляется на основе способностей. Однако вторая часть утверждения нуждается в комментарии. «Освоенные умения и знания... ведут к развитию способностей». О каких умениях и знаниях идет речь? Если о связанных с конкретной деятельностью, то необходимо еще доказать, что они ведут к развитию способностей. Если же это умения (операции) и знания, связанные с реализацией самой способности как деятельности, то они, действительно, ведут к развитию соответствующей способности. Это знания и умения, ведущие к овладению своими способностями (по Л.С. Выготскому).

Обращение в качестве примера для иллюстрации своих взглядов к формированию приемов обобщения, умозаключения и так далее также нуждается в комментарии. Осваивая приемы обобщения, умозаключения и так далее на материале определенной системы знаний, человек формирует у себя интеллектуальные операции, которые являются частью мыслительных способностей, связанных с мышлением как психическим процессом и его развитием как психологической функции. Определенная система знаний выступает здесь как материал, на котором формируются интеллектуальные операции.

В понимании диалектики знаний, умений и способностей взгляды Теплова и Рубинштейна также не совпадают.

Следует отметить еще одно положение. «Способности квалифицируют личность как субъекта деятельности: будучи принадлежностью личности, способность, конечно, сохраняется за личностью как потенция и в тот момент, когда она не действует», – пишет Рубинштейн. Остается только добавить, что любое *функциональное* свойство, не только человека, остается скрытым, пока вещь не вступит во взаимодействие с другими.

В итоге Рубинштейн утверждает, что «способность – это синтетическая особенность личности, которая определяет ее пригодность к деятельности»<sup>91</sup>. В этом определении способность отождествляется с одаренностью и, как у Теплова, остается неясным, особенностью чего является способность.

Заслуживает внимания утверждение Рубинштейна, что «между способностями человека и продуктами его деятельности, его труда, этими материализованными сгустками человеческих способностей, существует глубочайшая взаимосвязь и теснейшее взаимодействие». Данное положение является весьма важным для понимания развития способностей в деятельности.

#### *Общая одаренность и специальные способности*

«Все специальные способности человека являются проявлением его *общей способности* к освоению достижений человеческой культуры и ее дальнейшему продвижению, – писал Рубинштейн. – В ходе *исторического развития* у человечества вырабатываются различные специализированные способности, – пишет он далее. – Очевидно, следует понимать, что специальные и специализированные – это одно и то же. Уместно спросить: в какой форме фиксируются у человечества вырабатываемые способности? Если вырабатываются способности, то и фиксироваться должны способности».

С позиции диалектики задатков и способностей, которой придерживается Рубинштейн, ответ на поставленный вопрос дать достаточно трудно (если вообще возможно). С нашей точки зрения, исторически формирующиеся способности фиксируются в форме психических функций, свойством которых они выступают, когда способности рассматриваются как способности ин-

<sup>91</sup> Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 1999. С. 538.

дивида. Фиксируются способности и в продуктах деятельности, о чем говорилось выше. Однако только фиксацией в продуктах деятельности ограничиваться нельзя.

Интересной представляется мысль Рубинштейна о соотношении одаренности и психологической функции. «Одаренность, – писал он, – неотожествляема с качеством одной функции – хотя бы даже и мышлением... Функции являются продуктом далеко идущего анализа, выделяющего *отдельные* психологические процессы, соотнесенные с предметами, их свойствами, отношениями, качествами, с их сущностью – вообще с миром, определенном в общих категориях диалектической логики. Одаренность так же, как и характер, определяет более синтетические, комплексные свойства личности. Она характеризует личность в соотношении с *более* конкретными условиями деятельности человека, которые сложились в результате исторического процесса, создавшего *определенные формы разделения труда*»<sup>92</sup>.

Приведенная цитата позволяет сделать вывод, что *психологическая функция* характеризуется аналитичностью и абстрактностью, отнесенностью к миру, определяемому в категориях диалектической логики; *одаренность* же, в противоположность психологической функции, характеризуется синтетичностью и конкретностью, соотнесенностью с конкретными условиями деятельности.

Данная точка зрения представляется нам перспективной, но в ней недостает одного звена – *способностей*. И это не случайно. Рубинштейн, анализируя данное понятие, выделяет общую и специальную одаренность и специальные способности: «Для одаренности существенное значение имеет соотношение с исторически сложив-

<sup>92</sup> Необходимо отметить, что впервые эти мысли были высказаны С.Л. Рубинштейном еще в фундаментальной работе «Основы психологии», изданной в 1935 г. См. с. 477–478.

шимися областями человеческой практики, *человеческой культуры*. В конечном счете, *специальная одаренность* включает в себя соотношение внутренних психических условий с требованиями *специальных видов деятельности*. Это соотношение одаренности с конкретной деятельностью является не только абстрактным соотношением, а реальной связью, обуславливающей самое формирование одаренности. *Специальные способности* определяются в отношении к отдельным *специальным областям деятельности*. Внутри тех или иных специальных способностей проявляется общая одаренность индивидуума, соотношенная с более общими условиями ведущих форм человеческой деятельности»<sup>93</sup>.

Из данного высказывания следует, что Рубинштейн фактически отождествляет специальные способности и специальную одаренность. Специальная одаренность часто понимается им как одаренность (без дополнения «специальная»). Одаренность же всегда выступала как синтетическое понятие, совокупность внутренних данных или возможностей человека. Способности в их аналитической форме как отдельные качества при таком подходе из рассмотрения выпадают.

Однако вернемся еще раз к приведенной выше цитате. Рубинштейн отмечал, что «внутри тех или иных специальных способностей проявляется общая одаренность индивидуума». И это, несомненно, правильно, если рассматривать соотношение способностей и одаренности. Однако в стороне остается соотношение способности и психологической функции. Отмечается только, что одаренность неотожествима с качеством одной функции. Одаренность характеризуется синтетичностью, способность же – аналитичностью. Именно в конкретной деятельности способности реализуются отдель-

<sup>93</sup> Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 1999.

ными психическими процессами, соотношенными с конкретными предметами, их свойствами, отношениями, с их сущностью. Иными словами, способности являются конкретным проявлением психических функций.

Если мы видим, что у Рубинштейна психологическая функция характеризуется *аналитичностью и абстрактностью* (отнесенностью с миром), то способность будет характеризоваться *аналитичностью и конкретностью* (отнесенностью к условиям конкретной деятельности).

Таким образом, психологическая функция характеризуется аналитичностью и абстрактностью, одаренность – синтетичностью и конкретностью, способность – аналитичностью и конкретностью, которые выступают конкретным проявлением психологической функции.

#### *Одаренность и уровень способностей*

Как и Теплов, Рубинштейн рассматривает проблему одаренности, в первую очередь как качественную. Но она имеет и свой количественный аспект. Особенно высокий уровень одаренности Рубинштейн обозначает «*талант*» и «*гений*».

«Талант и гений различаются, прежде всего, по объективной значимости и вместе с тем оригинальности того, что они способны произвести. Талант характеризуется способностью к достижениям высокого порядка, но остающимся в принципе в рамках того, что уже было достигнуто; гениальность предполагает способность создавать что-то принципиально новое, прокладывать действительно новые пути»<sup>94</sup>. Как мы видим, и талант, и гений у Рубинштейна выступают как способности.

Обращаясь к путям диагностики способностей, Рубинштейн утверждает, что одаренность «в ходе учебной и трудовой деятельности и может быть определена»<sup>95</sup>.

<sup>94</sup> Там же. С. 543.

<sup>95</sup> Там же. С. 544.

«Существенным показателем значительности способности в процессе их развития могут служить темп, легкость усвоения и быстрота продвижения»<sup>96</sup>. Показателем одаренности может служить широта переноса, которая достигается индивидами в процессе обучения. Показателем одаренности может служить и время проявления одаренности: раннее проявление служит одним из показателей значительности дарований. «Для того чтобы судить об одаренности, – говорит Рубинштейн, – необходимо оценивать *результаты* или быстроту развития в соотношении с его условиями»<sup>97</sup>.

Взгляды Рубинштейна на природу способностей и одаренности не оставались постоянными. Интересно в этом плане рассмотреть эту диалектику на примере книги «Принципы и пути развития психологии»<sup>98</sup>, которая вышла значительно позднее работы «Основы общей психологии».

В этой книге Рубинштейн определяет *способности* как закрепленную в индивиде *систему обобщенных психических деятельностей* (курсив мой. – В.Ш). «В отличие от навыков, способности – результаты закрепления не способов действия, а *психических процессов* (“деятельностей”), посредством которых действия и деятельности регулируются».

Здесь мы видим значительную трансформацию взглядов: способности уже рассматриваются в отличие от навыков, но, самое главное, они соотносятся с психическими процессами и данные психические процессы понимаются как деятельности. Это значительный шаг вперед к определению сущности способностей, но, с нашей точки зрения, способности – это не психические процессы, а *свойства функциональных систем*, реали-

<sup>96</sup> Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 1999. С. 544.

<sup>97</sup> Там же.

<sup>98</sup> Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии / С.Л. Рубинштейн. М.: Наука, 1959. С. 125–134.

зующих родовые формы деятельности: восприятия, памяти и т.д. *Процессуальной* стороной реализации способностей являются психические процессы. Описанный подход важен потому, что он позволяет решить проблему задатков и способностей.

Однако и в этой работе, высказав тезис о связи способности с определенным видом деятельности, Рубинштейн затем критикует теорию задатков со старых позиций: «Порочным в учении о задатках является не то, что оно признает существование врожденных органических предпосылок способностей, а то, как оно их трактует. Порочным в учении о задатках является проецирование способностей, делающих человека пригодным к определенному роду профессиональной деятельности, на задаток и возникающее отсюда представление, что человек по самой своей врожденной организации предназначен для того, чтобы *раз и навсегда* быть прикованным к определенной профессии»<sup>99</sup>. Дело в том, что способности не проецируются только на конкретную профессиональную деятельность. Одна и та же способность многозначна и может обеспечивать успех человеку в различных видах деятельности. Именно отсюда следует трактовать *многозначность* задатка. В целом же Рубинштейну так и не удалось раскрыть соотношение задатков и способностей.

Важным в этой работе является и ряд частных положений. Это прежде всего утверждение, что «развитие любой способности совершается по спирали: реализация возможностей, которые представляют способность данного уровня, открывает новые возможности для развития способностей более высокого уровня»<sup>100</sup>. Если мы проведем обратного рода рассуждения, то получим, что возможности, которые представляет способность данного

<sup>99</sup> Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 1999. С. 546.

<sup>100</sup> Рубинштейн С.Л. Указ. соч. С. 547.

уровня, являются результатом развития способностей менее высокого уровня. Что же лежит у истоков этой диалектики способностей? Анализируя способности как свойства личности, Рубинштейн делает важный вывод, что «в основе способностей должно заключаться обобщение или генерализация тех или иных отношений»<sup>101</sup>.

Интересным является представление Рубинштейна о *структуре* способностей. В способности «соотнесены:

1) свойства высшей нервной деятельности, характер (быстрота и т.д.) генерализации отношений;

2) исторически вырабатываемые операции или способности деятельности;

3) основные для данной предметной области отношения, на генерализации которых основываются соответствующие операции»<sup>102</sup>.

«Ни одна способность, – пишет он, – не является актуальной способностью к определенной деятельности, пока она не вобрала в себя, не инкорпорировала систему соответствующих операций»<sup>103</sup>. Нам представляется, что вообще вряд ли можно говорить о способности как о «способности к определенной деятельности». Способности действительно определяют успешность деятельности, но это, как мы уже говорили, не способности к *конкретной* деятельности, а способности, которые могут проявляться в различных ее видах. При этом развитие способностей идет как за счет освоения операций, так и за счет тонкого приспособления этих операций к условиям деятельности, придания им свойств оперативности. В целом необходимо отметить, что, на наш взгляд, Рубинштейн гораздо ближе подошел к пониманию сущности способностей.

<sup>101</sup> Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 1999. С. 547

<sup>102</sup> Там же. С. 548.

<sup>103</sup> Там же.

Значительный интерес представляют его взгляды более позднего периода. Они в первую очередь касаются связи способностей с психическими процессами и представлений о развитии способностей через усвоение определенных операций. Однако, как и у Теплова, камнем преткновения стало соотношение задатков и способностей. И это несмотря на то, что Рубинштейн дал гениальную трактовку психофизической проблемы через реальную связь структуры и функции.

В своей последней работе<sup>104</sup> Рубинштейн пробует раскрыть сущность понятия «развитие», обращая к категории способностей: «Решающим для учения о способностях является вопрос о детерминации их развития – основной вопрос теории любых явлений»<sup>105</sup>. Взаимосвязь внешних и внутренних условий является основной проблемой понимания развития способностей. Рассматривая данный вопрос, Рубинштейн анализирует две теории: врожденности способностей и внешней детерминации развития способностей. Ко второму типу Рубинштейн относит и теорию «интериоризации» внешних действий. Учитывая ее распространенность данной теории у нас, приведем слова Рубинштейна: «Конкретным и “содержательным” выражением этой теории является утверждение или предположение, что материальное действие определяет состав умственного действия, что умственное действие воспроизводит, как-то их видоизменяя, состав тех материальных действий, из которых оно происходит. В этом положении, которое придает определенность теории интериоризации, вместе с тем обнаруживается ее самая слабая сторона. Неверно думать, как то, что *всякое* умственное “действие” имеет свой прототип в материаль-

<sup>104</sup> Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. 1960. № 3. С. 3–15.

<sup>105</sup> Там же. С. 4.

ном действии, так и то, что обязательным условием возникновения умственного действия является обращение к “соответствующему” материальному действию, которое оно в умственном плане “воспроизводит” или из которого исходит»<sup>106</sup>.

При такой односторонней детерминации извне, отмечает Рубинштейн, умственная деятельность неизбежно лишается своего внутреннего мыслительного содержания<sup>107</sup>. Отмеченный подход рассматривает способности как результат обучения, само же обучение оказывается независимым от способностей. «На самом деле, – пишет Рубинштейн, – в процессе обучения и усвоения способности развиваются и специфицируются, но в неразвитой и общей форме они образуют и исходные предпосылки обучения и усвоения»<sup>108</sup>. Фактически в данной фразе содержится признание положения о том, что способности существуют до деятельности, до обучения в общей форме и выступают одной из внутренних детерминант развития.

Конкретизируя понятие «способности», Рубинштейн указывал, что способности нельзя рассматривать вне связи с теми общими всем людям свойствами, которые можно назвать «родовыми» свойствами человека. Фактически речь идет о психических функциях, свойственных всем людям. «Отрыв способностей от этих исходных человеческих свойств и законов их формирования сразу же исключает возможность объяснения развития способностей и ведет к мистифицированным представлениям о них»<sup>109</sup>.

<sup>106</sup> Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. 1960. № 3. С. 4.

<sup>107</sup> Там же. С. 5.

<sup>108</sup> Там же.

<sup>109</sup> Там же. С. 8.

Природа способностей и этих «родовых» свойств общая, говоря словами А.А. Ухтомского, это функциональный орган – система рефлекторно-функционирующих связей. Сегодня мы бы сказали, что в качестве этого органа выступает физиологическая функциональная система, реализующая определенную психическую функцию.

Термин «способности», отмечает Рубинштейн, указывает только на то, «что это нечто дает человеку, но, непосредственно еще никак не определяя, не вскрывает, что само это нечто есть. Необходимо как-то определить *состав, структуру способностей*»<sup>110</sup>. Ядром способностей являются те психические процессы, посредством которых реализуются функции, качество этих процессов. Однако ни одна способность не является актуальной, пока она не вобрала в себя систему соответствующих общественно выработанных операций.

Ядром различных умственных способностей, считал Рубинштейн, является свойственное данному человеку качество процессов анализа и генерализации. Из своего понимания сущности способностей Рубинштейн делает принципиальный вывод, значение которого по-настоящему не оценено до сегодняшнего времени: «нельзя определять умственные способности, интеллект человека по одному лишь результату его деятельности, не вскрывая *“процесса мышления, который к нему приводит”*»<sup>111</sup>. Столь же важно учитывать взаимосвязь способностей и мотивации, способностей и характера.

Развитие способностей – это не только и не столько освоение предъявляемых извне знаний (понятийных обобщений и способов действий или операций), это прежде всего создание условий для их освоения и использования. Это и есть процесс освоения управлением своими способностями.

<sup>110</sup> Там же. С. 9.

<sup>111</sup> Рубинштейн С.Л. Указ. соч. С. 11.

\* \* \*

Проведенный анализ теоретических взглядов на способности классиков отечественной психологии позволяет сделать некоторые выводы.

Во-первых, все авторы ставили проблему детерминации развития способностей. Выготский отмечал в работах по изучению психического развития ребенка смешение и неразличение природного и культурного, естественного и исторического, биологического и социального. В филогенезе, писал он, процессы биологического и культурного развития человека представлены отдельно, как самостоятельные и независимые линии развития, в онтогенезе обе эти линии слиты, «реально образуя единый, хотя и сложный процесс». Выготский не отрицал влияния биологических факторов, как утверждают некоторые авторы, но акцентировал внимание на культурно-исторической детерминации высших психических функций. Отметим, что Выготский говорил о развитии высших функций, а не о развитии способностей. Забегая вперед, отметим, что, с позиций нашего понимания способностей, развитие психических функций и есть развитие способностей.

Теплов разрешал проблему развития способностей с помощью понятия «задатки». Однако задатки не рассматриваются как детерминанты развития, они выступают скорее как естественные предпосылки способностей. В качестве детерминанты развития у Теплова выступала деятельность, в которой способности формируются и развиваются. Следует отметить, что сам Теплов осторожно относился к своим теоретическим построениям. Критический анализ работ Теплова показывает, что в них не дается содержательное определение способностей.

Наиболее остро и четко проблема развития способностей поставлена у Рубинштейна. Он выдвинул

положение о двойной детерминации развития способностей. Однако дальнейшее ее рассмотрение привело к необходимости изучения задатков. Рубинштейн указывал на пропасть, лежащую между задатками и способностями. Важно отметить при этом эволюцию взглядов Рубинштейна и ту важную роль, которую он отводил в проблеме способностей и одаренности психическим функциям и соотношению этих понятий.

Во-вторых, принципиально важным для теории способностей является положение Выготского о том, что развитие высших психических функций осуществляется прежде всего через овладение ребенком своими психическими функциями. При этом Выготский подчеркивал роль процессов сигнификации. Нам же хотелось бы выделить процесс создания действий-операций, процессы рефлексии и мотивации поведения. В понимании Рубинштейна в определенной мере процесс овладения своими способностями связан с овладением интеллектуальными операциями.

В-третьих, необходимо подчеркнуть, что в классических работах мы не получаем удовлетворительного определения способностей. Хочется еще раз сослаться на мысль Рубинштейна, что термин «способности» в определениях, представленных в литературе, указывает только на то, что это нечто (способности) обуславливает успех в деятельности, но ничего не говорит нам о том, что есть это нечто. Создание теории способностей предполагает прежде всего содержательное раскрытие понятия «способности», или, выражаясь словами Рубинштейна, необходимость очертить истинное содержание понятия «способности».

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ НА СПОСОБНОСТИ В РАБОТАХ ЗАРУБЕЖНЫХ ПСИХОЛОГОВ

Столь же неоднозначно решается проблема сущности способностей в зарубежной психологии.

Ф. Гальтон, английский антрополог, акцентировал внимание на индивидуальных различиях в умственных (интеллектуальных) способностях, указывая на наследование способностей и их обусловленность природой человека. Следует отметить, что в качестве показателей интеллектуальных способностей им рассматривалась сенсорная различительная чувствительность (сенсорные способности). Он считал, что тесты сенсорного различия могут служить для измерения человеческого интеллекта, что поле, на котором действует интеллект и рассудок, зависит от сенсорных способностей человека. Как замечает М.А. Холодная, «на начальном этапе интеллект отождествляется с простейшими психофизиологическими функциями, при этом подчеркивается врожденный (органический) характер интеллектуальных различий между людьми»<sup>112</sup>. Точнее было бы констатировать, что на начальном этапе чувственные способности рассматривались как умственные. Этому были даны соответствующие объяснения: во-первых, как было показано нами ранее со ссылкой на Сеченова, чувственные способности действительно являются простейшими проявлениями интеллекта; во-вторых, к этому времени Гельмгольцем был выполнен целый цикл замечательных работ по психофизиологии зрения.

К сожалению, при разработке теоретических проблем интеллекта эта линия в явной форме не нашла дальнейшего развития. Умственные способности были

<sup>112</sup> Холодная М.Л. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.Л. Холодная. М.; Томск, 1997.

отделены от чувственных. Полезно заметить, что Гальтон не ставил задачу распознавания индивидуальных особенностей. Для него метод измерения индивидуальных свойств был средством решения проблемы человеческого отбора. Как известно, именно Гальтон является творцом евгеники. В работе «Исследование человеческих способностей и их развитие» (1883) он рассматривал не столько разнообразие человеческой природы, сколько способы классификации индивидуальных особенностей, применения статистического метода к их изучению. С начала 60-х гг. XIX в. Гальтон разрабатывает проблему наследственности. Им собран фундаментальный сборник примеров проявления наследственности («Наследственность таланта»)<sup>113</sup>. Как и Спенсер, он считал, что на развитие человека влияют два фактора: среда и наследственность. Для выяснения относительного вклада каждого из перечисленных факторов в 1876 г. он предложил методику испытуемых близнецов, выросших в одинаковых и разных социальных средах.

Для обработки экспериментальных данных Гальтон совместно с Ч. Пирсоном разработал основы корреляционного анализа. В дальнейшем Пирсон, исходя из идей Гальтона, создал математический аппарат регрессионного анализа. Работы Гальтона и Пирсона заложили основы психодиагностики и психометрики способностей.

Первые попытки определения умственных способностей индивида опытным путем, как отмечает Э. Клапаред, составляют заслугу психиатров<sup>114</sup>. В 1885 г. Ригер, желая пролить некоторый свет на умственное состояние больного с ранениями мозга и непонятными симптомами, решил составить «инвентарь» его психических ка-

<sup>113</sup> Гальтон Ф. Наследственность таланта / Ф. Гальтон. М., 1996.

<sup>114</sup> См.: Клапаред Э. Как определить умственные способности школьника / Э. Клапаред. Л.: Сеятель, 1927. С. 12–16.



честв и с этой целью предложил произвести ряд испытаний для определения его способностей восприятия, запоминания, понимания и т.п. Характерной особенностью этих исследований является строгая постановка эксперимента (хронометраж и прочее) – явление, для той поры необычное в условиях клинического испытания, и затем в качестве вывода определенный план «исследования умственного состояния». Но этот план не идет дальше общих положений, здесь нельзя найти даже малейшей попытки сортировки этих умственных способностей путем сравнения их со способностями нормальных субъектов.

В это же время Ломброзо был занят изучением психических свойств преступников. Вскоре Эрн под руководством Крепелина опубликовал под заглавием «Индивидуальная психология» (“Individual psychologie”) серию опытов для выяснения индивидуально-психических свойств (подсчет букв в данном тексте, угадывание их; исправление ошибок в данном тексте, запоминание слогов, лишенных смысла, сложение чисел, чтение и т.п.). В 1890 г. Кэттел в Соединенных Штатах Америки предложил определять интеллектуальную физиономию индивида при помощи целого ряда опытов, названных им «умственными тестами» (*mental test*). Этих опытов, охватывающих различные проявления психических процессов, всего десять.

1. Динамометрическое давление.
2. Скорость движения руки.
3. Исследование осязательного ощущения циркулем Вебера.
4. Измерение болевочувствительности.
5. Измерение дифференциальной чувствительности к нагрузке в 100 граммов.
6. Время реагирования на звуковые раздражения.
7. Время, необходимое для определения цвета.

8. Разделение полосы в 50 см на две равные части.
9. Воспроизведение интервала в 10 секунд.
10. Подсчет числа букв, прослушанных один раз.

К этой серии опытов Кэттел добавил 50 других тестов, предназначенных специально для школьников и направленных на диагностику восприятия, памяти и внимания. Кэттел не говорит нам, какую практическую ценность представляли для него эти тесты. В действительности они применялись в школах. Тем не менее работа Кэттеля имела громадное значение: она сразу же ярко выявила проблему «умственных тестов».

С этого момента появляется ряд статей, с головокружительной быстротой сменяющих друг друга, и в каждой из них психологи наперебой предлагают свою коллекцию тестов: в 1891 г. – Мюнстербер, в 1892-м – Болтон и Ястров, в 1893-м – Скриптюр. В 1896 г. Бине и Анри помещают в “*Annee psychologique*” статью относительно индивидуальной психологии, имевшую большое значение. В ней они упрекают своих предшественников в том, что последние в проводимых ими опытах над умственными способностями уделяют слишком завышенное внимание низшим психическим процессам, элементарным ощущениям и реакциям и почти совершенно игнорируют процессы высшего порядка.

Между тем именно эти процессы особенно важны для характеристики индивида, ибо индивиды различаются между собой скорее способностями внимания, воображения, умственного восприятия, чем осязательными или обонятельными качествами. Бине и Анри предложили собственные весьма остроумные тесты и указали, в каком направлении следовало вести работу.

В том же году Тулуз опубликовал свой психологический этюд, посвященный личности Золя. Он пытался экспериментальным путем разрешить общий воп-

рос о взаимоотношении между высшей умственной одаренностью и невропатией. С этой целью знаменитому романисту<sup>115</sup> был предложен ряд специально для него составленных тестов. В 1896 г. Гюиччиарди и Феррари выработали несколько умственных тестов для испытания умалишенных, относящихся к определению высших интеллектуальных свойств, в том числе эстетической эмоции и внимания. В 1899 г. Р. Зоммер<sup>116</sup>, профессор психиатрии в Гиссене, дал тщательно разработанную технику психиатрических исследований, но труд его мало кому известен.

С этого момента число новых тестов, предлагаемых со всех сторон, растет в геометрической прогрессии. Иногда их рекомендуют в качестве диагностического средства в области индивидуальной психологии. Еще чаще их выдают за средство исследования известных психических процессов в области общей психологии. Так, например, Жильбер предполагал использовать свои тесты ощущений, восприятий, запоминания и реагирования прежде всего для изучения интеллектуального статуса в период полового созревания. Бурдон, изобретя метод вычеркивания букв (как мы видели, еще до него примененный Эрном), хотел посредством него изучить способность распознавания и различения. Наконец, Эббингауз, применив к школьникам свою знаменитую *Kombinationsmethode* (испытание посредством заполнения имеющихся в тексте пробелов), старался определить утомляемость класса, взятого в целом, но отнюдь не умственные способности отдельных школьников.

<sup>115</sup> *Toulouse-Emil. Zola / Toulouse-Emil. Paris, 1896.* Несколько позднее, в 1904 г., Тулуз совместно с Вашидом и Пиероном опубликовал "Technique de psychologie experimentale", но предложенный ими метод не индивидуализирован.

<sup>116</sup> *Sommer R. Lehrbuch der psychopathologischen Untersuchungs-Methoden / R. Sommer. Berlin, 1899.*

Однако приходится констатировать, что, несмотря на изобилие тестов, часто весьма остроумных, всегда снабженных тщательно разработанными инструкциями, экспериментальная диагностика не делала продвижений вперед. Поворотным моментом стал 1905 г. – время публикации Бине совместно с Симоном «Метрической шкалы одаренности». Она дала возможность измерения и распознавания умственного развития школьников по годам и даже месяцам. Этот замечательный труд открыл новые горизонты и заложил основы тестологии.

Шкала для измерения интеллекта, разработанная Бине, базировалась на понятии умственного возраста, предложенного С.Е. Шайне в 1887 г. Он рассчитывал умственный возраст исходя из уровня сложности когнитивных заданий, решаемых ребенком. Для создания шкалы Бине требовалось определить средний возраст, в котором ребенок становится способным выполнять предлагаемые тесты. Зная показатели среднего умственного возраста и реальные показатели успешности выполнения задания конкретным ребенком в его истинном хронологическом возрасте, можно установить уровень (меру) развития интеллекта ребенка.

$$IQ = ИВ : УВ \times 100,$$

где: IQ – коэффициент интеллекта (показатель умственного развития ребенка);

ИВ – показатель успешности умственной деятельности истинного хронологического возраста;

УВ – расчетный показатель умственного возраста.

Дети с интеллектом выше среднего имеют показатель выше 100. Ребенок со средними способностями имеет IQ с показателем 100.

Отметим, что среди педагогов, которым она и была адресована в первую очередь, шкала Бине не вызвала восторга. В педагогических кругах Франции работа Бине

прошла почти незамеченной. Зато среди специалистов, особенно за границей, данная шкала была встречена с одобрением и энтузиазмом. Тесты Бине – Симона прошли испытание в Брюсселе – Декролем, в Женеве – Декедр, в США – Годдаром, Кульманом и другими, в Германии – Бобертагом, в Стокгольме – Иедергольмом, в Милане – Треверсом и Саффиоти. Всюду их признали вполне удовлетворительными. В дальнейшем метод тестов был развит целым рядом психологов. Детальное рассмотрение этой темы увело бы нас сейчас от главного вопроса – понятия интеллекта<sup>117</sup>.

Еще в 1923 г. Э. Клапаред<sup>118</sup>, профессор Женевского университета, пробуя дать определение способностей, отмечал сложность этой задачи. В наиболее общей форме, отмечает он, способность можно определить как всякое психическое или физическое свойство индивида, взятое под углом зрения его практического применения (реализации). Однако при таком определении способность оказывается очень широким понятием, захватывающим все психические явления.

Понятие «способности» должно включать в себя идею индивидуальных различий. Пиаже предложил Клапареду такое определение: способности – это то, что отличает двух индивидов с одинаковым умственным уровнем. Клапаред уточняет мысль Пиаже следующим образом: «Способности определяются не различием умственных уровней, а различием психологических про-

<sup>117</sup> Отметим, что в тот же 1905 г., когда появились тесты Бине, доктор Гангилье из Берту (Швейцария) предложил взять в качестве измерителя умственной способности отношения между нормальным сроком обучения в школе и временем, фактически употребленным ребенком на прохождение школьной программы.

$C = d$  (нормальный срок обучения) /  $t$  (время, фактически затраченное). Данный показатель при внешнем сходстве с формулой Бине слишком трудоемок и требует длительного времени наблюдения за ребенком.

<sup>118</sup> Клапаред Э. Указ. соч. С. 23–33.

филей»<sup>119</sup>. Мы видим, что Клапаред в этом определении вывел различие в умственном уровне за рамки способностей. Он осознает слабость такого определения и сам пишет: «Эта мысль чрезвычайно правильная, но при условии тщательного разграничения двух значений слова “способность”, легко смешиваемых в разговорной речи. Вышеприведенная формула очень хорошо применима, когда речь идет об *одной* какой-нибудь определенной способности (специальной). Но она неприменима, когда речь идет о способности вообще (общей). В самом деле, когда перед нами два человека одного возраста с одинаковым психологическим профилем, но с разным умственным уровнем, мы говорим о том, чей интеллектуальный уровень выше, что он способнее»<sup>120</sup>. Из сказанного следует, что Клапаред выделяет общие способности и относит их к умственным.

В заключение Клапаред выводит следующее определение: «Способность есть то, что отличает психический строй индивидов с точки зрения практической применимости, – при том, поскольку речь идет о специальных способностях, – независимо от различий в их умственном уровне».

Клапаред подчеркивает, что идея способности содержит в себе прежде всего идею врожденности и способности не следует смешивать с приобретенными навыками. Понятие «способности» содержит в себе три важные идеи:

- 1) практического применения;
- 2) индивидуальной дифференциации (своеобразия);
- 3) природного предрасположения.

Подчеркнуть различия способностей и умений (навыков), на наш взгляд, принципиально важно, так как

<sup>119</sup> Идея психологического профиля была высказана профессором Россолимо (Москва, 1909). Она предполагает изображение на одном рисунке результатов испытаний различных способностей одного лица.

<sup>120</sup> Клапаред Э. Указ. соч. С. 32–33.

в тестологических теориях интеллекта этого различия не делается и тестовые задания постоянно обращаются не к способностям как таковым, а к умениям и знаниям.

### ГЕНЕТИЧЕСКАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ СПОСОБНОСТЕЙ<sup>121</sup>

Если в работах отечественных психологов мы редко встречаем утверждение о генетической обусловленности способностей (эта проблема скрыта за утверждением, что способности развиваются на основе задатков), то в публикациях западных ученых такая точка зрения имеет распространённый характер. Начало этому направлению, как мы уже отмечали, положил еще Френсис Гальтон. Достаточно подробное изложение развития генетики в мировой и отечественной науке можно найти в работах «Психогенетика»<sup>122</sup> и «Основы психогенетики»<sup>123</sup>.

Анализируя работы в области психогенетики, Р. Левонтин пишет: «Другим следствием исторической природы организма является то, что его реакция на конкретную среду в каждый момент жизни зависит от прошлой среды, влияние которой каким-то образом записано в физиологии и анатомии человека... Взаимосвязи между миллиардами нейронов мозга, возникающие в процессе развития, ни в коем случае не могут устанавливаться генотипом, даже в постоянной среде. Определенную и, возможно, значительную роль в развитии мозга должны играть “шумы развития”»<sup>124</sup>.

<sup>121</sup> Левонтин Р. Человеческая индивидуальность: наследственность и среда / Р. Левонтин. М.: Прогресс; Универс, 1993.

<sup>122</sup> Равич-Щербо И.В. Психогенетика / И.В. Равич-Щербо, Т.М. Марютина, Е.Л. Григоренко; под ред. И.В. Равич-Щербо. М.: Аспект-Пресс, 1999.

<sup>123</sup> Малых С.Б. Основы психогенетики / С.Б. Малых, М.С. Егорова. М.: Эпидавр, 1998.

<sup>124</sup> Левонтин Р. Человеческая индивидуальность: наследственность и среда / Р. Левонтин. М.: Прогресс, Универс, 1993. С. 28–29.

Подобную же мысль высказывает И.В. Равич-Щербо: «Именно роль генетической и средовой изменчивости в формировании фенотипического разнообразия психологических и психофизиологических особенностей человека является предметом исследований в области, пограничной между генетикой и психологией (точнее, дифференциальной психологией и психофизиологией), которая обозначается обычно как психогенетика»<sup>125</sup>. И далее: «Поскольку любой признак является результатом сложного взаимодействия генотипа и среды, а также собственно психологических явлений, он не может рассматриваться как “наследственно предопределенная” черта данного индивида»<sup>126</sup>.

Для генетики, отмечает Р. Левонтин, основным различием является различие генотипа и фенотипа. В суждениях об их взаимосвязи существует три наиболее типичные точки зрения:

- 1) гены определяют фенотип;
- 2) гены определяют предельные возможности;
- 3) гены определяют предрасположенность.

Рассматривая эти точки зрения, Р. Левонтин отмечает, что в общем виде первое утверждение ошибочно, так как оно не учитывает влияние среды; второе же нуждается в уточнении. Вопрос не в том, может ли один генотип при определенных условиях перегнать в росте другой, а, скорее, в том, какие виды фенотипов могут быть созданы различными генотипами в разнообразных средовых условиях. И данный вопрос еще ждет своего разрешения.

Третье утверждение при правильной трактовке наследуемости признака говорит лишь о том, сколько

<sup>125</sup> Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / под ред. И.В. Равич-Щербо. М.: Педагогика, 1988. С.6.

<sup>126</sup> Там же. С.7.

генетической изменчивости существует для данного признака в данное время в данной популяции. Для расчета наследуемости используется следующая формула:

$$H_2 = \frac{r_m - r_d}{1 - r_d},$$

где  $H_2$  – показатель наследуемости;

$r_m$  – корреляция между монозиготными близнецами;

$r_d$  – корреляция между дизиготными близнецами.

К. Купер<sup>127</sup> отмечает, что «около 50% вариативности IQ можно объяснить генетическими особенностями индивидуумов, и это относится к взрослым, по крайней мере, в той же степени, как и к детям». Г. Айзенк поднимает этот процент наследуемости. Он пишет: «Представляется крайне маловероятным, чтобы наследуемость умственных способностей в современных западных странах была бы ниже 70 или выше 85%»<sup>128</sup>.

Интересен не сам факт наследуемости в общем виде, а то, как он может проявиться в конкретном случае, у конкретного индивида. И здесь сделать прогноз чрезвычайно сложно.

Успехи генетики позволяют сделать вывод о роли наследственности в способностях человека. Исследования показывают, что способности на 40–60% обусловлены генетическим фактором. Это важно в методологическом и теоретическом аспектах. Но данное утверждение не дает ответа на вопрос: какой же уровень *развития* способностей будет у конкретного индивида? Нам представляется, что он выходит далеко за пределы 40–60%, на-

<sup>127</sup> Купер К. Индивидуальные различия: пер с англ. / К. Купер. М.: Аспект-Пресс, 2000. С. 220.

<sup>128</sup> Айзенк Г. Природа интеллекта. Битва за разум (как формируются умственные способности) / Г. Айзенк. Л. Кэмин. М.: Эксмо-Пресс, 2002. С. 91.

зываемые генетиками. Соотношение природного и культурного компонентов способностей во многом определяется последним. Если наследственная составляющая относительно постоянна, а культурная может изменяться в широких пределах, то их отношение будет меняться соответствующим образом. Прежде всего оно будет определяться развитием интеллектуальных операций и программами их использования (программами пользования субъектом своими способностями).

### Раннее проявление способностей

Ссылаясь на многочисленные научные источники, Стивен Джуан<sup>129</sup> приводит данные по раннему проявлению способностей ребенка. Мы свели эти данные в табл. 1 с соответствующими примечаниями.

Таблица 1

Раннее проявление способностей ребенка

Способность	Период	
	преднатальный	постнатальный
Когда я начал впервые:		
чувствовать боль	7 недель – не позже 26 недель *	на момент рождения **  через пару недель ****
видеть		
слышать	16 недель ***	
чувствовать запахи		
чувствовать вкус	14 недель *****	
чувствовать прикосновение	13 недель *****	

Примечания: \* Реакция на болевые раздражители зафиксирована у всех новорожденных.

\*\* От рождения до 2 месяцев ребенок видит хорошо близко расположенные объекты: примерно в 20 см сразу после рождения

<sup>129</sup> Джуан С. Странности нашего тела: занимательная анатомия / С. Джуан. М.: Рипол-классик, 2008. С. 13–20.

и примерно в 30 см – через 6 недель. Младенца привлекают две вещи: человеческое лицо и контрастные геометрические фигуры. С 2 до 4 месяцев младенец начинает окидывать взглядом все видимое перед собой пространство.

\*\*\* Развитие чувства слуха у плода связано с рецепторами кожи. Кожа представляет собой мультисенсорный рецептор, объединяющий информацию механорецепторов, терморецепторов, болевых рецепторов.

\*\*\*\* Младенцы всего лишь несколько дней от роду обладают столь же хорошим обонянием, что и взрослые. Чаще всего младенцы реагируют на аромат фиалок, асафетиды, сассафраса, цитронеллы, скипидара, шеридина и лимона. Самые широкие улыбки вызывает запах меда, самые активные гримасы – запах тухлых яиц.

\*\*\*\*\* Новорожденный предпочитает вкус той пищи, которую предпочитает мать, когда была беременной.

\*\*\*\*\* Новорожденные так же чувствительны к прикосновению, как и взрослые. Участок мозга, обрабатывающий тактильную информацию, при рождении развит в большей степени, чем любой другой отдел мозга.

## ТЕОРИЯ СПОСОБНОСТЕЙ В.Д. ШАДРИКОВА

В своем понимании способностей мы будем исходить из теории способностей, которую автор разрабатывал на протяжении последних 25 лет. Суть ее следующая.

Теория строится на основе двух допущений:

- 1) способности есть свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции;
- 2) П-функции являются родовыми формами деятельности и могут быть описаны как функциональные системы деятельности.

В разработанной нами теории способности<sup>130</sup> показано, что понятие эту фундаментальную для психологии категорию можно, только рассматривая способности в трех измерениях: индивида, субъекта деятельности и личности.

<sup>130</sup> Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека / В.Д. Шадриков. М.: Аспект-Пресс, 2007.

Способности человека как индивида отражают их природную (биологическую) сущность. Они сформировались для обеспечения выживания человека в естественных природных условиях. Способности индивида есть свойства его функциональных систем, реализующих отдельные психические познавательные и психомоторные функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии познания окружающего предметного мира и организации адаптивного поведения (в том числе жизнедеятельности).

Способности человека как субъекта деятельности развиваются на базе природных способностей индивида. Под влиянием требований деятельности природные способности индивида приобретают черты оперативности, развиваются операционные механизмы, природные способности включаются в психологические функциональные системы, реализующие предметную и идеальную деятельность.

Можно утверждать, что способности человека как субъекта деятельности есть свойства функциональных систем способностей, в структуре которых функционируют способности индивида (природные способности). Как и способности индивида, способности субъекта деятельности имеют индивидуальную меру выраженности и проявляются в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности.

Способности субъекта деятельности есть проявление способностей индивида в конкретной деятельности, достроенные интеллектуальными операциями и в развитой форме реализуемые психологической функциональной системой, изоморфной психологической системе деятельности.

Ведущую роль в развитии способностей субъекта деятельности играют процессы:

- овладения субъектом своими способностями через овладение интеллектуальными операциями;
- тонкого приспособления способностей к условиям деятельности (придание им черт оперативности, по Д.А. Ошанину)

Способности человека как личности представляет собой способности субъекта деятельности, поставленные под нравственный контроль личности. Способности индивида сформировались в процессе филогенеза и обеспечивали в первую очередь выживание индивида в природе; способности субъекта деятельности, развиваясь на основе природных способностей, обеспечивают эффективное выполнение деятельности, а способности личности проявляются в поступках человека, обеспечивая социальное познание строго недетерминированного мира, так как люди, вступающие во взаимодействие, обладают свободой и волей.

Приведенное выше понимание способностей позволяет дать ответ на ряд актуальных вопросов.

### Задатки и способности

Рассмотренное понимание способностей позволяет наметить пути решения проблемы соотношения задатков и способностей. Если функциональные системы, свойствами которых являются способности, представляют собой подсистемы единого целого – мозга, то в качестве элементов функциональных систем выступают отдельные нейроны и нейронные цепи (нейронные модули), которые в значительной мере специализированы в соответствии с назначением конкретной функциональной системы. Именно свойства нейронов и нейронных модулей целесообразно определить как *специальные задатки*. Вместе с тем, как показали исследования, активность, работоспособность, произвольная и произвольная регуляция, мнемические способности зависят

от свойств нервной системы, а вербальные и невербальные способности во многом определяются взаимодействием и специализацией полушарий головного мозга. Общие свойства нервной системы, специфику организации головного мозга, проявляющиеся в продуктивности психической деятельности, целесообразно отнести к *общим задаткам*.

При таком понимании способностей и задатков становится более ясным соотношение между ними. Способности не формируются из задатков. Способности и задатки являются свойствами: первые – функциональных систем, вторые – компонентов этих систем. Поэтому можно говорить только о развитии вещей, которым присущи данные свойства.

С развитием системы изменяются и ее свойства, определяющиеся как элементами системы, так и их связями. Свойства функциональных систем (способности) – системные качества. При этом в свойствах системы могут проявляться и проявляются свойства элементов, ее составляющих (специальные задатки). Помимо этого на продуктивность психической деятельности влияют свойства суб- и суперсистем, которые мы обозначили как общие задатки. Общие и специальные задатки, в свою очередь, также могут интерпретироваться как системные качества, если мы будем изучать элементы системы, свойствами которых они являются.

Существует и другое понимание задатков: их можно рассматривать в качестве генетических программ, определяющих развитие функциональных систем в структуре мозга и человека в целом как индивида. Рассматривая проблему развития способностей, мы также не можем сказать, что они формируются на основе задатков, ибо развиваться будут функциональные системы, а задатки вместе со средой будут управлять этим процессом.

Данную точку зрения подтверждают многочисленные исследования близнецов. Так, например, в минне-

сотском исследовании самая высокая наследуемость обнаружена при измерении способностей и интеллекта (корреляция между членами близнецовых пар 0,6–0,7), следующая по величине наследуемость обнаруживается при измерении личностных показателей (около 0,5); наименьшая – наблюдается в отношении религиозных и политических взглядов<sup>131</sup>.

По всей вероятности, соотношение задатков и способностей объясняется исходя из обоих подходов, изложенных выше.

### Место способностей в структуре психики

Понимание способностей как свойств функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, позволяет указать место способностей в структуре психики. Как правило, при определении психики рассматриваются: свойства высокоорганизованной материи мозга отражать объективный мир, субъективный образ объективного мира и переживания. Сравнивая определения психики и способностей, мы видим, что именно последние реализуют функцию отражения и преобразования действительности в практической и идеальной формах. Способности – одно из базовых качеств психики наряду с содержательной стороной, включающей знания об объективном мире и переживания. Способности конкретизируют общее свойство мозга отражать объективный мир, относя его к отдельным психическим функциям, и одновременно характеризуют индивидуальную меру выраженности этого свойства, отнесенного к конкретной психической функции.

<sup>131</sup> *Аткинсон Р.Л.* Введение в психологию / Р.Л. Аткинсон, Р.С. Аткинсон, Э.Е. Смит, Д.Д. Бем, С. Нолен-Хоэксема; под ред. В.П. Зинченко, А.И. Назарова, Н.Ю. Спомиора. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. С. 406.

Таким образом, способности находят свое место в структуре психики, конкретизируя общее понятие психики как свойства мозга отражать объективный мир, дифференцируя это свойство на конкретные психические функции, внося в него меру индивидуальной выраженности, придавая ему деятельностный характер, ибо мера индивидуальной выраженности способности проявляется в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации отдельных психических функций. Способности имеют сложную структуру, отражающую системную организацию мозга, межфункциональные связи и деятельностный характер психических функций.

### Общее понимание способностей

Способности *индивида*, как отмечалось ранее, рассматриваются нами как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности. В данном определении существенным является то, что способности обозначены как *свойство функциональных систем*. Это конституирующий фактор. Следовательно, мы можем ожидать, что в любом случае, где мы сталкиваемся с функциональной системой, реализующей те или иные психические функции, мы можем говорить о способностях.

Исходя из сказанного, мы приходим к выводу, что человек обладает не только познавательными способностями, но и способностями *желать* и *переживать*, так как и для мотивации, и для эмоций мы можем указать функциональные физиологические системы, которые их реализуют.

Таким образом, мы видим, что познавательные способности есть только один из классов. Расширение рассматриваемого понятия на мотивацию и эмоции дает



возможность более полно увидеть систему психических явлений и определить значение категории способностей в системе других психологических категорий. Это дает также возможность перенести на мотивацию и эмоции методы, разработанные при изучении познавательных способностей.

Общую схему взаимодействия психических функций, способностей и личностных качеств можно представить следующим образом (рис. 11). Функциональные физиологические системы являются генетически обусловленным базисом психической деятельности. Свойствами этих систем являются соответствующие способности: познавательные, мотивационные, эмоциональные. Устойчивые проявления соответствующих мотиваций, эмоциональных реакций становятся личностными качествами – чертами характера. По этому поводу Рубинштейн писал, что «психические свойства – не изначальная данность; они формируются и развиваются в деятельности личности»<sup>132</sup>. Однако не все психическое содержание действия или поступка человека, не всякое психическое состояние может быть отнесено к свойствам личности. К ним могут быть отнесены только устойчивые мотивации и переживания. Как формируются и закрепляются относительно устойчивые психические свойства личности – это вопрос, который еще требует решения.

Как писал Рубинштейн, психические процессы и свойства личности неотделимы друг от друга. Точно так же связаны между собой способности и психические свойства личности, ее характерологические свойства. Таким образом, мышление, мотивация и переживания тесно связаны друг с другом. «Мыслить, – отмечал

<sup>132</sup> Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 1999. С. 513.

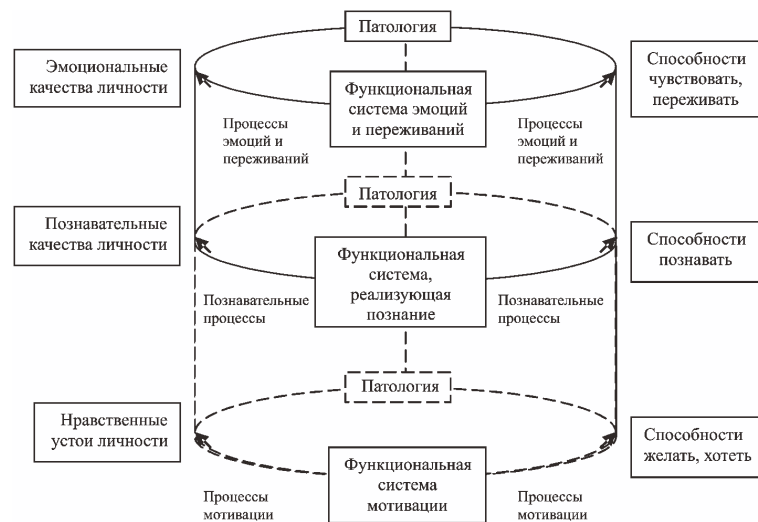


Рис. 11. Общая схема взаимодействий психических функций, способностей и личностных качеств

Рубинштейн, – человек начинает, когда у него проявляется *потребность* что-то понять... Поскольку мышление... исходит из потребностей и интересов человека, эмоциональные моменты чувства, выражающего в субъективной форме переживания, отношения человека к окружающему, включаются в каждый интеллектуальный процесс и своеобразие его ограничивают»<sup>133</sup>.

### Способности и познавательные процессы

Определив способности как свойства функциональных систем, мы получили возможность связать способности

<sup>133</sup> Там же. С. 317.

с познавательными процессами, так как психические процессы относятся к тем же самым физиологическим системам и характеризуют процесс их функционирования. Ссылаясь на Л.М. Веккера<sup>134</sup>, отметим, что конечные характеристики психических процессов (процессов функционирования физиологических систем, реализующих отдельные психические функции) описываются в терминах свойств и отношений внешних объектов. Это описание позволяет перейти к характеристике продуктивности психических функций, к способностям субъекта деятельности. Таким образом, способности и познавательные процессы выступают как две стороны одного и того же объекта – функциональных физиологических систем, реализующих конкретные психические функции.

Обозначенный подход ликвидирует теоретический разрыв между способностями и психическими процессами, который представлен практически во всех учебниках психологии, как отечественных, так и зарубежных. Он позволяет дать классификацию способностей на основе традиционного разделения познавательных процессов и обогатить характеристики способностей свойствами и качествами результатов познавательных процессов.

### Система ментальных качеств человека

Предлагаемая модель способностей человека одновременно выступает и как теоретический конструкт познания способностей, и как представление об их развитии.

Невозможно познать способности, ограничиваясь только одним аспектом: природным, деятельностным

<sup>134</sup> Веккер Л.М. Психические процессы: в 3 т. Т.1. / Л.М. Веккер. Л.: ЛГУ, 1974.

или социальным. *Одаренность* выступает как *интегральное проявление* способностей в целях конкретной *деятельности*. Здесь важно подчеркнуть принципиальное сходство общей архитектуры психологической системы деятельности и архитектуры психологической функциональной системы способностей. Их изоморфность раскрывает пути интеграции отдельных способностей в одаренность в структуре деятельности. В качестве системообразующих факторов одаренности выступают мотивы, цель и результат деятельности.

*Интеллект* можно определить как *интегральное проявление способностей, знаний и умений*. Уже в способностях присутствует элемент научения в виде формирующихся операционных механизмов, направленных на обработку материала. Интеллектуальные операции дополняются более *обобщенными* операционными *схемами, планами и программами поведения*, а также знаниями о внешнем предметном мире, о других людях и самом себе. Уровень интеллекта определяется уровнем развития отдельных способностей, наличием знаний, планов и программ использования интеллектуальных операций *и их связи*, *целостным характером функционирования* интеллекта.

*Талант есть проявление интеллекта в отношении конкретной деятельности, познания природы*.

По совокупности изложенных выше результатов, по критериям, позволяющим отнести авторское построение к психологическим теориям, включающим *верифицируемость и широту*<sup>135</sup>, можно утверждать, что в данном случае мы имеем дело с *психологической теорией способностей* человека.

<sup>135</sup> Холл К.Л. Теории личности / К.Л. Холл, Г. Линдсей. М.: Апрель-Пресс; Эксмо-Пресс, 2000. С. 24–31.

## Глава 3

### ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ

Проанализированные выше представления о способностях человека дают основание перейти к рассмотрению понятия «профессиональные способности». Но, чтобы его раскрыть, необходимо сначала охарактеризовать профессиональную деятельность, а это, в свою очередь, требует определить, что такое деятельность вообще и что такое профессия.

#### ОБЩЕЕ ПОНЯТИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРОФЕССИИ

Наиболее распространенное понимание деятельности сводится к ее определению как формы *целенаправленной активности* человека. Человек является субъектом деятельности. «Употребляя слово “субъект”, – пишет Е.А. Климов, – мы подчеркиваем роль человека как инициатора активности, зачинателя, творца в его отношениях к противостоящим ему объектам предметной и социальной среды, внутреннего (душевного) и внешнего мира»<sup>1</sup>. Но человек не только выступает инициатором активности, но и реализует ее в системе своих действий, направленных на достижение желаемых результатов. Ориентирование в субъективной и объективной среде деятельности, постановка целей, разработка планов

и программ поведения, принятие решений и их исполнение осуществляются на основе *способностей* субъекта деятельности.

Современная культура характеризуется дробным разделением труда. Каждый вид труда предполагает выполнение определенных функций и определенную область деятельности. Он предполагает также специальную подготовку работников – профессиональное обучение. Отдельный вид труда, или направление деятельности, получил название профессиональной деятельности, т.е. деятельности по определенной профессии, определяемой областью, объектом и предметом труда.

«Термин “профессия”, – пишет Е.А. Климов, – восходит к корневым значениям слов (латинского, французского языков) с примерно таким переводом: говорить публично, объявлять, заявлять. Так, если в средневековом городе человек, имея точило и навыки его использования, переходит от дома к дому и кричит: “Ножи – ножницы точи-и-и-им”, – и если ему это не запрещено и услуги его принимаются, то это уже факт социальной профессии точильщика»<sup>2</sup>.

Профессия – это социально фиксированное, многомерное разно- и многопризнаковое системное образование. Оно предполагает:

- «заданные цели, представления о результате труда;
- заданный предмет (исходный материал – не обязательно вещь, но и ситуация неопределенности, и любая система, например биологическая, техническая или неживая природная, социальная, знаковая, понятийная, художественно-эстетическая);
- систему средств труда (в зависимости от предмета они существенно различны, начиная от игрушечных весов, посредством которых воспитатель детского сада,

<sup>1</sup> Климов Е.А. Введение в психологию труда / Е.А. Климов. М.: Культура и спорт; ЮНИТИ, 1998. С. 159.

<sup>2</sup> Там же. С. 65.

выполняя свои трудовые функции, вовлекает детей “поиграть в магазин”, и кончая современными автоматизированными средствами управления производственными объектами, процессами, скажем, управления энергосистемой района, сортировочной горкой железнодорожного узла, воздушным движением аэропорта и т.п.);

- систему профессиональных служебных обязанностей (заданных трудовых функций);
- систему прав работника (на справедливую и своевременную оплату труда, безопасные для здоровья и жизни условия работы и другие в соответствии с существующим трудовым законодательством);
- производственную среду (предметные, информационные, социальные условия труда)<sup>3</sup>.

### КАТЕГОРИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕЕ ПРИМЕНЕНИЕ К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

В отечественной психологии (преимущественно советского периода) «сформировался подход, согласно которому объективное изучение человеческой психики требует анализа реальной социально-исторически развивающейся деятельности человека. Только на этом пути возможно понять качественное отличие психики человека от психики животных, раскрыть сущность сознания, изучить действительные взаимоотношения сознательного и бессознательного, выявить объективные закономерности развития человеческой психики.

Однако было бы очень наивно думать, что простое “приклеивание” термина “деятельность” к изучаемым психическим явлениям продвигает психологию вперед.

<sup>3</sup> Климов Е.А. Введение в психологию труда / Е.А. Климов. М.: Культура и спорт; ЮНИТИ. 1998. С. 67.

Напротив, использование категории “деятельность”, обладающей большой объяснительной силой, без понимания ее сути ничего иного, кроме путаницы и схоластики, дать не может.

Между тем сейчас нередко этой категорией в психологических исследованиях пользуются столь широко, вкладывают в нее столь различное содержание, что возникает опасение ее размывания, “размазывания” и, в конце концов, отхода от завоеванных позиций<sup>4</sup>.

«С нашей точки зрения, главное здесь, – пишет Б.Ф. Ломов, – это изучение индивидуальной деятельности в системе общественных отношений, сложившихся в данном обществе на данной ступени его исторического развития»<sup>5</sup>. Сегодня в России на этапе смены системы общественных отношений это чувствуешь особенно. Взять хотя бы руководителя предприятия: разные цели, разные средства, разные индивидуальные качества определяют его деятельность.

«...Что же все-таки исследуется психологией в индивидуальной деятельности? Не предмет, не средства, не условия, не продукт. Тогда что же? Говоря очень кратко, объектом ее анализа является индивид как *субъект деятельности*. Предмет, средства, условия и продукт деятельности интересуют ее лишь постольку, поскольку позволяют понять характеристики субъекта деятельности. Но субъект деятельности (в том числе и индивидуальный) изучается не только психологией. А что же интересует психологию?..

Выполняя ту или иную деятельность, индивид должен воспринимать, запоминать, думать, быть внимательным; в деятельности у него возникают те или иные эмоции, формируются и проявляются волевые качества,

<sup>4</sup> Ломов Б.Ф. К проблеме деятельности в психологии / Б.Ф. Ломов // Психологический журнал. 1981. № 5. С. 3–22.

<sup>5</sup> Там же. С. 93.

установки, отношения и т.д. Такая деятельность, при выполнении которой человек не воспринимает, не мыслит, не переживает, – такая деятельность просто не может существовать. Если у индивида нет побуждающих к деятельности мотивов, если он не имеет цели, если он не воспринимает тех предметов (или их моделей), с которыми и при помощи которых он действует, если он не помнит, что и как надо делать, то деятельность не состоится, хотя бы и были налицо и предмет, и средства, и все необходимые условия. Короче говоря, в деятельности формируется, разворачивается, проявляется так или иначе вся система процессов, состояний и свойств, которые и принято обозначать как психические»<sup>6</sup>.

Близкие к этому мысли высказывает К.А. Абульханова-Славская, рассматривая личность как субъекта деятельности<sup>7</sup>.

Беря свое начало в функциональной системе трудовой деятельности, структура способностей, в свою очередь, помогает понять, как функционирует сама система деятельности.

Предложенное ранее понимание структуры отдельных способностей позволяет нам выдвинуть гипотезу, основанную на том принципе, что эта структура едина для всех способностей и аналогична структуре деятельности. Фактически при множестве способностей реально существует единая структура деятельности, которая мультиплицируется в структуре отдельных способностей. Онтологически эта единая структура реализуется целостностью мозга как органа психики, функционально определяется целью деятельности и ее мотивацией.

<sup>6</sup> Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы деятельности / Б.Ф. Ломов. М.: Наука, 1984. С. 204.

<sup>7</sup> Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. М.: Мысль, 1991.

Психические функции как родовые формы деятельности также описываются функциональной системой деятельности. Следовательно, так описываются и способности. Структурно-функциональная система предметной деятельности и функциональная система способностей изоморфны. Деятельность в целом и функционирование способностей, через которые реализуется деятельность, направляются одними и теми же мотивами, целями и личностными смыслами. Именно эти три компонента объединяют способности в деятельности как совместно работающие системы.

На основе общей цели для каждой психической функции формируется программа, отбираются операционные механизмы (интеллектуальные операции), и одновременно отдельные психические функции начинают функционировать в режиме *взаимодействия*. Восприятие и память формируют информационную базу деятельности, мышление оформляет программу деятельности, которая реализуется в практических или идеальных действиях.

Эти действия, в свою очередь, строятся на основе отражения результатов и параметров результатов, текущих и итоговых. На основе достигнутых результатов корректируется программа как деятельности в целом, так и отдельных психических функций. Сонастроенность программ является важнейшим фактором системогенеза деятельности. В программах содержится ответ на вопросы: что, как (с использованием каких интеллектуальных операций или предметных действий) и когда (как эти операции должны соотноситься во времени друг с другом) надо делать? Поиск ответов на них происходит в процессах принятия решений, которые пронизывают все структурные компоненты системы деятельности. Общим для любого решения является отработка решающего правила, критериев достижения цели и критериев предпочтительности.

Таким образом, направляемая единым мотивом, личностными смыслами, целью и представлением о результате, формируется функциональная система деятельности, в основе реализации которой лежат отдельные психические функции, действующие в структуре нервной системы человека. Именно это единство и лежит в основе одаренности как интегрального проявления способностей в деятельности. Понять одаренность как интегральное проявление способностей со стороны механизмов взаимодействия можно, только определив способности как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции. Картина взаимодействия способностей еще более усложняется, когда способности рассматриваются как *свойства личности* и их проявление начинает регулироваться всем строем внутреннего мира человека.

Исследования в области психологии труда убедительно показывают, что успешность деятельности определяется системно взаимодействующей совокупностью способностей. Так, в нашем исследовании были получены данные, отражающие, что в процессе профессионализации изменяется компонентный состав структуры способностей, обуславливающих успешность деятельности, повышается мера тесноты связей отдельных способностей в структуре профессионально важных качеств, на определенных этапах профессионализации увеличивается число способностей вовлечения в деятельность.

Анализ структуры связей с точки зрения их представленности на разных этапах профессионализации позволяет выделить связи:

- а) характерные для всех этапов профессионализации;
- б) временные, присутствующие только на некоторых этапах овладения профессией;
- в) появляющиеся на определенном этапе овладения профессией и в дальнейшем не исчезающие;
- г) с переменным знаком.

Экспериментальные данные позволяют утверждать, что существуют корреляционные плеяды способностей, обеспечивающие эффективность выполнения отдельных действий в структуре деятельности, определяющие ее производительность, качество и надежность. Одни и те же способности могут входить в различные подсистемы. При этом их оперативное проявление в разных подсистемах может быть сходным или различным.

Исходя из сказанного, деятельность *можно представить с позиций реализующей ее системы способностей как постоянно меняющуюся по составу и мере взаимодействия структуру способностей, каждая из которых имеет свое оперативное проявление.*

При множестве способностей, реализующих деятельность, реально существует единая структура деятельности, которая мультиплицируется в структуре отдельных способностей. Онтологически эта единая структура реализуется целостностью мозга как органа психики, функционально определяется целью деятельности и ее мотивацией. Мотивация деятельности включается в функциональную систему каждой способности, обеспечивая единую оперативную направленность их проявления.

Благодаря единой направленности функционирования системы способностей процессы принятия решений и программирования, представленные в каждой способности, также приобретают соподчиненность в соответствии с мотивацией деятельности. В результате формируется функциональная метасистема одаренности. В данной метасистеме проявление каждой способности будет обусловлено не только ее природным механизмом (свойствами соответствующих функциональных систем), но и ее обусловленностью другими способностями. В деятельности качественная специфика отдельной способности выступает как выражение отдельной грани одаренности, которая, в свою очередь, рассматривается как системное качество.

Ранее мы исходили из предложенной и обоснованной психологической функциональной системы деятельности. При изучении способностей, которые рассматриваются как механизм реализации системы деятельности, возникает ряд вопросов.

- Каково отношение структуры деятельности и структуры действий?
- Как взаимодействуют эти структуры, что их объединяет?
- Как соотносятся структуры деятельности и действий со способностями субъекта деятельности?
- Каков механизм реализации деятельности на основе способностей?

Как известно, деятельность направляется мотивом и целью, а действие – подцелью, которая соотносится с целью деятельности. Каждое действие занимает свое место в структуре деятельности.

Структура деятельности мультиплицируется в структуре деятельности, объединяя их мотивом и целью. Каждый из компонентов подструктуры действий наполняется конкретным содержанием, и все эти подструктуры объединяются мотивом и целью в единую структуру деятельности (рис. 12).

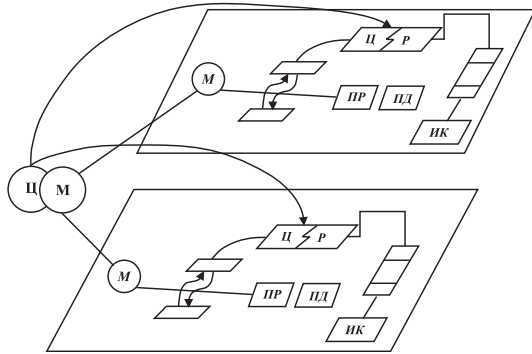


Рис. 12. Мультиплицированная структура деятельности

Таким образом, каждый из блоков ПСД представляет собой сложное по содержанию образование, интегрирующее содержание соответствующих компонентов подсистем отдельных действий. Обособленно от компонентов подсистем стоит блок «принятия решений». Он представлен в каждом компоненте подсистемы действий и деятельности в целом. И если ранее мы говорили о разном содержании одних и тех же компонентов подсистем, то теперь мы рассматриваем ситуацию, когда один и тот же компонент «принятия решений» с разным содержанием присутствует во всех других компонентах подсистем действий и поместили в систему деятельности наряду с мотивацией и целью.

На рис. 13 показаны (для простоты) две подсистемы действий, объединенных в систему деятельности мотивом, целью и подсистемой «принятия решений».

Таким образом, мы ответили на первые два вопроса, поставленные выше. Обратимся теперь к третьему и четвертому: рассмотрим психологическую сторону каждого действия.

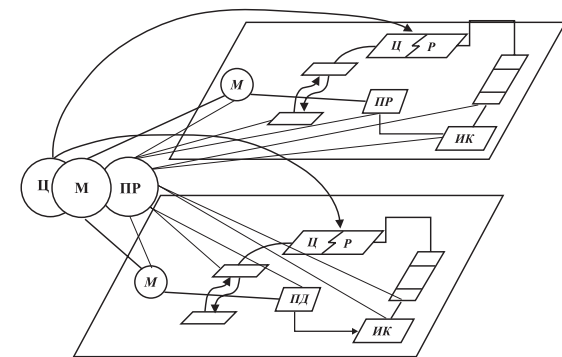


Рис. 13. Мультиплицированная структура деятельности с указанием связей

Для того чтобы совершить конкретное действие, необходимо:

- воспринять ситуацию, в которой должно совершаться действие;
- извлечь из памяти информацию, относящуюся к действию: знания, планы и структуры поведения;
- вообразить, как это действие могло бы выполняться;
- оценить весь комплекс информации, полученной субъектом деятельности;
- принять решение о принятии деятельности с учетом мотивации и нормативного образа деятельности, нормативных требований;
- сформировать программу выполнения действия;
- совершить необходимые исполнительные действия (интеллектуальные, сенсомоторные);
- сверить результат с представлением о цели;
- принять решение о завершении деятельности или корректировке программы (в последнем случае все повторяется).

За каждым из перечисленных психических действий стоят конкретные способности:

- восприятие;
- воображение;
- память;
- мышление;
- сенсомоторные.

Обобщенная функциональная система деятельности на уровне способностей представлена на рис. 14. Заметим, что способности, как отмечалось ранее, не выступают «рядоположенно», они работают в режиме взаимодействия.

Таким образом, способности выступают в качестве механизма реализации деятельности. Они вовлекаются в деятельность в соответствии с ее требованиями, при этом в деятельности они развиваются прежде всего за

счет придания им черт оперативности. Общие способности достраиваются программами их использования в целях конкретной деятельности с учетом условий, в которых деятельность реализуется, и целей, которые необходимо достичь.

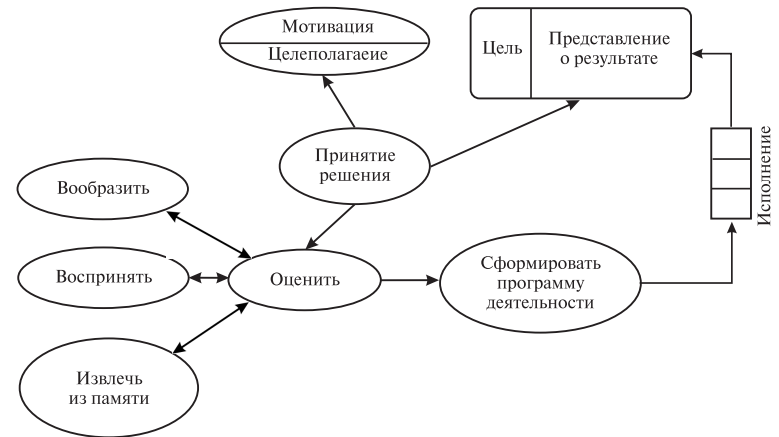


Рис. 14. Функциональная система деятельности на уровне способностей

Чем в большее число деятельности вовлекаются общие способности, тем разнообразнее программы их использования. Это и есть магистральный путь развития способностей, который современные методы диагностики не учитывают. Для диагностики профессиональных способностей нужна другая методология, которая бы принимала во внимание проблемы, рассмотренные в настоящем разделе.



## ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ В СИСТЕМЕ ДЕТЕРМИНАНТ УСПЕШНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В толковых словарях В.И. Даля и С.И. Ожегова успех понимается как достижение желаемого, удача в достижении чего-нибудь, хороший результат в работе, учебе<sup>8</sup>. Ранее мы отмечали, что успешность любой деятельности определяется ее субъектом. Рассмотрим этот вопрос более подробно.

### Субъект и субъектность деятельности

В энциклопедическом словаре *субъект* (от лат. *subjectus* – лежащий внизу, находящийся в основе) определяется как носитель предметно-практической деятельности и познания (индивид или социальная группа), источник активности, направленный на объект<sup>9</sup>.

В философском словаре<sup>10</sup> субъект (от лат. *subjectum* – подлежащее) определяется как активно действующий и познающий, обладающий сознанием или волей индивид или социальная группа. Отмечается, что первоначально, например, у Аристотеля понятие «субъект» обозначало носителя свойств, состояний и действий. Очевидно, в него должны входить и его свойства и состояния, и источник активности, направленности на объект.

Рассматривая понятие «субъект», мы не можем обойти вниманием термины «субъектность» и «субъективность».

<sup>8</sup> *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. Т. IV. М.: Русский язык, 1980. С. 514; *Ожегов С.И.* Словарь русского языка / С.И. Ожегов. М.: Русский язык, 1982. С. 747.

<sup>9</sup> Большой энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия; СПб.: Норикт, 1997.

<sup>10</sup> Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. М.: Политиздат, 1986.

Субъективное есть то, что свойственно субъекту или производно от его деятельности; характеристика знания, выражающая те моменты, в которых знание не вполне точно и всесторонне воспроизводит свой объект<sup>11</sup>.

Когда мы определяем субъективное как то, что свойственно субъекту, мы фактически даем характеристику субъекту, описываем субъекта через его свойства и состояние (Аристотель). Когда же мы определяем субъективное как производное от деятельности субъекта, мы даем характеристику *результату деятельности субъекта* со стороны индивидуальных характеристик этого результата, обусловленных качествами субъекта.

Интересным в рассматриваемом аспекте нам представляется определение субъекта и субъективности, даваемые в словаре иностранных слов<sup>12</sup>. *Субъект* определяется как:

- человек, познающий внешний мир (объект) и воздействующий на него в своей практической деятельности;
- человек – носитель каких-либо свойств, личность;
- субъект права – человек наделенный правами и обязанностями.

*Субъективность* – отношение к чему-либо, определяемое личными взглядами, интересами или вкусами субъекта, отсутствие объективности.

*Субъективный:*

- свойственный только данному лицу, субъекту, личный;
- односторонний, лишенный объективности, пристрастный.

Попробуем свести приведенные выше определения в систему.

Будем исходить из того, что в действительности существуют люди, которые проявляют активность (дей-

<sup>11</sup> Большой энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия; СПб.: Норикт, 1997. С. 1159.

<sup>12</sup> Словарь иностранных слов. М.: Русский язык, 1980.

ствуют), обеспечивая этим свое *бытие*. Отдельного человека назовем *индивидом*. Если рассматривать его с позиций источника активности, деятельности и отношений, то индивид будет выступать *субъектом жизнедеятельности*. Каждый индивид характеризуется набором *индивидуальных качеств*, которые в своей совокупности и характеризуют его как *индивидуальность*. Если рассматривать индивидуальность с позиций ее проявления в отношениях и деятельности, то мы получим *субъективность* как свойственную *данному субъекту* деятельности систему отношений, индивидуальных характеристик и результата.

*Субъективность* есть *выражение индивидуальности* в системе отношений, характеристик деятельности и ее результата.

Становление личности субъектом деятельности происходит в процессе организации своей деятельности. Организация личностью своей активности предполагает мобилизацию ресурсов в соответствии с мотивацией и целью деятельности. «Саморегуляция – это тот механизм, посредством которого обеспечивается централизующая, направляющая и активизирующая позиция субъекта. Саморегуляция заключается в направленной активизации психических процессов, в поддержании их определенного характера и интенсивности; она обеспечивает непрерывность психической активности на протяжении единой личностно значимой линии деятельности»<sup>13</sup>.

Системный характер активности субъекта в его целостном отношении с требованиями деятельности, отмечает К.А. Абульханова, реализуется через механизмы оценки, контроля и принятия решений.

<sup>13</sup> Абульханова К.А. Личность как субъект деятельности / К.А. Абульханова // Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия. М.: Perse, 2007. С. 121.

Субъект с учетом своих индивидуальных особенностей (возможностей и недостатков) согласует систему своих личностных качеств (чувств, мотивации, воли) с системой объективных условий и требований решаемой задачи<sup>14</sup>.

Сознание отражает мир через мотивацию субъекта. «Человек воспринимает не только то, что есть в мире в целом, но прежде всего то, что для него самого значимо, актуально. В этом смысле сознание – это *отражающая способность* действующего, деятельного субъекта. Субъект, по-видимому, отражает причинную связь своих действий с изменением действительности (что позволяет ему осмыслить способ, характер, причину своих действий). Способность к отражению связана с изменением позиции субъекта в ходе деятельности. То, что было существенно на одном этапе деятельности, уже не является значимым на другом. Именно поэтому надо говорить об условиях, которые в деятельности постоянно изменяются, обновляются»<sup>15</sup>.

Таким образом, делает заключение К.А. Абульханова, в сознании субъекта отражается способ его действия, но особым образом – на основе динамики деятельности, изменения ее задач, событий. Для понимания сущности деятельности мы предложили в качестве единиц ее анализа понятие «задачи деятельности». Оно, на наш взгляд, более адекватно отражает тот факт, что не всякая деятельность и не на каждом этапе имеет результат в виде предмета или продукта. Результатом может быть решение разного рода задач, которые ставятся самим субъектом (или перед ним) в профессиональной деятельности. При решении задачи и проявляется способность субъекта к целостной организации деятельности, к оптимальной комбинации ее условий и требований<sup>15a</sup>.

<sup>14</sup> Там же. С. 122.

<sup>15</sup> Там же. С. 123–124.

<sup>15a</sup> Там же.

Прекрасную характеристику проявления индивидуальности в деятельности дает Е.А. Климов<sup>16</sup>.

«Психика – объект в высшей степени не стандартный, имеющий огромное количество неповторимо своеобразных вариантов, признаков, различных проявлений у разных людей (в зависимости от возраста, пола, типа нервной системы, условий среды и воспитания, накопленного опыта, конкретной жизненной ситуации и множества других возможных факторов, не поддающихся полному учету и счету). При этом индивидуальные различия тем значительнее, чем более сложные психические проявления мы наблюдаем и чем выше, в частности, уровень профессионального мастерства человека. Так, если на уровне простейших реакций на сигналы, эмоциональных переживаний соответствующие показатели имеют все же более или менее четкие пределы варьирования, то на уровне характера, направленности личности, высших чувств и опыта личности закономерно возникает не “стандарт” (чего бы хотелось исследователю, стоящему на позициях естественнонаучного мышления), а множество неповторимых индивидуальностей (композитор П.И. Чайковский – один на весь мир, математик Н.И. Лобачевский – один, полководец М.И. Кутузов – один, механик-самоучка И.П. Кулибин – один, биолог-селекционер И.В. Мичурин – один, и так без конца). Приходится принять не как помеху, а как норму положение о том, что человек принципиально не стандартен. Более того, тенденция стандартизации (уместная и рациональная по отношению к техническим объектам) по отношению к “человеческому фактору” труда оборачивается тенденцией обезличивания, бюрократизации, неуважения к личности, безтактности, подавления личности. Идея множества

<sup>16</sup> Климов Е.А. Образ мира в разнотиповых профессиях / Е.А. Климов. М.: Изд-во МГУ, 1995.

одинаковых людей противоестественна, поскольку противоречит идее кооперации, взаимодополнения людей в ходе социальных взаимодействий и делает непонятным факт существования самого общества.

Человеку, умонастроение которого сложилось в преобладающем опыте взаимодействия с “холодными” объектами – природными неживыми, техническими, математическими, абстрактно-теоретическими, важно помнить, где стандарт – благо, а где – несообразность и даже зло. Обсуждаемое обстоятельство порождает перед специалистом в области “человеческого фактора” производства ряд непростых проблем, поскольку важнейшая профессиональная цель такого специалиста – обеспечить оптимальное соответствие техники и человека; т.е. систем стандартизуемых и нестандартизируемых.

Предрассудок душеведческой “слепоты” обнаруживается самым различным образом в “честном” (непредумышленном) игнорировании замыслов, интересов, потребностей других людей, в отсутствии сочувствия к ним, непонимании того, что для них сейчас крайне важно, в неспособности взглянуть на ситуацию их глазами, в неприятии чьих-либо мнений, кроме своего, в раздражении или злобном отношении к тому, что люди имеют свои цели и интересы и в связи с этим “не слушаются” и пр. И наоборот, если человек имеет в сознании четкую и истинную мысленную модель психики тех, с кем взаимодействует, это позволяет ему строить данное взаимодействие наилучшим образом.

Заметим, что интерес человека к вопросам психологической теории или к некоторым частным и общим психологическим проблемам, сопровождаемый соответствующей эрудицией, или интерес к психологии, подкрепленный особым вниманием человека к его собственному внутреннему миру, не гарантирует ни его интереса к “живой” личности, ни желания понять и принять ее своеобразие. Нужно специально культивировать в себе

особое отношение именно к личности (а не просто к “сенсомоторике”, “оперативной памяти” и т.п.) стороннего человека.

Задачи психологии труда не сводятся, конечно, только к личностному уровню анализа психики. В исторической традиции этой отрасли знания скорее преобладал отнюдь не личностный, а дробно-функциональный подход к трудящемуся. Но важно помнить, что трудится не “восприятие”, не “память”, не “мышление” или “психомоторика”, а человек, которому свойственны подобного рода явления, процессы. Задача психологии в связи со сказанным – разрабатывать научно-психологическую картину труда во всех его проявлениях и обусловленностях, т.е. картину системную; а это обязательно предполагает некоторое “душелюбие”, ибо, как справедливо говорят, то, что “открыто сердцу”, не составит тайны для ума»<sup>17</sup>.

В лице субъекта деятельность приобретает индивидуальное выражение, характеризующееся как «индивидуальный стиль деятельности». Поэтому, рассматривая теоретические вопросы деятельности, мы, в первую очередь, сталкиваемся с методическими проблемами индивидуальности и субъекта деятельности, в котором эта индивидуальность проявляется.

### Некоторые методологические проблемы индивидуальности

Обращаясь к теме индивидуальности, мы должны рассмотреть вопрос, когда, в какой период индивидуальность стала предметом обсуждения и описания.

Отталкиваясь от общепризнанного факта, что европейская культура выросла из античной, целесообразно обратиться к древнегреческой культуре. Среди древней-

<sup>17</sup> Климов Е.А. Образ мира в разнотиповых профессиях / Е.А. Климов. М.: Изд-во МГУ, 1995. С. 29-30.

ших литературных произведений, оказавших огромное по силе и продолжительности влияние на десятки и сотни поколений, можно выделить «Илиаду» Гомера, созданную в VIII в. до н.э.<sup>18</sup>

Проводя литературный анализ «Илиады», В. Ярхо отмечает: «Давно замечено, что автор “Илиады”, очень наблюдательный по отношению к внешним проявлениям сильного чувства (гнева, страха и т.п.), не умеет изображать внутреннего состояния человека. Связано это с тем, что и сам человек в эпосе еще не представляется духовным единством: внутри него и рядом с ним существует некая движущая сила (thymos – “дух”), которая побуждает его к совершению тех или иных поступков, и, в то же время, открытых для воздействия извне»<sup>19</sup>. Боги извне вкладывают в дух героя отвагу, боевой пыл, желания, полезную мысль. Таким образом, боги выступают движущей силой поступков героя. Внутренний мир героев остается для Гомера «в значительной степени непознаваемым и еще не воспринимается в единстве своих интеллектуальных и эмоциональных проявлений»<sup>20</sup>.

Потребовалось несколько веков для того, чтобы мысль человека обратилась к самому себе. Об этом может свидетельствовать изречение, высеченное на колонне при входе в храм Аполлона в Дельфах: «Познай самого себя». Это изречение трактуют по-разному. Исследователи отмечают, что, по всей вероятности, первоначально оно воспринималось как призыв к самоконтролю, как «знай себя», «контролируй себя», не зазнавайся, не впадай в преступную наглость<sup>21</sup>.

<sup>18</sup> Гомер. Илиада / пер. с древнегреч. Н. Гнедича. М.: Московский рабочий, 1982.

<sup>19</sup> Ярхо В. «Илиада» Гомера: фольклорная традиция и индивидуальное творчество: послесловие / В. Ярхо // Гомер. Илиада. 1982. С. 416.

<sup>20</sup> Там же. С. 416.

<sup>21</sup> Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983. С. 506.

И только Сократ (470–399 гг. до н.э.) в полной мере переосмыслил это высказывание, обратив внимание на внутренний мир человека, его нравственные качества. В полной мере отношение к внутреннему миру как сущностной реальности, характеризующей человека, мы находим в произведениях Платона (427–347 гг. до н.э.). Герой, достойный восхваления, по Платону, должен быть мудр, знающ и справедлив. Его поведение должно зависеть только от себя, а не определяться извне какими-либо посторонними обстоятельствами. И здесь мы видим принципиальное различие с объяснением поведения героев Гомером.

Таким образом, мы можем констатировать, что истоки «индивидуальности» как предмета научного изучения появляются в V–IV вв. до н.э.

При бытовом подходе к индивидуальности все кажется достаточно ясным – это *неповторимость*, уникальность сущности конкретного человека. Но когда мы обращаемся к ее философскому, а затем и научно-психологическому пониманию, все становится неопределенным, размытым и многозначным. На ум приходят слова Монтеня: «Науки рассматривают изучаемые ими предметы чересчур хитроумно, и подход у них к этим предметам чересчур искусственный и резко отличающийся от общепринятого и естественного... Занимайся я их ремеслом, я бы оприродил науку, как они онаучили природу»<sup>22</sup>.

В философии «индивидуальность» понимается как «неповторимый, самобытный способ бытия конкретной личности в качестве субъекта самостоятельной деятельности, индивидуальная форма общественной жизни человека. Личность социальна по своей сущности и индивидуальна по способу своего существования. Индивидуальность выражает собственный мир *индивида*, который

<sup>22</sup> Монтень М. Опыты. Кн. 3 / М. Монтень. М.: Наука, 1979. С. 87.

по своему содержанию определяется социальными условиями, а по происхождению, структуре и форме носит индивидуальный характер. Сущность индивидуальности раскрывается в самобытности конкретного индивида, его способности быть самим собой в рамках социальной системы. Важная роль природных задатков, врожденных особенностей в развитии индивидуальности опосредована социальными факторами»<sup>23</sup>.

В приведенном отрывке «индивидуальность» понимается как:

- самобытный способ бытия конкретной личности;
- форма общественной жизни человека;
- выражение собственного мира человека.

Анализируя приведенное понимание индивидуальности, мы можем констатировать, что здесь говорится не о сущности индивидуальности, а о ее проявлении в бытии человека, его деятельности, общественной жизни. И это правильно. Но что же тогда составляет сущность индивидуальности? Авторы статьи пишут, что «сущность индивидуальности раскрывается в самобытности конкретного индивида». Таким образом, и здесь сущность переводится в самобытный способ бытия. Нас, конечно, интересует способ проявления индивидуальности. Но чтобы «бытийствовать», надо сначала «быть», конкретному человеку надо *быть индивидуальностью*, которая будет проявляться в бытии. Индивидуальность есть характеристика конкретного человека через его сущностные качества. И хорошо, если мы будем знать эти качества до того, как они проявятся в его поступках.

Читатель может возразить, что приведенное определение заимствовано из словаря двадцатилетней давности, изданного в советский период развития философии

<sup>23</sup> Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. М.: Политиздат, 1986. С. 163.

фии. Но, во-первых, далеко не все, что было написано в этот период, обоснованно отвергнуто в более позднее время. А во-вторых, и сегодня определения индивидуальности не более конструктивны. Приведем определение из Большого энциклопедического словаря 1997 г. издания.

«Индивидуальность – неповторимое своеобразие какого-либо явления, отдельного существа, человека; противоположность общего, типичного, в социальной психологии – коллективного (группового)»<sup>24</sup>.

Если в данное определение читатель не привнесет своего интуитивного понятия индивидуальности, то оно превратится в «ребус», загадку. Во-первых, что стоит за словосочетанием «неповторимое своеобразие человека»? Каково содержание этого «неповторимого своеоб-разия»? Во-вторых, определение дается в противопоставлении «общему, типичному». Но что понимается под общим, типичным? Все что угодно!? И, наконец, в-третьих, почему только в социальной психологии? А в общей психологии индивидуальности нет?

Относясь критически к приведенным определениям, отметим, что многое из того, что относится к индивидуальности человека, в них «схвачено». В частности, тот факт, что индивидуальность формируется, конкретизируется и развивается в течение всей жизни человека. Но в этом потоке изменчивости есть «сущность, которая позволяет дать характеристику индивидуальности, сущность конкретного человека».

Можно ли поставить вопрос так: «Каждый человек есть индивидуальность?». Ответ ясен, он положителен. Действительно, каждый человек неповторим по сочетанию своих природных характеристик и приобретенным

<sup>24</sup> Большой энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия; СПб.: Норинт, 1997. С. 446.

качествам. Тогда, говоря об индивидуальности человека, мы просто констатируем этот факт. Для чего же мы умножаем сущности? Говоря об индивидуальности конкретного человека, мы хотим знать, *в чем она выражается*, что ее породило, в каких условиях она реализуется с наибольшим эффектом, чего можно ожидать от данного человека?

Отметим, что В.И. Даль<sup>25</sup> слово «индивидуальный» определяет как «личный, частный, свой, особый», а «индивидуальность» – как состояние и принадлежность личного и частного. Индивидуальность еще не трактуется как неповторимость личности. Индивид, индивидуум трактуется как неделимое лицо, особь, личность, единица.

В современном языке индивидуальность понимается скорее как «уникальный» – единственный в своем роде, неповторимый (уникум – единственный, неповторимый в своем роде предмет, человек)<sup>26</sup>.

Наиболее близкую к нашему пониманию трактовку термина «индивидуальность» дает С.И. Ожегов<sup>27</sup>. Он определяет индивидуальность как «особенности характера и психического склада, отличающие данного индивидуума от другого; как отдельную личность; индивидуум». Индивидуальный понимается как личный, свойственный данному индивидууму, отличающийся характерными признаками от другого.

Таким образом, индивидуальность неотделима от конкретного человека, она не существует без конкретного человека, она составляет его сущность. Словарем для описания индивидуальности может служить только словарь описания нормального человека как того обще-

<sup>25</sup> Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. Т. II. СПб, М., 1881. С.44.; М.: Русский язык, 1979. С. 741.

<sup>26</sup> Ожегов С.И. Указ. соч. С. 221.

<sup>27</sup> Шмелев А.Г. Психодиагностика личностных черт / А.Г. Шмелев. СПб.: Речь, 2002. С. 381.

го, по отношению к чему и проявляется индивидуальность. *Индивидуальны все, но каждый по-своему.* Это важное методологическое положение.

Для психологического описания нормального человека не существует общепринятого словаря терминов. Если же обратиться к словарям конкретного языка, то мы столкнемся с тысячами терминов. Так, наиболее полный атлас личностных черт мы находим в исследовании А.Г. Шмелева<sup>28</sup>, который насчитывает 2090 экспертных оценок. Все личностные черты разделены на 240 кластеров, размещенных по циркулярным секторам Большой Пятерки личностных факторов.

Отметим, что терминов «индивидуальный» и «индивидуальность» в указателе личностных черт нет, а есть только «индивидуалист», «индивидуалистичный». Пользоваться такими большими словарями для характеристики конкретного человека крайне затруднительно. Поэтому встает задача построения малопараметрической модели индивидуальности. Нами предпринята такая попытка<sup>29</sup>. При составлении психограммы нормального человека мы обратились к следующим сферам внутренней жизни человека:

- мотивация;
- доминирующие цели поведения;
- доминирующие поступки;
- когнитивная подсистема;
- способности;
- волевая регуляция;
- переживания.

В целях выделения наиболее важных и часто встречающихся личностных черт были проанализированы тексты Библии и работы различных мыслителей, а так-

<sup>28</sup> Шмелев А.Г. Указ. соч. С. 381.

<sup>29</sup> Шадриков В.Д. Психологическая характеристика нормального человека, или Познай самого себя / В.Д. Шадриков. М.: Логос, 2009.

же личностные черты, выделенные по нейропсихологическим особенностям. В результате были получены сущностные качества, характеризующие нормального человека. Они представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Сущностные качества,  
характеризующие нормального человека**

Реконструированные по текстам	Выделенные по нейропсихологическим основаниям
Энергичность (экстраверсия)	Энергичность, активность
Активность	Альтруизм, эмпатия, человеколюбие
Любовь, сострадание, милосердие	Тревожность, боязливость, гневливость
Эмоциональность	Способности, интеллект, талант, одаренность, рефлексивность
Способности, включая рефлекссию	Жертвенность
Мужество	Стремление к удовольствию
Умеренность	Воля
Свобода воли	Трудолюбие
Преданность	Общительность
Трудолюбие	Совестливость
Общительность	Сексуальность
Криводушие, лицемерие, лукавство (подлость)	Стремление к доминированию
	Эгоизм, цинизм, расчетливость

Сравнение сущностных качеств (личностных черт), выделенных на основе нейропсихологических систем и реконструкции текстов, позволяет сделать следующие выводы.

1. Черты личности, выделенные на основе нейропсихологических систем, характеризуют поведение, направленное прежде всего на сохранение индивида, на его

выживание. Их можно было бы характеризовать как *эго-черты* (или *Я-черты*). По терминологии, предложенной Олпортом, их можно отнести к *центральным* личностным диспозициям. Эти черты определяют эгоистический характер поведения, активность личности.

2. Черты личности, выделенные на основе анализа текстов, характеризуют социально ценные стороны поведения. В определенной мере они противостоят природным чертам.

Черты личности, входящие в нашу малопараметрическую модель, хорошо согласуются с факторами Большой Пятерки.

Два перечня, выделенные на основе анализа текстов и по нейропсихологическим основаниям, во многом дополняют друг друга и вполне могут составить основу малопараметрической модели личностных качеств.

Таким образом, вторым важным *методологическим принципом* выступает требование описания индивидуальности через *малопараметрические модели*.

Мы не случайно использовали термин «малопараметрическая модель» во множественном числе. Сегодня таких моделей может быть много. Право на существование будет доказываться их прогностичностью. Возможно совершенствование малопараметрической модели путем ее сопоставления с другими и дополнения чертами личности из других моделей с учетом теоретических представлений, лежащих в основе каждой из моделей.

Следует иметь в виду, что малопараметрическая модель создается всегда с определенной *целью*. У нее есть заказчик. Нас может интересовать, как поведет себя конкретный человек:

- в общении;
- неопределенной ситуации;
- ситуации угрозы;
- ситуации потери собственности;
- ситуации возможного обогащения;

- семье;
- коллективе;
- других ситуациях.

Индивидуальность человека может по-разному проявляться в конкретных ситуациях: с положительной или отрицательной стороны. Возможны ситуации конфликта между различными сторонами индивидуальности, интересны случаи компенсации одних качеств другими в отношении достижения целей поведения или деятельности.

Свои малопараметрические модели могут разрабатываться для целей профотбора и профориентации, индивидуального подхода в обучении.

Таким образом, мы подходим к третьему методологическому положению: *нельзя описать индивидуальность человека одной моделью*. Следствием данного положения является требование четкого описания области, для которой разрабатывалась данная модель в практических работах и экспериментальных исследованиях.

Данное методологическое положение оказалось ведущим при изучении субъекта деятельности и субъективности. Приступая к экспериментальному изучению субъективности, мы должны были определиться с тем видом деятельности, в котором эта субъективность будет проявляться. В качестве такой области была выбрана субъективность восприятия рекламного сообщения.

### **Субъектность и ее экспериментальное изучение**

В условиях бесконфликтного мира для характеристики субъекта деятельности достаточно описания его индивидуальности. Но стремления человека как субъекта жизнедеятельности противостоят внешние условия: противодействие и навязывание (чужой воли и желаний). Противодействие и препятствия преодолеваются



волей субъекта деятельности и отношений. Навязыванию чужих желаний противостоит такое качество, как *субъектность*. *Субъектность* определим как качество личности, заключающееся в способности противостоять внешним навязываниям (чужой воле, желаниям), сохраняя субъективность поведения.

Субъектность характеризует внутреннюю независимость от внешних воздействий, проявляющуюся в поведении.

Если субъективность определяется устройством всего внутреннего мира, то чем определяется субъектность? Мы уже сказали, что это качество личности, следовательно, субъектность формируется. Но на какой основе осуществляется ее формирование? Монометрично ли это качество или, в свою очередь, определяется рядом других?

Как мы уже сказали, сущность субъектности заключается в формировании своей позиции и противодействии навязыванию чужой точки зрения (воли, желаний). Значит, мы можем переформулировать вопрос следующим образом: какие качества субъекта лежат в основе формирования своей позиции и в противодействии навязыванию чужой точки зрения? Очевидно, в основе формирования своей позиции, своего отношения к внешней среде лежат *мотивы* (желания, убеждения, установки, мировоззрения и др.). Они преломляются через внешние условия и выливаются в программы поведения. Оценка мотивов, внешних условий происходит в процессах принятия решения, формирования представления о желаемом, программах его достижения, эффективность которых определяется *способностями человека, его интеллектом, процессами рефлексии (саморефлексии) и внутреннего самоконтроля*. Субъектность характеризуется тем, что *субъект знает, что он желает и как этого достичь*. Чужая воля воздействует на субъекта путем *внушения, переубеждения*. Следовательно, важными

качествами субъектности является *неподверженность внушению, осознание аргументированности своей позиции, внутренняя свобода*.

Субъектность не стоит в оппозиции возможности изменения своей точки зрения под влиянием убедительной аргументации. В противном случае это будет не субъектность, а негативизм.

Таким образом, субъектность характеризуется симптомокомплексом, в который входят: мотивы, внутренняя свобода, способности субъекта (интеллект), рефлексия, невнушаемость, аргументированная убежденность в правильности своей позиции.

Субъектность сопровождается признанием возможности другой позиции, уважением точки зрения других (неидеологизированностью мышления), позитивным откликом на аргументацию другой позиции, открытостью интеллекта.

О фундаментальности проблемы субъектности свидетельствует тот факт, что без использования этого понятия трудно понять функционирование психики. Проблема субъектности, как и другие фундаментальные понятия психологии, хорошо проработана на философском уровне, чего нельзя сказать о конкретно-научных исследованиях, которые позволили бы раскрыть онтологическую сущность субъектности.

Важную роль субъектности продемонстрировали Н.Д. Завалова и В.А. Пономаренко в концепции «активного оператора».

Глубокому изучению проблема субъектности регуляции деятельности подверглась в исследовании Л.Г. Дикой (на примере формирования адаптационных стратегий)<sup>30</sup>.

<sup>30</sup> Дикая Л.Г. Субъектная регуляция в деятельности профессионала как основа формирования адаптационных стратегий / Л.Г. Дикая // Проблемы фундаментальной и прикладной психологии профессиональной деятельности / ИП РАН. М., 2008.



$$PR = 16,54492 + 0,30727 \times B - 0,19095 \times IQ - 0,05206 \times P - 0,04413 \times Ca + 0,00980 \times УСК,$$

где: PR – показатель уровня положительной рекламозависимости;

16,54492 – свободный член регрессионного уравнения;

B – оценка уровня внушаемости;

IQ – оценка уровня развития интеллекта;

P – оценка рефлексивности;

Ca – оценка уровня самоактуализации;

УСК – оценка уровня субъективного контроля.

Из представленных данных видно, что лучшими предикторами для показателей уровня положительной рекламозависимости являются степень внушаемости и уровень развития интеллектуальных способностей. Предиктором, значимым на уровне выраженных тенденций ( $p < 0,1$ ), является уровень развития рефлексии. Уровень субъективного контроля и уровень самоактуализации играют в общем уравнении регрессии незначительную роль.

Полученная математическая модель субъектности восприятия рекламного сообщения, выраженная уравнением регрессии, является частным случаем (одной из моделей), описывающим субъектность по отношению к конкретной ситуации.

В других ситуациях эта модель будет описываться другими уравнениями. И только в совокупности определенного числа таких моделей мы будем иметь представление о проявлении субъектности в различных ситуациях и различных видах деятельности.

В цитируемом исследовании были получены также данные по типологии проявления субъектности восприятия рекламного сообщения. Эти данные позволяют соединить индивидуальный и индивидуально-типологические подходы.

Результаты изучения субъектности восприятия подтверждают высказанное ранее методологическое положение о невозможности описания индивидуальности человека одной моделью.

## Рефлексия и рефлексивность

Как уже отмечалось, важными качествами, определяющими успешность деятельности, являются рефлексия и рефлексивность. Рассмотрим данный вопрос подробнее.

Рефлексия (лат. *reflexes* – обращение назад) – отражение, а также исследование познавательного акта. Термин «рефлектировать» означает обращать сознание на самого себя, размышлять над своим психическим состоянием<sup>32</sup>. В различных философских системах термин «рефлексия» имел и имеет различное содержание. «Локк считал рефлексией источником особого знания, когда наблюдение *направляется* на внутреннее действие сознания, тогда как ощущение имеет своим предметом внешние вещи. Для Лейбница рефлексия не что иное, как *внимание* к тому, что в нас происходит. По Юнгу, идеи – это рефлексия *над впечатлениями*, получаемыми извне»<sup>33</sup>. Зубовский рефлексией описывал как способности, приобретающие материал для познания, обозначаемые как «чувство внутреннего».

При всех различиях общим в понимании рефлексии является то, что она характеризует *направленность* на внутренний мир в различных его качествах и проявлениях. Это могут быть и эмоциональные состояния и переживания, и явления совести, и *действия* сознания.

Важно подчеркнуть, что рефлексия характеризуется теми же способностями, что и способности познания

<sup>32</sup> Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. М.: Политиздат, 1986. С. 410.

<sup>33</sup> Там же.

объективного мира, но они приобретают специфические черты, определяемые предметом познания, т.е. субъектом самопознания. Рефлексивность будет выступать как качество личности, характеризующее направленность познания на себя.

Для дальнейшего анализа рефлексии и рефлексивности уместно обратиться к работам С.Л. Рубинштейна 40-х гг. XX в. Исследуя психологическую природу мыслительных процессов, он писал: «Всякий мыслительный процесс является по своему внутреннему строению действием или актом деятельности, направленным на разрешение определенной задачи. Задача эта заключает в себе *цель* для мыслительной деятельности индивида, соотносительную с *условиями*, которыми она задана. Направляясь на ту или иную цель, на решение определенной задачи, всякий реальный мыслительный акт субъекта исходит из тех или иных мотивов. Начальным моментом мыслительного процесса обычно является *проблемная ситуация*. Мыслить человек начинает, когда у него появляется *потребность* что-то *понять*. Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Этой проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс; он всегда направлен на разрешение какой-то задачи.

Такое начало предполагает и определенный конец. Разрешение задачи является естественным завершением мыслительного процесса. Всякое прекращение его, пока эта цель не достигнута, будет испытываться субъектом как срыв или неудача. Весь процесс мышления в целом представляется сознательно регулируемой операцией.

С динамикой мыслительного процесса связано эмоциональное самочувствие мыслящего субъекта, напряженное в начале и удовлетворенное или разряженное в конце. Вообще реальный мыслительный процесс связан

со всей психической жизнью индивида. В частности, поскольку мышление теснейшим образом связано с практикой и исходит из потребностей и интересов человека, эмоциональные моменты чувства, выражающего в субъективной форме переживания, отношение человека к окружающему, включаются в каждый интеллектуальный процесс и своеобразно его окрашивают. Мыслит не «чистая» мысль, а живой человек, поэтому в акт мысли в той или иной мере включается и *чувство*<sup>34</sup>.

Мы привели здесь эту обширную цитату для того, чтобы не пересказывать мысли С.Л. Рубинштейна, а анализировать эти мысли, выраженные в авторском тексте. И здесь необходимо выделить следующее:

- Нельзя анализировать мышление в отрыве от мыслящего субъекта. «Мыслит не «чистая» мысль, а живой человек». В мыслительный процесс вовлечена личность.

- Всякий мыслительный процесс является по своему внутреннему строению действием или актом действия, направленным на разрешение определенной задачи. В структуре этого действия Рубинштейн выделял: *потребности и поступки* человека, *цель* (заключенная в задаче), *условия* (которыми задается задача).

- «Весь мыслительный процесс в целом представляется сознательно регулируемой *операцией*», точнее было бы сказать, операциями, так как он определяется системой интеллектуальных операций<sup>35</sup>.

- Сознательность мыслительного процесса обеспечивается проверкой, критикой и контролем. «Осознание стоящей перед мышлением задачи (точнее было бы сказать, стоящей перед субъектом задачи, которая разрешается в мыслительном процессе) определяет все те

<sup>34</sup> Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. М.: Питер, 1995. С. 317.

<sup>35</sup> Шадриков В.Д. Интеллектуальные операции / В.Д. Шадриков. М.: Логос, 2006.

чение мыслительного процесса. Он совершается как система сознательно регулируемых интеллектуальных операций. Мышление соотносит, сопоставляет каждую *мысль*, возникающую в процессе мышления, с задачей, на разрешение которой направлен мыслительный процесс, и ее условиями»<sup>36</sup>.

Необходимо подчеркнуть, что в мышлении *порождаются мысли*, с которыми далее работает субъект опять же в процессах мышления. Мышление работает с мыслями.

Изучая процесс мышления и разрешения проблемы, С.Л. Рубинштейн писал: «Поставленная проблема во всем многообразии своих объективных свойств и принципов включается во все новые связи и в силу этого выступает во все новых свойствах и качествах, которые фиксируются в новых понятиях; из проблемы, таким образом, как бы “вычерпывается” все новое содержание, она как бы поворачивается каждый раз своей новой стороной, в ней выявляются все новые свойства»<sup>37</sup>.

Это очень близко к тому, что говорил И.М. Сеченов. Каждый поворот предмета и вычерпывание соответствующего содержания есть новая мысль. Именно состав этих мыслей и характеризует *содержание* предмета. В этих процессах порождаются содержание психики. Несомненно, что содержание психики обогащается и за счет усвоения понятий, но сами понятия усваиваются продуктивно, когда они связаны с чувственными данными.

Обеспечивая содержательную основу действию или поступку, мышление работает с содержанием психики, которое может как осознаваться, так и не осознаваться.

<sup>36</sup> Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. М.: Питер, 1995. С. 318.

<sup>37</sup> Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. М., 1958. С. 98.

Работа с содержанием осуществляется с помощью интеллектуальных операций. И этот процесс мышления, как мы уже отмечали, по Рубинштейну, характеризуется мотивами, целями, процессами программирования и принятия решений (работой с различными схемами), проверкой и контролем. Работа эта осуществляется с помощью интеллектуальных операций.

Можно с уверенностью утверждать, что мышление, как деятельность, реализуется функциональной психологической системой деятельности.

«Сознательность мысли, – отмечал Рубинштейн, – проявляется в своеобразной ее привилегии: только в мыслительном процессе возможна ошибка; только мыслящий человек может ошибаться»<sup>38</sup>. Благодаря рефлексии эта ошибка осознается и в деятельность вносятся коррективы, с учетом которых мыслительная задача, в конечном счете, разрешается или субъект отказывается от ее решения, признавая ее невыполнимой для себя в настоящее время.

Приведенный выше анализ психологической природы мыслительного процесса показывает, что мышление включает в себя осознание мыслительного процесса в выборе интеллектуальных операций, соотнесенных с условием задачи, а также операциях проверки и контроля. Иными словами, мыслительный процесс включает в себя и рефлекссию. Исключив из мыслительного процесса рефлекссию, мы разрушим его, так что вряд ли есть основания рассматривать рефлекссию в отрыве от процесса мышления. Следовательно, едва ли есть основания говорить о рефлексии как об отдельной способности.

Мышление не осмысливает само себя (это не мышление о мышлении), оно выступает как функция субъекта, разрешающего значимую для него задачу (проблему).

<sup>38</sup> Там же. С. 318.

Субъект, *организуя* свою мыслительную деятельность, *осознает* (рефлектирует) ход решения задачи, руководствуясь представлением о результате. Но так как задача разрешается процессом мышления, то он *осознает ход мысли*, связанной с ее решением. Организации хода своих мыслей и контролю за ними в соответствии с условиями задачи можно *научиться*.

Это прекрасно иллюстрируют занятия математикой – там этому и учат. Но в таком случае результат обучения – это не способности, а знания, умения и навыки. Обобщенное умение отслеживать свои действия (умственные и практические) и анализировать их правильность переходят в качество личности. Таким образом, если ранее мы констатировали, что нельзя рефлексию вырвать из целостного мыслительного процесса, то теперь утверждаем, что может существовать такое качество личности (благоприобретенное), как *рефлексивность*.

Рефлексивность как качество личности будет способствовать успешному выполнению любой деятельности, направляя мыслительный процесс, организуя его и управляя им. Личность через рефлексивность будет управлять решением задачи, течением своих мыслей.

Таким образом, мы еще раз убеждаемся, что существуют способности личности, которые, в частности, проявляются в рефлексивности интеллектуальных систем. Как и способность познавать других, так и способность познавать самого себя являются способностями личности.

Говоря о профессиональных способностях, мы должны учитывать рефлексию как способность, проявляющуюся в профессиональной деятельности.

Рефлексия есть способность сознавать, способность узнавать, познавать себя, отражать самого себя в психических проявлениях. Рефлексия осуществляется теми же психическими процессами, что и познание внешнего мира, но *обращены* эти процессы на самого себя. Все дело

в этой обращенности. Вопрос заключается в том, что лежит в ее основе, каков ее механизм – обратной связи или специфический?

Обратная связь обеспечивает субъекта информацией о том, достигли ли его действия желаемой цели. Она работает на основе сличения. Совесть работает на принципе обратной связи на основе сличения нравственной сущности субъекта с нравственностью его поступка. Совесть задает вектор поведения. Но это происходит на основе предвидения нравственных последствий планируемого поступка.

Рефлексия направлена на *познание* самого себя, собственного «я». Это процесс *познания* себя. Результатом рефлексии является знание о себе.

И так же, как познание и знание осуществляются на основе взаимодействия субъекта с объектом (предметом) познания, так и познание себя должно осуществляться на основе взаимодействия человека с самим собой. Но тогда позволительно и необходимо поставить вопрос: а в чем же должно заключаться это взаимодействие? Как и любой процесс взаимодействия, процесс познания себя должен иметь мотив, который задает вектор познания: я *хочу узнать* свои способности, свои личностные качества, мотивацию своих поступков и т.д.

Я могу это сделать с помощью определенных тестов. Но что в данном случае они будут собой представлять? Они будут представлять собой стандартизированные виды деятельности, которые, по предположению их создателей, позволят по результатам выполнения тестов сделать заключение о моих сущностных качествах, которые я стремлюсь узнать.

Таким образом, речь идет о познании некоторых сущностей, которые *непосредственно* не наблюдаются как внешним наблюдателем, так и самим субъектом. Значит и внешний наблюдатель, который хочет познать меня (как предмет познания), и я сам, жаждущий познать себя

(как предмет самопознания), находимся в одинаковой ситуации. И значит, чтобы познать себя, я должен обратиться к результатам своей деятельности и поведения, а точнее, к анализу *результатов* своего поведения и деятельности. По успехам я буду судить о способностях и личностных качествах. Следовательно, *субъект в целях познания себя включает себя в деятельность*, в которой предположительно должны проявиться определенные качества, *и по результатам этой деятельности (поведения) делает заключение о них*. Следовательно, в акте рефлексии присутствуют два момента:

- целенаправленное включение себя в деятельность;
- анализ результатов с позиции их обусловленности своими сущностными качествами.

Целенаправленное включение, в свою очередь, предполагает:

- мотивацию познания себя;
- знание о сущностных качествах, социально значимых или, в узком смысле, значимых для деятельности;
- знания о видах жизнедеятельностных актов, в которых могут проявиться познаваемые сущностные качества самого себя.

Таким образом, мы видим, что механизм обратной связи является составной частью механизма рефлексии. Детерминантой самопознания является мотивация самопознания. Весь процесс самопознания пронизан процессами принятия решений на основе определенных знаний (сами знания отбираются в процессе принятия решения о том, на какие знания можно опираться, какие знания можно использовать) и результатов жизнедеятельности.

Проведенный анализ показывает необходимость различать рефлекссию как процесс познания себя и рефлексивность как качество личности. Рефлексия и рефлексивность не являются идентичными понятиями. Рефлексивность – качество личности, определяющее

рефлекссию как процесс. При этом в рефлексии следует выделять рефлекссию личностную (направлена на познание себя в своих сущностных качествах как субъекта социального поведения) и деятельностьную (направлена на отражение своей психической деятельности, реализующей цели предметно-практической и теоретической деятельности). Несомненно, что эти две формы взаимосвязаны в реальной жизнедеятельности человека.

Изучение рефлексии и рефлексивности – две самостоятельные задачи, требующие своей методологии и теоретического понимания. В совокупности с субъектностью, субъективностью и индивидуальностью эти категории позволяют осмыслить важнейшие детерминанты трудового поведения, его направленность и эффективность.

### **Проявление профессиональных способностей в показателях успешности деятельности**

Ранее мы отмечали, что основными характеристиками любой деятельности являются производительность, качество и надежность. Эти параметры во многом определяются профессиональными способностями человека.

В качестве примера проявления способностей в показателях деятельности приведем данные В.П. Земелькина, полученные при изучении способностей токаря-универсала, отнесенные к показателям производительности и качества его труда (табл. 4, 5).

Таким образом, обращаясь к понятию системы профессиональных способностей, мы должны признать, что она дифференцируется на психологические подсистемы действия и психологические подсистемы, обеспечивающие производительность и качество, которые формируются из наличных психических свойств субъекта деятельности. Одни и те же свойства могут входить в разные подсистемы.

Таблица 4

**Корреляция между уровнем развития способностей  
и качеством деятельности**

Профессионально важные качества	Качественная характеристика деятельности и отдельных действий*								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Оперативная память	0,29	0,67	0,42	0,56	0,7	0,39	0,64	0,65	0,7
Наглядно-действенное мышление	0,3	0,13	0,15	0,29	0,29	-0,19	0,68	0,17	0,3
Распределение внимания	0,24	0,49	-0,12	0,22	0,44	0,21	0,32	0,4	0,42
Зрительно-двигательная координация	0,41	0,47	0,12	0,57	0,49	0,39	0,4	0,49	0,46
Моторная память	0,27	0,55	0,09	0,62	0,59	0,28	0,44	0,55	0,6

*Примечание.* \* Действия: 1 – анализ данных чертежа; 2 – выбор и заточка инструмента; 3 – закрепление режущего инструмента; 4 – закрепление заготовки; 5 – отрезание заготовки; 6 – обработка ступенчатых валиков; 7 – обработка конусных поверхностей; 8 – сверление и растачивание отверстий; 9 – характеристика результата деятельности.

Таблица 5

**Корреляция между уровнем развития способностей  
и производительностью**

Профессионально важные качества	Производительная характеристика деятельности и отдельных действий*								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Оперативная память	0,44	0,45	0,27	0,27	0,75	0,72	0,6	0,71	0,63
Наглядно-действенное мышление	0,61	0,28	0,48	0,38	0,28	0,37	0,29	0,48	0,59
Распределение внимания	0,33	0,49	0,42	0,32	0,41	0,54	0,52	0,56	0,34
Зрительно-двигательная координация	0,42	0,29	0,12	0,29	0,47	0,66	0,6	0,74	0,45
Моторная память	0,39	0,2	-0,18	0,66	0,37	0,39	0,24	0,44	0,32

*Примечание.* \* Обозначения см. в табл. 4.

При этом их оперативное проявление в разных подсистемах может быть сходным или различным. В последнем случае психическое свойство выступает как различные способности. Специфические коллизии могут складываться, когда одно и то же психическое свойство в одной подсистеме выступает как профессионально важное, а в другой – как вредное или когда оптимальный уровень развития психического свойства для разных подсистем оказывается различным. Закономерности оптимизации формирования психологической системы деятельности в этих условиях еще ждут своего раскрытия.

Исходя из сказанного, мы можем представить деятельность с позиции профессиональных способностей как постоянную смену психологических подсистем действий, в каждой из которых психические свойства работника имеют свое оперативное проявление.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ –  
ОСНОВА ВЫЯВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ  
СПОСОБНОСТЕЙ**

**Психография как метод выявления  
профессиональных способностей**

Ранее было показано, что способности входят в состав важнейших детерминант успешности любой деятельности. Следовательно, нам важно уметь установить в каждом конкретном случае, какие способности будут определять ее успешность. Данная задача решается в процессе психологического анализа деятельности. Это, в свою очередь, делает необходимым рассмотрение узловых вопросов психографии. Исторически данная проблема была тесно связана с описанием индивидуальности человека.



*Представление В. Штерна об индивидуальности и психографии*<sup>39</sup>

Одним из первых проблему индивидуальности в психологии поставил Вильям Штерн<sup>40</sup>. В своей знаменитой работе «Дифференциальная психология и ее методические основы» он писал: «Как бы ни различались разрабатываемые до сегодняшнего дня проблемы дифференциальной психологии, все они имели нечто общее: предметом исследования в них выступал *признак* в его межиндивидуальном проявлении; индивиды же, будучи носителями изучаемого признака, были лишь объектом исследования.

Теперь направление исследований кардинальным образом изменилось: исследуется не распространение какого-либо одного признака у многих индивидов (анализ по горизонтали), а целостная психологическая структура одного индивида на основе многих признаков (анализ по вертикали). Это уже проблема психографии, эмпирического психологического исследования индивидуальности<sup>41</sup>. И хотя впервые эту мысль В. Штерн высказал в 1900 г. (первое издание книги, мы цитируем русский перевод четвертого издания 1921 г.), ситуация в значительной мере остается такая же, как она описывается выше.

В начале своего исследования В. Штерн ставит, как он пишет, «принципиальный вопрос научно-теоретического характера – имеет ли право индивидуальность вообще, и особенно человеческая индивидуальность, быть предметом научного исследования?»<sup>42</sup> На первый взгляд, это парадоксальная постановка вопроса. Но сто-

ронники такого подхода утверждают, что наука изучает только *общезначимые* естественнонаучные закономерности.

Отстаивая точку зрения на необходимость изучения индивидуальности, В. Штерн ссылается на Виндельбанда и Риккарта, которые дали убедительное теоретическое обоснование принципа индивидуальности. Виндельбанд предложил разделить науки на «номотетические», устанавливающие законы, и «идеографические», занимающиеся изучением индивидуальности. «Риккарт выделил в качестве объекта номотетических наук законы природы, а идеографических наук – культуру»<sup>43</sup>.

В. Штерн, отстаивая индивидуальность как предмет исследования в психологии, одновременно утверждал, что не следует противопоставлять эти два подхода. Он показал, что они не только соединимы, но и связаны друг с другом и, даже более того, они дополняют друг друга. В качестве примера Штерн приводит медицинскую науку. «По своим задачам, – пишет он, – она, несомненно, относится к естествознанию, стремится к познанию законов развития болезней, способов их преодоления. Но когда врач сидит у постели больного, речь идет не об общих законах, а об индивидуальных случаях, каждый из которых, несмотря на “типичное” течение, сам по себе является неповторимым. Диагноз – это идеографическое познание, терапия – индивидуализированное действие. Медик, проводящий “патографию”, очень близок по своим ориентациям к чисто историческому (идеографическому) познанию индивидуальности»<sup>44</sup>.

Утверждая необходимость изучения индивидуальности, В. Штерн обосновал ряд принципиальных методологических положений, которые не утратили своего значения до настоящего времени. Прежде всего это

<sup>39</sup> Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы / В. Штерн. М.: Наука, 1998.

<sup>40</sup> Там же.

<sup>41</sup> Там же. С. 206.

<sup>42</sup> Там же.

<sup>43</sup> Там же.

<sup>44</sup> Там же. С. 207.

относится к пониманию «*индивидуальности как единства в многообразии*». Любая индивидуальность есть единство признаков, неповторимое и нераздельное. Но если учитывать лишь единство, то исследование невольно сведется к одному главенствующему свойству или определенному типу личности, не учитывающему признаки, которые и порождают эту уникальность. Но если акцент сделать на признаки (многообразие признаков), то из поля зрения может уйти единство, и индивид предстанет как пестрая картина признаков. Поэтому необходимо сочетать единство и многообразие. Фактически В. Штерн провозгласил принцип *системного подхода* при изучении индивидуальности. В качестве метода исследования индивидуальности он предложил *биографический* метод и метод *психографии*. Биография, в концепции Штерна, отражает идею *единства личности*, психограмма отражает *многообразие* признаков, имеющих у личности.

«Биография в качестве исходной точки и цели своего метода имеет единство личности; однако она не может игнорировать существующее в индивиде многообразие, которое, в конечном счете, и образует материал для синтеза»<sup>45</sup>.

Второй важной теоретической проблемой, которую поднимает Штерн, является трактовка понятия «существенное». Когда мы характеризуем личность, останавливаемся прежде всего на *существенных качествах*. Но что же означает «существенное»? Штерн выделяет два значения: абсолютное и относительное. Абсолютное значение исходит из того, что в определении природы индивидуальности определенные свойства играют принципиальную роль по отношению к другим; они составляют ядро индивидуальности. Именно вариация этих

<sup>45</sup> Штерн В. Указ. соч. С. 208.

абсолютных свойств характеризует каждую личность. Относительное значение исходит из того, что мы хотим подчеркнуть в конкретной личности. Так, Штерн указывает: «Если я хочу описать писателя Мольтке как индивидуальность, то в качестве существенных необходимо выделить некоторые признаки, отличающиеся от тех, которые выдвигаются при рассмотрении Мольтке как стратега»<sup>46</sup>.

Важно подчеркнуть, что относительность свойств индивидуальности будет определяться не только тем, что мы хотим подчеркнуть в личности, но и тем, из каких теоретических позиций исследователь подходит к ее характеристике<sup>47</sup>. Позиция в определении существенного дает нам и определенную картину личности.

Ведущим методом при описании индивидуальности Штерн считал *психографию*. Теоретической посылкой для нее является представление психографа о том, какое многообразие признаков характеризует личность. Перечень параметров, по которым составляется психограмма, называется *психографической схемой*. «Психография исходит из положения, что *каждая* индивидуальность отличается уникальностью внутреннего мира, что и превращает ее в важную исследовательскую проблему»<sup>48</sup>. Мы полностью солидарны с такой постановкой проблемы<sup>49</sup>.

С учетом того что внутренний мир структурирован и проявляется в вероятностных закономерностях, важно, с одной стороны, представлять структуру личности, с другой – указывать вероятностный характер пост-

<sup>46</sup> Там же. С. 209.

<sup>47</sup> Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека / В.Д. Шадриков. М.: Логос, 2006.

<sup>48</sup> Штерн В. Указ. соч. С. 211.

<sup>49</sup> Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека / В.Д. Шадриков. М.: Логос, 2006.

роения поведения. Штерн отмечал, что «проблема структуры индивида остается до сих пор, в сущности, еще совсем не разработанной... Науке практически ничего не известно о взаимовлиянии совокупности психических признаков человека, о том, как они соединяются, иерархически соподчиняются, воздействуют друг на друга, так как, прежде всего, она ограничивалась лишь рассмотрением одного или двух-трех признаков у исследуемого индивида, не изучая общую структуру в ее поперечном разрезе»<sup>50</sup>. И далее Штерн отмечает, что «не только индивид в целом, но и каждое его свойство имеет собственную структуру и поэтому может быть исследовано только с учетом его многосторонних связей»<sup>51</sup>. «Эти структурные образования подчиняются как общим закономерностям, относящимся ко всем людям вообще, так и тем, которые типичны для определенных групп людей»<sup>52</sup>.

На современном этапе развития психологии по проблемам индивидуальности проводится значительное число исследований, но по-прежнему они ограничиваются несколькими признаками. В отечественной психологии это прежде всего школы Теплова – Небылицина и В.С. Мерлина, исследования Е.А. Климова. Особенно следует отметить комплексное исследование человека, проведенное под руководством Б.Г. Ананьева.

Нужно учесть то обстоятельство, что, как только исследователь подходит к практической психографии, сам объект исследования диктует ему необходимость системного подхода. Неудивительно, что здесь появились методы психографического описания отдельных профессиональных групп, направленные на выявление значимых структур профессионально важных качеств.

<sup>50</sup> Штерн В. Указ. соч. С. 212.

<sup>51</sup> Там же.

<sup>52</sup> Там же.

Определенный шаг в развитии индивидуального подхода к исследованию отдельных качеств личности намечается при переходе от лабораторного эксперимента к изучению психических качеств и процессов в реальных условиях. Примером такого подхода может стать исследование восприятия, проведенное С.В. Филиной.

На фоне отмеченных позитивных сдвигов в изучении индивидуальности приходится констатировать, что по-прежнему в этой области, как отмечал Штерн, «отсутствует четкое осознание методических требований, предъявляемых к научной психограмме, систематической основы для согласованных действий разных психографов»<sup>53</sup>. В результате данные, получаемые в различных исследованиях, трудно сопоставить.

При использовании в психографии методов, разработанных для изучения субъекта деятельности, следует помнить предостережение, высказанное Штерном: психографическое описание должно давать *многостороннюю характеристику* индивида.

Сопоставляя индивидуальную характеристику (психографическую схему), мы должны учитывать *возрастную динамику* внутреннего мира. Эта динамика отражается в *продольной* психограмме, в отличие от *поперечной*, фиксирующей индивидуальную структуру в данный момент времени. Продольная психографическая структура призвана исследовать содержание и формы индивидуального развития.

### *Профессиограмма и психограмма*

Если при изучении индивидуальности мы даем характеристику личности на определенных этапах ее жизненного пути и представляем ее в виде психограммы, то при

<sup>53</sup> Там же. С. 212.

изучении субъекта деятельности нас интересуют его качества, определяющие процессы освоения профессии и успешность профессиональной деятельности. Для этих целей субъект деятельности описывается с помощью профессиограммы, в которой фиксируются не только психические качества, но и другие профессионально важные качества, например физическая сила, свойства нервной системы, антропометрические данные. Профессиограмма, так же как и психограмма, должна соотноситься с возрастной динамикой и ростом профессионального мастерства.

### Процедуры и методы психологического анализа деятельности

Любая деятельность представлена внешней и внутренней сторонами. Непосредственному наблюдению и анализу доступна внешняя сторона деятельности. Поэтому анализ деятельности должен начинаться с нормативного описания, в котором должны быть представлены: ее цель, результат и его характеристики (параметры), состав действий, на которые разлагается деятельность, соподчиненность отдельных действий в структуре деятельности, параметры результатов отдельных действий, операции текущего и итогового контроля.

Ознакомление с нормативным способом деятельности дает основание перейти к психологическому анализу деятельности в реальных условиях. Это описание предполагает следующие виды анализа:

- компонентный;
- функциональный;
- мотивационно-смысловой.

При проведении психологического анализа деятельности методологической основой может выступать психологическая функциональная система деятельности (см. рис. 3). Согласно данной модели, деятельность де-

композируется на отдельные действия, выделяется ее цель и параметры результата, информационная основа деятельности, соподчиненность отдельных действий во времени и пространстве (программа деятельности), для каждого действия определяются типичные задачи и решающие правила. По каждому компоненту устанавливаются критерии достижения цели (отдельных действий и деятельности в целом), критерии предпочтительности (программы, способа деятельности, информационной основы деятельности).

Проведя компонентно-функциональный анализ внешней стороны деятельности, можно приступать к содержательному анализу внутренней, собственно психологической, стороны деятельности. На этом этапе мы обращаемся к мотивации, способностям и личностным качествам субъекта деятельности, к тем психологическим механизмам, через которые деятельность реализуется (см. рис. 14). Устанавливаются: личностный смысл деятельности; субъективное содержание цели, ее принятие субъектом деятельности; способности, знания и умения, позволяющие организовать информационную основу деятельности и ее исполнение; состав рефлексивных механизмов, обеспечивающих текущий и итоговый контроль; личностные предпочтения; индивидуально-стилевые характеристики; волевые качества и требования к субъективности; психологические механизмы предвидения и прогнозирования.

Психологический анализ деятельности позволяет осуществить адекватный подбор методик для диагностики психологических качеств, обеспечивающих успешность деятельности. В ряде случаев приходится констатировать, что таких методик нет. Тогда возникает задача разработать методики диагностики психологических качеств, адекватных задачам и условиям деятельности.

Анализ работ в области психологии труда показывает, что в наибольшей степени страдает именно этап пси-

психологического анализа. Используемые методики не проходят проверки на адекватность существенным психологическим механизмам конкретной деятельности. В большинстве случаев используются готовые батареи тестов без учета специфики деятельности, нарушается требование дополнительной валидации при проведении профессионального тестирования.

Следует отметить, что психологический анализ деятельности является одним из самых творческих и трудных аспектов деятельности профессионального психолога. Именно на данном этапе устанавливаются возможности повышения успешности и безопасности деятельности. Его можно сравнить с этапом диагностики заболевания в деятельности врача. Без точного диагноза невозможно точное лечение, без грамотного психологического анализа деятельности – повышение ее эффективности.

Психологический анализ деятельности и отбор адекватных методов позволяют перейти к эмпирическому исследованию по диагностике профессионально важных качеств. Результатом данного этапа являются таблицы первичных данных, которые, если необходимо, могут переводиться в балльные измерения с единой шкалой. Первичные данные самоценны, они являются следствием прямого измерения конкретных характеристик субъекта деятельности. На основе первичных данных осуществляются все другие формы обработки и интерпретации.

Прежде всего, это корреляционные таблицы, показывающие связь выраженности тех или иных психологических качеств с результатами выполнения отдельных действий и деятельности в целом, отнесенных к основным параметрам деятельности: производительности, качеству и надежности. Данные связи можно соотнести с ростом профессионального мастерства (стажем работы), с различными характеристиками

субъекта деятельности (социальными, экономическими, возрастными и др.).

Полученные матрицы корреляций могут быть положены в основу структурного анализа. И тогда они найдут отражение в корреляционных плеядах. Основываясь на этих матрицах, могут быть проведены различные виды статистической обработки. (Последнее в настоящее время нетрудно сделать, так как имеются пакеты статистической обработки данных.)

Заключительным этапом психологического анализа является интерпретация полученных результатов. На данном этапе необходимо учитывать правила интерпретации, которые мы изложили выше.

В процессе психологического анализа деятельности используются различные методы: анализ документов, опрос специалистов, хронометраж, хронография, метод графического многопланового описания деятельности, трудовой метод, анализ движений, метод объективной регистрации трудовых операций, анализ ошибочных действий, алгоритмический анализ деятельности, метод математических моделей и др.<sup>54</sup> Активно используются общепсихологические методы: наблюдение и эксперимент. Для диагностики установленных на основе психологического анализа профессионально важных качеств используются различные методы из арсенала психофизиологии и общей психологии, адекватные целям исследования<sup>55</sup>.

<sup>54</sup> Забродина Л.В. Психологический анализ трудовой деятельности / Л.В. Забродина, А.В. Карпов, А.П. Чернышов, В.Д. Шадриков; под науч. ред. В.Д. Шадрикова; ЯрГУ, Ярославль, 1980.

<sup>55</sup> Методы психологической диагностики / ИП РАН. М.: 1993; Костин А.Н. Требования к психологическим методам анализа сложной профессиональной деятельности / А.Н. Костин, Ю.А. Голиков // Проблемы фундаментальной и прикладной психологии профессиональной деятельности / под ред. В.А. Бодрова, А.Л. Журавлева; ИП РАН. М., 2008.

### Профессиографическое описание деятельности учителя

Выбирая вид деятельности, который можно было бы использовать в качестве примера профессиографического описания, мы исходили из следующих требований:

- деятельность должна быть знакома широкому кругу читателей;
- деятельность должна позволять продемонстрировать основные теоретические положения, связанные с ее психологическим анализом;
- желательно, чтобы психологический анализ был самоценен, т.е. его результаты могли быть использованы на практике.

В итоге мы остановились на педагогической деятельности.

Нормативный способ деятельности учителя позволяет выделить следующие компоненты:

- организационный момент;
- опрос учащихся по заданному на дом материалу;
- объяснение нового материала;
- задание на дом.

В различных типах урока отдельные компоненты могут отсутствовать.

Общая цель деятельности учителя заключается в формировании социально ценных личностных качеств ученика, развитии его способностей, освоении культуры, в аспектах, предусмотренных программой, формировании навыков учебной и практической деятельности. Эта общая цель на различных этапах урока конкретизируется и дополняется частными задачами.

Оговорим, что при проведении психологического анализа деятельности мы исходим из парадигмы «субъект-субъектных» отношений в образовательном процессе. Согласно этой парадигме, основное внимание уделяется учебной деятельности ученика, задача учителя – органи-

зовать учебную деятельность так, чтобы достичь целей урока. Заметим, что в современной педагогике методика работы в данной парадигме еще не разработана и для учителя представляет значительные трудности. С этой точки зрения приводимый анализ педагогической деятельности может быть полезен для современного учителя. Можно сказать, что мы пробуем реализовать инновационный подход к организации учебного процесса в школе.

Главная трудность в реализации субъект-субъектного подхода заключается в том, что учителю необходимо поставить цель, которая должна быть принята учеником. Только приняв цель, ученик превращается в субъекта учебной деятельности. Сейчас же цель урока в большинстве случаев подменяется его темой.

Рассмотрим теперь, с учетом сказанного выше, каждый из компонентов структуры урока.

Начнем с организационного момента. Внешняя сторона этой части достаточно проста: учитель входит в класс после звонка. Ученики встают, учитель здоровается и предлагает им сесть. Но зададимся вопросом: «Какова цель данной части урока?»

*Цель учителя* – подготовить ученика к учебной деятельности на уроке.

*Цель ученика* – подготовиться к учебной деятельности.

*Внешние условия:*

- не все ученики встали, часть продолжает разговаривать, они еще психологически отсутствуют;
- на партах (столах) у ряда учеников находятся предметы, не связанные с учебной деятельностью;
- ученики не отдохнули после предыдущего урока по физической культуре;
- учеников позже отпустил на перемену учитель, ведущий предыдущий урок;
- ряд учеников отсутствует на уроке;
- ученики возбуждены по неизвестной учителю причине;

• в классе беспорядок, доска исписана, нет мела, не принесены карты, на столах отсутствуют тетради, учебники и другие материалы, необходимые для урока.

*Внутренние условия:*

Учителю необходимо моментально оценить внешнюю ситуацию (распределенное внимание) и в зависимости от этого *принять решение* о своих действиях. Следовательно, он должен:

- обладать *способностью принимать решения* в условиях дефицита времени;
- *помнить*, с каким классом имеет дело в настоящий момент (*долговременная память*);
- сохранять спокойствие (*эмоциональная устойчивость*), располагать набором воздействий на класс и отдельных учеников (*навыки организаторской деятельности*);
- быстро реагировать на нештатную ситуацию (*быстрота реакции*);
- уметь входить в положение учеников (*быть терпеливым, уважать учеников*);
- знать, на кого можно опереться в поддержании дисциплины (*индивидуальный подход, долговременная память*);
- обладать *чувством юмора*, уметь перевести нештатную ситуацию в шутку, одновременно строго соблюдать педагогические требования (*настойчивость*).

Следующим этапом урока является *опрос учащихся по заданному на дом материалу*.

*Цель учителя* – выяснить, насколько обучающиеся усвоили материал предыдущего урока, каково усвоение материала отдельными учениками, стимулировать учебную активность, выяснить трудные места и в случае необходимости объяснить их повторно (опрос должен быть обучающим), установить понимание текущего материала в контексте всего содержания учебного курса, узнать, понимают ли ученики прикладное значение полученных знаний, имеет ли для них изучаемый матери-

ал личностный смысл, подготовить их к восприятию следующей темы.

*Цель ученика* – проверить себя, узнать, усвоил ли он материал предыдущего урока, получить ответ на вопросы, которые возникли в процессе выполнения домашнего задания.

*Внешние условия:*

- не все ученики подготовились к уроку, не все поняли предыдущий материал;
- крайний случай – никто из учеников не в состоянии дать удовлетворительный ответ, ученики затрудняются привести примеры, не чувствуют связи с предыдущим материалом, не видят личностного смысла учения, они стараются, но их ответы носят характер механического заучивания;
- ученики заинтересованы темой, просят дать дополнительный материал;
- в классе наблюдается конкуренция за похвалу учителя, положительные оценки;
- ученики подсмеиваются над неправильными ответами одноклассников;
- отсутствует взаимовыручка, нет коллектива, духа сопереживания.

*Внутренние условия:*

- учитель должен видеть многоплановость данной части урока (*быть компетентным* в проведении опроса);
- *знать* индивидуальные особенности учеников;
- *помнить*, кто из учеников и как владеет материалом его предмета (*знать «сильных» и «слабых» учеников*);
- дифференцированно подходить к оценке ответов с учетом индивидуальных особенностей (*быть компетентным в оценивании*);
- *уметь* мобилизовать активность всех учащихся (не допускать ситуации, когда один отвечает, а все остальные занимаются своим делом или скучают), чему способствует качественно *распределенное внимание*;

- на основе выборочного опроса и *наблюдения* уметь составить представление о том, как материал усвоен всем классом;
- в процессе опроса суметь дополнительными комментариями пробудить интерес к изучаемому материалу, показать его *личностный смысл* (мотивация учебной деятельности);
- в случае обнаружения, что часть учащихся не усвоила материала, *принять решение* о дальнейшем ходе урока, изменить намеченную ранее *программу* деятельности (крайний случай – отказаться от изучения нового материала, посвятив все время материалу предыдущего урока);
- в случае проявленного учениками интереса к изучаемому материалу дать совет, к какой дополнительной литературе следует обратиться;
- оценивание должно быть объективным и доброжелательным;
- учитель должен обладать умением вызвать *сопереживание* учеников за успехи каждого;
- индивидуальный опрос должен носить черты коллективной деятельности (а не провоцировать на подсазки).

Следующим этапом урока является *объяснение нового материала*.

*Цель учителя* – поставить для учеников цель, связанную с освоением нового материала, перевести ее в учебную задачу, добиться изменения и понимания цели и задачи учениками. Организовать учебную деятельность учеников в соответствии с поставленной целью и задачами. Добиться понимания *нового* материала в контексте целостного восприятия учебного предмета, показать его практическую значимость, продолжить работу по развитию способностей ученика и формированию социально значимых качеств.

*Цель ученика* – освоить новый материал через решение задач, поставленных учителем.

*Внешние условия:*

- не все ученики готовы к восприятию нового материала;
- имеется определенный дефицит времени;
- ученики не видят личностного смысла в изучаемом материале;
- у учеников может быть другая точка зрения (в первую очередь по гуманитарным дисциплинам), отличная от точки зрения учителя;
- для понимания материала желательно выстроить содержательный визуальный ряд;
- наблюдаемые в жизни факты противоречат тому, что должен утверждать учитель (сеять разумное, доброе, вечное).

*Внутренние условия:*

- учитель должен *владеть* материалом, располагать различными методами его изложения, быть *компетентным в постановке учебной цели*;
- иметь ответ на вопросы учеников, в первую очередь, связанными с другими версиями понимания значения изучаемого (*неидеологизированное мышление*);
- иметь *нравственную* позицию, позволяющую ответить на реплику: «Вы нас учите, а в жизни все не так»;
- иметь широкую *общекультурную подготовку*;
- уметь по ходу объяснения выяснять, все ли понимают ученики;
- опираться на сильные стороны учеников (индивидуальный подход);
- владеть современными информационно-коммуникативными технологиями, знать словарный запас учеников, используя новые понятия, давать им разъяснение, общаться с учащимися на понятном для них языке, постоянно помнить о целях развития способностей и формирования личностных качеств;



- подводить учащихся к самостоятельной постановке учебных целей и осознанности всей учебной деятельности (развивать *качества рефлексивности*), обеспечить понимание задачи, результата и способа деятельности, уметь *анализировать неправильные ответы*;

- помнить, что основная часть знаний получается в процессе решения или для решения практической задачи. Первоначально знания всегда носят *функциональный* характер. Возвращение к функциональности знаний (их практическая значимость) – важнейшее условие понимания. Нет знаний, трудных для понимания, если соблюдается *принцип функциональности* в их освоении;

- уважение к ученику, его точке зрения.

Следующим этапом урока является *закрепление учебного материала*.

*Цель учителя* – убедиться в том, что ученики поняли учебный материал и усвоили путь, который они прошли для этого, добиться того, чтобы ученики осознали степень понимания учебного материала, способствовать его закреплению (то, что понято, должно быть заучено), дать рекомендации по самостоятельной работе.

*Цель ученика* – убедиться, что он понял учебный материал, если не понял, то узнать, что именно, какие моменты, поставить вопросы учителю на свое понимание нового материала (его непонимание).

*Внешние условия*

- все ученики поняли новый материал;
- часть учеников не поняла новый материал.

*Внутренние условия:*

- еще на этапе объяснения учитель констатировал разную степень усвоения учебного материала (*рефлексия*), опираясь на «сильных» учеников (*знание класса*), он пробует вернуться к наиболее трудным моментам (опыт преподавания предмета), проверяя усвоение на «слабых» (*организует коллективную деятельность*). Возвраща-

ется к отдельным моментам: пытаюсь выяснить причину непонимания, находит аналогии, примеры из старого материала, включает новый материал в контекст жизненного опыта учащихся (*общекультурная компетенция*);

- важнейшим моментом достижения понимания является анализ неправильных ответов (*предметная компетенция*). Учитель должен обращать внимание не на саму ошибку, он должен задаться вопросом «Почему ученик дал именно этот ответ?».

- добиваясь понимания учебного материала, учитель должен иметь в виду, что в ряде случаев в науке (литературе, истории и др.) нет единой точки зрения (*толерантность, неидеологизированное мышление* учителя). Точки зрения могут быть разные, но любая из них должна требовать доказательств (*формирование научного мышления*).

Заключительный этап урока – *задание на дом*.

*Цель учителя* – сформировать у ученика программу самостоятельной работы дома по освоению нового материала урока, задать критерии самопроверки, которые будут свидетельствовать, что ученик освоил материал.

*Цель ученика* – на основе понимания, достигнутого на уроке, освоить новый материал в соответствии с заданием учителя, критериями самопроверки.

*Внешние условия:*

- разная *степень усвоения* нового материала в классе;
- разная *мотивация* на его доработку дома, различные домашние условия для самостоятельной учебной деятельности.

*Внутренние условия:*

- правильное понимание учителем данного этапа урока;

- знание индивидуальных особенностей учеников.

Хрестоматийным является разделение учащихся по мнемическим способностям с помощью параметров «быстрота запоминания» и «прочность запоминания».

Учащийся, который быстро запоминает, может уйти с урока с убеждением, что он все знает, и не уделит должного внимания домашней работе. Но высокая быстрота запоминания может сочетаться с быстрым забыванием. В результате на следующем уроке при опросе он окажется в сложном положении.

Учащийся, который запоминает медленно, но при необходимой работе прочно, оказывается в другой ситуации: на уроке при повторении пройденного материала он не может активно участвовать в работе, ему надо еще поработать дома. У учителя может сложиться впечатление, что он плохо работает на уроке, и это приводит к неадекватной оценке. Но если этот ученик правильно работает над домашним заданием, то у него формируются прочные знания.

Это только одна из иллюстраций индивидуальных особенностей, которые должен учитывать учитель, давая задание на дом. Реально же можно утверждать, что учитель должен *индивидуализировать* самостоятельную работу, задавая *разные программы* самостоятельной деятельности.

Не менее важно учитывать и условия домашней работы. Но здесь учитель должен работать не столько с учеником, сколько с его родителями.

Проведенный анализ педагогической деятельности позволяет установить профессионально важные качества, включающие способности, навыки, знания, личностные качества. Способности лежат в основе знаний и навыков, так как на основе способностей формируются профессиональные навыки и осваиваются знания. Эти способности будут рассматриваться как профессиональные.

Важность выделенных способностей, личностных качеств, знаний и навыков проверяется затем экспериментально путем корреляции с успешностью деятельности в целом и отдельными ее параметрами. Для педаго-

гической деятельности в качестве таких параметров могут выступать:

- успешность освоения содержания образования по конкретному предмету (тесты достижений, результаты ЕГЭ);
- удовлетворенность учащихся от занятий по предмету (тесты удовлетворенности, эмоциональной направленности и др.);
- успешность учеников в послешкольном образовании: ретроспективная оценка выпускниками качества образования;
- уровень квалификации.

Роль отдельных способностей в успешность деятельности или отдельных ее параметров (производительности, качества, надежности) можно определить с помощью различных способов математической обработки экспериментального материала.

**МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА  
С ПОЗИЦИЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
(НА ПРИМЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ)**

**Глава 4**

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ  
И СПОСОБНОСТИ**

**СПОСОБНОСТИ,  
КОМПЕТЕНТНОСТЬ И КОМПЕТЕНЦИИ**

В современных подходах к описанию деятельности часто используют понятия «компетентность» и «компетенции». В этом плане говорят о *компетентностном подходе* к описанию деятельности и характеристике субъекта деятельности с точки зрения его подготовленности к выполнению деятельности.

*Компетентность* – новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности.

*Компетенции* – опредмеченные в деятельности компетентности работника; круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав.

Компетенции относятся к деятельности, компетентность характеризует субъекта деятельности. Компетентность не противостоит знаниям, умениям, способностям и личностным качествам. При определенных условиях знания, умения, способности и личностные качества могут рассматриваться с позиций профессиональной компетентности.

Под профессиональным стандартом педагогической деятельности будем понимать систему требований к качествам (компетентности) субъекта деятельности, которые в своей целостности определяют возможность занятия конкретной должности и определяют успех в педагогической деятельности.

Проведенные нами исследования позволяют сформулировать требования профессионального стандарта педагогической деятельности<sup>1</sup>. Можно утверждать, что эти качества сводятся к знаниям, умениям, способностям и личностным характеристикам работника, которые в своих интегральных проявлениях лежат в основе профессиональной компетентности. Таким образом, профессиональный стандарт педагогической деятельности представляет собой систему минимальных требований к знаниям, умениям, способностям и личностным качествам педагога (его компетентности), позволяющим в своей целостности заниматься педагогической деятельностью и определяющим успех в этой деятельности.

Требования к компетентности педагога будут определяться функциональными задачами, которые он должен реализовывать в своей деятельности. Эти функциональные задачи мы рассмотрели в третьей главе. Иными словами, для реализации определенных функциональных задач (профессиональных компетенций) педагог должен обладать определенной компетентностью.

Установление содержания профессиональной компетентности обосновывается с позиций психологической

<sup>1</sup>Профессиональный стандарт педагогической деятельности / под ред. Я.И. Кузьмина, В.Л. Матросова, В.Д. Шадрикова // Вестник образования. 2007. № 7.

теории деятельности, точнее, с позиций психологической функциональной системы деятельности, которая в общем виде описывает основные функциональные задачи любой деятельности. На этой основе систему компетенций можно представить в виде модели, изображенной на рис. 16.

Выделенным компетенциям деятельности должны соответствовать соответствующие компетентности педагога:

- в мотивации учебной деятельности ученика;
- в целеполагании учебной деятельности;
- в раскрытии личностного смысла конкретного учебного курса и учебного материала конкретного урока;
- в вопросах понимания ученика, что необходимо для реализации индивидуального подхода в обучении;
- в предмете преподавания (предметная);
- в принятии решений, связанных с разрешением педагогических задач;
- в разработке программ деятельности и поведения;
- в организации учебной деятельности, которая, в свою очередь, предполагает:
  - компетентность в организации условий деятельности, прежде всего информационных, адекватных поставленной учебной задаче;
  - компетентность в достижении понимания учеником учебной задачи и способов ее решения (способов деятельности);
  - компетентность в оценивании текущих и итоговых результатов деятельности.

Представленный макет профессионального стандарта может конкретизироваться по уровням образования, в соответствии с возрастными особенностями ученика, типом и видом учебного заведения, особенностями педагогической теории, лежащей в основе организации образовательного процесса в конкретном образовательном учреждении.

Ниже (в табл. 6) приводится развернутая характеристика базовых компетентностей с указанием качественных показателей их оценки.

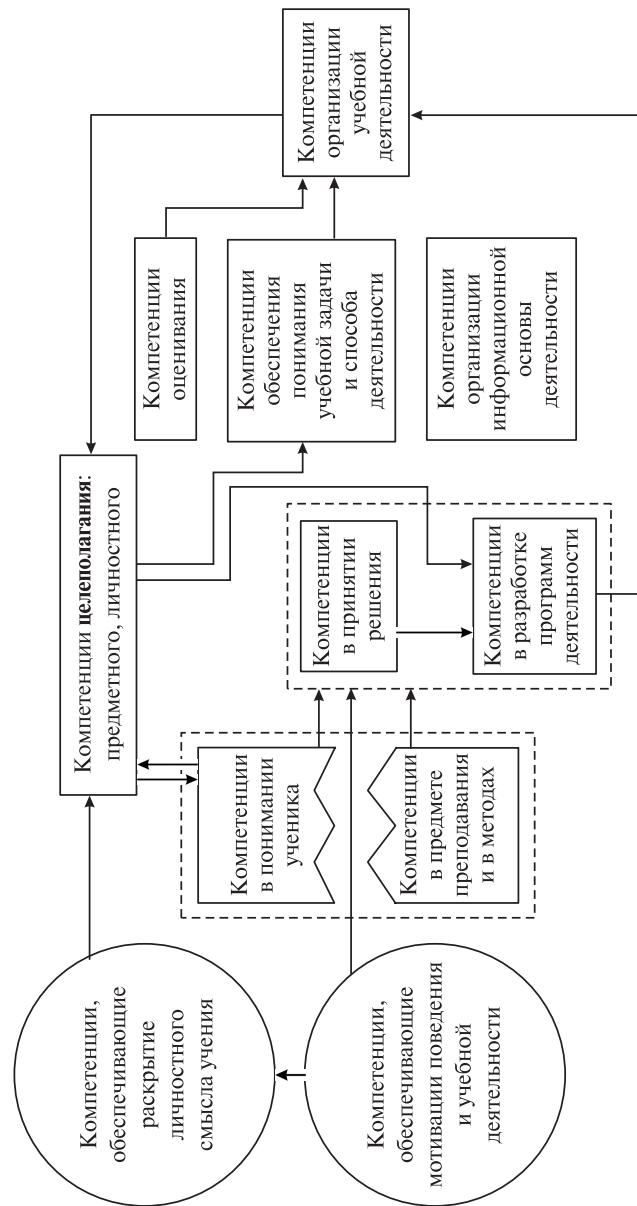


Рис. 16. Модель профессионального стандарта с позиций функциональной системы деятельности

**Базовые компетентности педагога  
(требования профессионального стандарта)**

№	Базовая компетентность педагога	Характеристика компетентностей	Показатели оценки компетентности
I. Личностные качества			
1.1	Вера в силы и возможности обучающихся	Является выражением гуманистической позиции педагога. Она отражает основную задачу педагога – раскрывать потенциальные возможности ученика. Данная компетентность определяет позицию педагога в отношении успехов обучающихся. Вера в силы и возможности обучающихся снимает обвинительную позицию в отношении ученика, свидетельствует о готовности поддерживать ученика, искать пути и методы, отслеживающие успешность его деятельности. Вера в силы и возможности ученика есть отражение любви к обучающемуся. Иными словами, любить ребенка – значит верить в его возможности, создавать условия для разворачивания этих сил в образовательной деятельности	<p>Умение создавать ситуацию успеха для обучающихся</p> <p>Грамотное педагогическое оценивание, мобилизующее академическую активность</p> <p>Умение находить положительные стороны у каждого обучающегося, строить образовательный процесс с опорой на эти стороны, поддерживать позитивные силы развития</p> <p>Умение разрабатывать индивидуально ориентированные образовательные проекты</p>

1.2	Интерес к внутреннему миру обучающихся	Предполагает не просто знание их индивидуальных и возрастных особенностей, но и выстраивание всей педагогической деятельности с опорой на индивидуальные особенности обучающихся. Данная компетентность определяет все аспекты педагогической деятельности	<p>Умение составить устную и письменную характеристику обучающегося, отражающую разные аспекты его внутреннего мира</p> <p>Умение пояснить индивидуальные предпочтения (индивидуальные образовательные потребности), возможности ученика, трудности, с которыми он сталкивается</p> <p>Умение построить индивидуализированную образовательную программу</p> <p>Умение показать личный смысл обучения с учетом индивидуальных характеристик внутреннего мира</p>
1.3	Открытость к принятию других позиций, точек зрения (неидеологизированное мышление педагога)	Предполагает, что педагог не считает единственно правильной свою точку зрения. Он интересуется мнением других и готов их поддерживать в случаях достаточной аргументации. Педагог готов гибко реагировать на высказывания обучающегося, включая изменение собственной позиции	<p>Убежденность, что истина может быть не одна</p> <p>Интерес к мнениям и позициям других</p> <p>Учет других точек зрения в процессе оценивания обучающихся</p>

№	Базовая компетентность педагога	Характеристика компетентностей	Показатели оценки компетентности
1.4	Общая культура	Определяет характер и стиль педагогической деятельности. Заключается в знании педагога об основных формах материальной и духовной жизни человека. Определяет во многом успешность педагогического общения, позицию педагога в глазах обучающихся	Ориентация в основных сферах материальной и духовной жизни Знание материальных и духовных интересов молодежи Возможность продемонстрировать свои достижения Руководство кружками и секциями
1.5	Эмоциональная устойчивость	Определяет характер отношений в учебном процессе, особенно в ситуациях конфликта. Способствует сохранению объективности оценки обучающихся. Определяет эффективность владения классом	В трудных ситуациях педагог сохраняет спокойствие Эмоциональный конфликт не влияет на объективность оценки Не стремится избежать эмоционально напряженных ситуаций
1.6	Позитивная направленность на педагогическую деятельность. Уверенность в себе	В основе данной компетентности лежит вера в собственные силы, собственную эффективность. Существует позитивным отношениям с коллегами и обучающимися. Определяет позитивную направленность на педагогическую деятельность	Осознание целей и ценностей педагогической деятельности Позитивное настроение Желание работать Высокая профессиональная самооценка

2. Постановка целей и задач педагогической деятельности			
2.1	Умение перевести тему урока в педагогическую задачу	Основная компетентность, обеспечивающая эффективное целеполагание в учебном процессе. Обеспечивает реализацию «субъект-субъектного» подхода, ставит ученика в позицию субъекта деятельности, лежит в основе формирования творческой личности	Знание образовательных стандартов и реализующих их программ Осознание неотложности темы урока и цели урока Владение конкретным набором способов перевода темы в задачу
2.2	Умение ставить педагогические цели и задачи сообразно возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся	Является конкретизацией предыдущей. Она направлена на индивидуализацию обучения и благодаря этому связана с мотивацией и общей успешностью	Знание возрастных особенностей обучающегося Владение методами перевода цели в учебную задачу на конкретном возрасте
3. Мотивация учебной деятельности			
3.1	Умение обеспечить успех в деятельности	Компетентность, позволяющая обучаемому поверить в свои силы, утвердить себя в глазах окружающих, один из главных способов обеспечить позитивную мотивацию учения	Знание возможностей конкретных учеников Постановка учебных задач в соответствии с возможностями ученика Демонстрация успехов обучающихся родителям, одноклассникам

№	Базовая компетентность педагога	Характеристика компетентностей	Показатели оценки компетентности
3.2	Компетентность в педагогическом оценивании	Педагогическое оценивание служит реальным инструментом осознания обучающимися своих достижений и недоработок. Без знания своих результатов невозможно обеспечить субъектную позицию в образовании	Знание многообразия педагогических оценок Знакомство с литературой по данному вопросу Владение (применение) различными методами оценивания
3.3	Умение превращать учебную задачу в личностно значимую	Это одна из важнейших компетентностей, обеспечивающих мотивацию учебной деятельности	Знание интересов учащихся, их внутреннего мира Ориентация в культуре Умение показать роль и значение изучаемого материала в реализации личных планов
4. Информационная компетентность			
4.1	Компетентность в предмете преподавания	Глубокое знание предмета преподавания, сочетающееся с общей культурой педагога. Сочетание теоретического знания с видением его практического применения, что является предпосылкой установления личностной значимости учения	Знание генезиса формирования предметного знания (история, персоналии, для решения каких проблем разрабатывалось) Возможности применения получаемых знаний для объяснения социальных и природных явлений Владение методами решения различных задач Свободное решение задач ЕГЭ, олимпиад: региональных, российских, международных

4.2	Компетентность в методах преподавания	Обеспечивает возможность эффективного усвоения знания и формирования умений, предусмотренных программой. Обеспечивает индивидуальный подход и развитие творческой личности	Знание нормативных методов и методик Демонстрация лично-ориентированных методов образования Наличие своих «находок» и методов, авторской школы Знание современных достижений в области методики обучения, в том числе и использование новых информационных технологий Использование в учебном процессе современных методов обучения
4.3	Компетентность в субъективных условиях деятельности (знание учеников и учебных коллективов)	Позволяет осуществить индивидуальный подход к организации образовательного процесса. Служит условием реализации гуманизации образования. Обеспечивает высокую мотивацию академической активности	Знание теоретического материала по психологии, характеризующего индивидуальные особенности обучающихся Владение методами диагностики индивидуальных особенностей (возможно со школьным психологом) Использование знаний по психологии в организации учебного процесса Разработка индивидуальных характеристик на основе индивидуальных характеристик обучающихся Владение методами социометрии

№	Базовая компетентность педагога	Характеристика компетентностей	Показатели оценки компетентности
4.4	Умение вести самостоятельный поиск информации	Обеспечивает постоянный профессиональный рост и творческий подход к педагогической деятельности. Современная ситуация быстрого развития предметных областей, появление новых педагогических технологий предполагает непрерывное обновление собственных знаний и умений, что обеспечивает желание и умение вести самостоятельный поиск	Учет особенностей учебных коллективов в педагогическом процессе Знание (рефлексия) своих индивидуальных особенностей и их учет в своей деятельности Профессиональная любознательность Умение пользоваться различными информационно-поисковыми технологиями Использование различных баз данных в образовательном процессе
5. Разработка программ педагогической деятельности и принятие педагогических решений			
5.1	Умение разработать образовательную программу, выбрать учебники и учебные комплекты	Умение разработать образовательную программу является базовым в системе профессиональных компетенций. Обеспечивает реализацию принципа академических свобод на основе индивидуальных образовательных программ. Без умения разрабатывать образовательные программы в современных условиях невозможно творчески организовать образовательный процесс. Образовательные программы выступают	Знание образовательных стандартов и примерных программ Наличие персонально разработанных образовательных программ: а) характеристика этих программ по содержанию, по источникам информации; б) по материальной базе, на которой должны реализовываться программы.

		<p>средствами целенаправленного влияния на развитие обучающихся. Компетентность в разработке образовательных программ позволяет осуществлять преподавание на различных уровнях обученности и развития обучающихся. Обоснованный выбор учебников и учебных комплектов является составной частью разработки образовательных программ, характер представляемого обоснования позволяет судить о стартовой готовности к началу педагогической деятельности, позволяет сделать вывод о готовности педагога учитывать индивидуальные характеристики обучающихся</p>	<p>в) по учету индивидуальных характеристик обучающихся Обоснованность используемых образовательных программ Участие учащихся и их родителей в разработке образовательной программы, индивидуального учебного плана и индивидуального образовательного маршрута Участие работодателей в разработке образовательной программы Знание учебников и учебно-методических комплектов, используемых в образовательных учреждениях, рекомендованных органом управления образованием Обоснованность выбора учебников и учебно-методических комплектов, используемых педагогом</p>
5.2	Умение принимать решение в различных педагогических ситуациях	<p>Педагогу приходится постоянно принимать решения: как установить дисциплину; как мотивировать академическую активность; как вызвать интерес у конкретного ученика; как обеспечить понимание и т.д. Разрешение педагогических проблем составляет суть педагогической деятельности. При этом могут применяться как стандартные решения (решающие правила), так и творческие (креативные) или интуитивные</p>	<p>Знание типичных педагогических ситуаций, требующих участия педагога для своего решения Владение набором решающих правил, используемых для различных ситуаций Владение критерием предпочтительности при выборе того или иного решающего правила Знание критериев достижения цели</p>



Продолжение табл. 6

№	Базовая компетентность педагога	Характеристика компетентностей	Показатели оценки компетентности
<b>6. Компетентности в организации учебной деятельности</b>			
6.1	Компетентность в установлении субъект-субъектных отношений	Является одной из ведущих в системе гуманистической педагогики. Предполагает способность педагога к взаимопониманию, установлению отношений сотрудничества, способность слушать и чувствовать, выяснять интересы и потребности других участников образовательного процесса, готовность вступать в помогающие отношения, позитивный настрой педагога	Знание нетипичных конфликтных ситуаций Примеры разрешения конкретных педагогических ситуаций Развитость педагогического мышления
6.2	Компетентность в обеспечении понимания педагогической задачи и способах деятельности	Добиться понимания учебного материала – главная задача педагога. Этого можно достичь путем включения нового материала в систему уже освоенных знаний или умений и путем демонстрации практического применения изучаемого материала	Знание того, что знают и понимают ученики Свободное владение изучаемым материалом Осознанное включение нового учебного материала в систему освоенных знаний обучающихся Демонстрация практического применения изучаемого материала Опора на чувственное восприятие

6.3	Компетентность в педагогическом оценивании	Обеспечивает процессы стимулирования учебной активности, создает условия для формирования самооценки, определяет процессы формирования личностного «я» обучающегося, пробуждает творческие силы. Грамотное педагогическое оценивание должно направлять развитие учащегося от внешней оценки к самооценке. Компетентность в оценивании других должна сочетаться с самооценкой педагога	Знание функций педагогической оценки Знание видов педагогической оценки Знание того, что подлежит оцениванию в педагогической деятельности Владение методами педагогического оценивания Умение продемонстрировать эти методы на конкретных примерах Умение перейти от педагогического оценивания к самооценке
6.4	Компетентность в организации информационной основы деятельности обучающегося	Любая учебная задача разрешается, если обучающийся владеет необходимой для решения информацией и знает способ решения. Педагог должен обладать компетентностью в том, чтобы дать или организовать поиск необходимой для ученика информации	Свободное владение учебным материалом Знание типичных трудностей при изучении конкретных тем Способность дать дополнительную информацию или организовать поиск дополнительной информации, необходимой для решения учебной задачи Умение выявить уровень развития обучающихся Владение методами объективного контроля и оценивания

№	Базовая компетентность педагога	Характеристика компетентностей	Показатели оценки компетентности
6.5	Компетентность в использовании современных средств и систем организации учебно-воспитательного процесса	Обеспечивает эффективность учебно-воспитательного процесса	Умение использовать навыки самооценки для построения информационной основы деятельности (Ученик должен уметь определить, чего ему не хватает для решения задачи) Знание современных средств и методов построения образовательного процесса Умение использовать средства и методы обучения, адекватные поставленным задачам, уровню подготовленности обучающихся, их индивидуальным характеристикам Умение обосновать выбранные методы и средства обучения
6.6	Компетентность в способах умственной деятельности	Характеризует уровень владения педагогом и обучающимися системой интеллектуальных операций	Знание системы интеллектуальных операций Владение интеллектуальными операциями Умение сформировать интеллектуальные операции у учеников Умение организовать использование интеллектуальных операций, адекватных решаемой задаче

Можно заметить, что в предложенной модели стандарта отдельные параметры входят в различные компетентности. Например, компетентность педагогического оценивания входит как составной компонент в компетенцию мотивации академической активности и т.д. Этот факт является следствием неаддитивного характера профессиональных компетентностей.

При разработке профессионального стандарта одна из наиболее сложных проблем заключалась в том, чтобы от больших перечней функциональных задач и компетентностей перейти к малопараметрической модели. (Достаточно отметить, что в эмпирическом исследовании нами были выделены по различным категориям респондентов перечни функциональных задач и компетентностей, насчитывающие до 63 качеств.)

В качестве теоретической основы перехода к малопараметрической модели мы выбрали модель психологической функциональной системы деятельности. В результате выделенные в эмпирическом исследовании функциональные задачи, которые разрешаются в педагогической деятельности, и соответствующие компетентности педагога были сведены в шесть групп, соответствующих компонентам функциональной системы деятельности. Каждая группа включает в себя от двух до шести компетентностей. Для каждой компетентности выделены *оценочные параметры*, число которых составило 96.

Перейдем теперь к *определению базовых компетенций педагогической деятельности как процессу воспитания*.

Остановимся на основных характеристиках.

*Воспитание* (социальное) – целенаправленная деятельность, призванная формировать систему качеств личности, взглядов и убеждений<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / под ред. В.В. Давыдова. М., 1993–1998.

Как мы уже отметили, единицей анализа процесса воспитания является поступок. Воспользуемся следующим определением. «Поступок – социальное действие, оцениваемое как акт нравственного самоопределения человека, в котором он утверждает себя как личность, в своем отношении к другому человеку, себе самому, к группе или обществу, к природе в целом»<sup>3</sup>.

Основной задачей педагога является воспитание «совести». Совесть выступает в структуре внутренней жизни человека и как *мотив*, и как *внутренний цензор*. Часто мы говорим, оценивая поступок человека: «поступил по совести», т.е. поступил, не исходя из своих корыстных интересов, а справедливо, с учетом интересов других, часто вопреки своим интересам.

Совершая поступок, осознавая свои отношения с другими людьми, человек понимает, что он может стать источником добра или зла для других, что и он сам может извлечь пользу для себя за счет других. Мораль гармонизирует эти отношения. Через поступок во внутренний мир входит мораль, а вместе с моралью – осознание героизма, эгоизма, жертвенности. Соблюдение моральных норм связано с глубокими эмоциональными переживаниями. Через поступок формируется духовность человека. Отдельный человек духовен, когда он в состоянии раскаяться, если использовал другого человека в качестве средства для достижения своей цели. Духовность характеризует новый этап в развитии внутреннего мира человека. Высшим проявлением духовности является совесть.

В процессе воспитания ребенок усваивает нормы морали. При этом нравственные нормы, мораль определяют поведение человека, выступая или как стимул, или, если они стали личностно значимыми, как мотив.

<sup>3</sup> Психология: словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. С. 286.

В первом случае человек «сверяет», сопоставляет свое поведение с моральными нормами и старается их выполнять из страха наказания. Во втором нравственные нормы служат мотивом поведения. Нам важно отметить, что и в том и в другом случае присутствует *акт соотнесения* поведения и моральных норм и что моральная норма *побуждает и направляет* поведение в первом случае опосредованно, во втором случае прямо. Но мы знаем, что деятельность и поведение не только мотивируются, но и корректируются на основе самоконтроля. Личность производит *самооценку совершаемых поступков*. Этот *нравственный самоконтроль* происходит путем соотнесения нравственных параметров поведения с моральными нормами. В том случае, когда моральные нормы стали личностно значимыми, человек самостоятельно формирует для себя нравственные обязанности и требует от себя их выполнения.

Заметим, что моральные нормы становятся личностно значимыми у незначительной части общества, для большинства это внешний стимул, определяющий характер поведения. В этих условиях природа должна была позаботиться о дополнительных гарантиях морального поведения. Таковым гарантом стала совесть.

Моральный самоконтроль часто констатирует расхождение реального поведения с моральными нормами, но не приводит или в большинстве случаев *не может* привести к изменению *уже совершенного* акта поведения. Тогда наше сознание *констатирует* факт расхождения поведения и нравственной нормы, и таким образом формируется *негативный градиент* оценки собственного поведения. Причем это характерно для обеих ипостасей моральной нормы – стимула и мотива. Негативный градиент оценки начинает проявляться как некоторая *оценочная мотивация* в отношении самого себя. Любая мотивация порождает *соответствующее мотивационное состояние*, которое субъективно проявляется в особом

чувстве неудовлетворенности или удовлетворенности собой – в *совести*. Учитывая это, можно предположить, что физиологическая основа совести близка к физиологической основе биологической мотивации. Нейропсихологические и нейрофизиологические данные о воздействии сознания на подкорковые процессы позволяют высказать эту гипотезу.

Совесть характеризует способность личности осуществлять нравственный самоконтроль, самостоятельно формулировать для себя нравственные обязанности и требовать от себя их выполнения, производить самооценку совершаемых поступков<sup>4</sup>. Совесть выступает в форме внутреннего императива, определяющего поведение человека при достижении самых различных целей. И если в моральных нормах отражаются потребности человека и общества на основе исторического опыта многих поколений, то совесть всегда индивидуальна. Она лежит в основе не только рационального осознания нравственного значения совершаемых действий, но и их эмоциональной (чувственной) оценки. Именно чувственная составляющая совести выступает в роли мотивации. В совести морально должное и фактически принятое совпадают далеко не всегда и не полностью.

Поступок «по совести» позволяет человеку пережить изумительное и таинственное душевное состояние, раскрывает перед ним истинную духовную свободу. В этот момент человек начинает постигать духовную свободу не с чужих слов, не отвлеченным рассудком, а собственным опытом. «Человек, верно переживший совестный акт, завоевывает себе доступ в сферу, где долг не тягостен, где дисциплина слагается сама собой, где инстинкт примирается с духом, где живут любовь и религиозность»<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Ильин И.А. Указ. соч. С. 179.

<sup>5</sup> Там же. С. 180.

Совесть живет в каждом человеке, даже в самом мрачном и ожесточенном, и она приводит к покаянию. Но для этого надо отдаться совести, подчиниться ее действию в совестном акте.

«Беда современного человека в том, что он “научился относиться критически” к освященной, иррациональной глубине совести, ограждая себя от ее голоса. В среде современной интеллигенции царит не высказываемое, но молчаливо подразумевающееся и все более укореняющееся воззрение, будто “умному” человеку, собственно говоря, решительно нечего делать с совестью, у него много дел поважнее: ему надо приспособиться к сложным законам общественности, хозяйственности и политики, для того чтобы научиться комбинировать эти законы в свою собственную пользу и на этом построить свое благополучие. Такому дельцу невдомек, что *совесть нужна каждому человеку*, и не только в важные, поворотные минуты его жизни, но и в ежедневных делах и в обыденных отношениях; и то, что не тронута ее лучом, оказывается не только *недоброкачественным* в смысле духовной ценности, но и *жизненно непрочным*, некрепким, в высшей степени подверженным распаду и в личной, и в общественной жизни... Там, где совесть вытравливается из жизни, ослабевает чувство долга, расшатывается дисциплина, гаснет чувство верности, исчезает из жизни начало служения; повсюду воцаряется продажность, взяточничество, измена и дезертирство; все превращается в бесстыдное торжище, и жизнь становится невозможной»<sup>6</sup>.

Нельзя рассматривать совесть только с позиции «уко-ра совести». Доведенная до крайности, такая позиция может привести к подавлению совести, а вместе с ней и самой идеи добра, доброты и добродетели. Душа в этом

<sup>6</sup> Там же. С.181.

*случае* становится циничной, черствой, холодной. Человек, которому не удастся поднять себя до совести, начинает опускаться ее до себя.

Таким образом, переживание совести как укора может привести или к вытеснению совестного акта, или к снижению совестного акта до себя. Весьма опасен путь интеллектуализации совестного акта, заключающийся в попытках его логического обоснования. Ум может заслонить совесть, закрыть ее моральной казуистикой, увести от совершения совестного акта<sup>7</sup>.

Как мы уже отмечали, совестный акт должен осуществляться свободно. И если человек обращается к своей совести, то он должен это делать не в качестве исследователя, а в качестве *деятеля*.

Человек должен *жить* совестно, предстать перед своей совестью, увидеть в ней себя и для себя, для совершения дела. Человек должен обращаться к совести с вопросами о своей личной жизни и деятельности, совесть подсказывает нравственно лучшее в данном жизненном положении. Совершения совестных поступков могут постепенно привести к тому, что утратится грань между совестью и самим человеком, человек перестанет противопоставлять совесть своему «я», а «я» – своей совести, зовы совести станут желаниями человека.

Совестный акт возникает бессловесно, из иррациональной глубины души. «Совесть есть *состояние нравственной очевидности*»<sup>8</sup>. Это очень точное определение А.И. Ильина, именно нравственная очевидность, а не рассудочное решение. Совестный акт выступает как сильнейшая мотивация конкретного нравственного поступка и переживается как сильнейшее чувство, эмоция.

<sup>7</sup> Ильин И.А. Путь к очевидности / И.А. Ильин. М.: Республика, 1993. С.181.

<sup>8</sup> Там же. С. 192.

В то же время совестный акт есть проявление свободной воли, волевое действие.

Таким образом, воспитание есть прежде всего воспитание *совестливого человека*. Совестьливый человек является нравственно надежным. Воспитание же совести представляет собой *системогенетический* процесс, формирующий совесть из разнообразных поступков человека, в которых происходит становление его нравственных качеств.

Какими же компетенциями и личностными качествами должен обладать педагог-воспитатель? В первую очередь он *должен быть* личностью и совестливым человеком. И если о преподавателе мы часто говорим «он должен знать», то о воспитателе мы говорим, что он должен быть. *Должен знать и должен быть* – вот два принципиальных положения, разделяющих преподавателя и воспитателя. Конечно, между этими подходами есть и общее, но здесь мы хотим подчеркнуть различия.

*Воспитатель должен обладать компетенциями*, позволяющими ему:

- включить ребенка в систему межличностных отношений;
- дать нравственную оценку поступку;
- обладать «образом», к которому он ведет ученика (цель воспитания);
- включить учеников в ситуацию, насыщенную переживаниями;
- обеспечивать мотивацию желательного поведения (поступка);
- понимать ученика, разбираться и находить ответы на вопросы, волнующие его на данном этапе его жизненного пути;
- осуществлять целеполагание в отношении конкретных поступков, конкретного ученика;
- достигать понимания интересов и устремлений ученика, его внутреннего мира;

- устанавливать социальный статус учащегося, его отношения с другими людьми и изменять их в желательном направлении;
- педагогически грамотно осуществлять оценивание поведения и поступков ученика;
- принимать решения, связанные с разрешением воспитательных проблем (конфликтов);
- разрабатывать программы поведения;
- разбираться в условиях, обеспечивающих желательный поступок;
- обеспечивать рефлексию учеником нравственной стороны поведения.

Результатом работы воспитателя должно стать воспитание совестливого человека.

В табл. 7 представлена характеристика базовых компетентностей педагога-воспитателя.

Как и в стандарте педагогической (учебной) деятельности, при анализе компетенций, обеспечивающих эффективность воспитательного процесса, мы исходим из интересов ученика, его устремлений, проблем, социального статуса, эмоционального переживания. Мы видим, что компетентность в воспитательном процессе тесно связана с компетентностью в обеспечении учения. Но в воспитательном процессе на первый план выходят: внутренний мир ученика, наличие конфликтов, социальный статус учеников, воспитание совестливого человека, личность учителя.

Таблица 7

## Базовые компетентности педагога-воспитателя

№	Базовые компетентности педагога-воспитателя	Характеристика компетентностей	Показатели оценки компетентности
1.1	Вера в силы и возможности обучающихся	<p>1. Личностные качества</p> <p>Данная компетентность является выражением гуманистической позиции педагога. Она отражает основную задачу педагога – раскрывать потенциальные возможности ученика. Данная компетентность определяет позицию педагога в отношении успехов обучающихся. Вера в силы и возможности обучающихся снимает обвинительную позицию в отношении ученика, свидетельствует о готовности поддерживать ученика, искать пути и методы, отслеживающие успешность его деятельности. Вера в силы и возможности ученика есть отражение любви к обучающемуся. По-иному можно сказать, что любить ребенка – значит верить в его возможности, создавать условия для разворачивания этих сил в образовательной деятельности</p>	<p>Умение создавать ситуации социального успеха</p> <p>Грамотное педагогическое оценивание поступков и поведения</p> <p>Умение находить положительные качества в каждом ребенке, грамотно позиционировать его среди других, опираясь на эти качества</p> <p>Умение разрабатывать программы развития ученика в его индивидуальном проявлении</p>

№	Базовые компетенции педагога-воспитателя	Характеристика компетенностей	Показатели оценки компетентности
1.2	Интерес к внутреннему миру ребенка	Интерес к внутреннему миру обучающихся предполагает не просто знания их индивидуальных и возрастных особенностей, но и выстраивание всей педагогической деятельности с опорой на индивидуальные особенности обучающихся. Данная компетенция определяет все аспекты педагогической деятельности	Умение составить устную и письменную характеристику воспитанника, отражающую разные аспекты его внутреннего мира Умение выявлять индивидуальные предпочтения, интересы Умение построить индивидуальную воспитательную программу Умение показать значение и смысл того или иного поступка в системе межличностных отношений Убежденность в том, что истина может быть не одна и поведение ученика объясняется разными причинами Интерес к мнению воспитанников Учет различных точек зрения в процессе воспитания
1.3	Открытость к принятию позиции воспитанников	Открытость к принятию других позиций и точек зрения предполагает, что педагог не считает свою точку зрения единственно правильной. Он интересуется мнением других и готов их поддерживать в случаях достаточной аргументации. Педагог готов глубоко реагировать на высказывания обучающегося, включая изменение собственной позиции	

1.4	Общая культура	Определяет характер и стиль воспитательной деятельности, позицию педагога в глазах воспитанников. Невозможно осуществлять воспитательный процесс, не пользуясь уважением воспитанников	Воспитатель должен быть личностью, вызывающей уважение воспитанников Ориентация в проблемах внутреннего мира ребенка Ориентация в системе межличностных отношений
1.5	Эмоциональная устойчивость	Определяет характер отношений в воспитательном процессе. Помогает избежать конфликтов, способствует объективной оценке воспитанников	Сохраняет спокойствие в конфликтных ситуациях Не теряет способности объективно оценивать поведение воспитанников Не стремится избежать эмоционально-напряженных ситуаций
1.6	Позитивная направленность на воспитательную деятельность	Позволяет осуществлять образовательный процесс в единстве обучения и воспитания	Осознает свои возможности, уверен в собственных силах Доминирует позитивное настроение Испытывает удовлетворение от воспитательной деятельности Высокая профессиональная самооценка
2. Постановка целей и задач в воспитательном процессе			
2.1	Умение поставить цели воспитания по отношению к коллективу и конкретному ученику	Определяет целенаправленность всего воспитательного процесса	Владение методами диагностики проблемных ситуаций в коллективе и у каждого воспитанника Владение методами перевода проблемных ситуаций в поступок

№	Базовые компетентности педагога-воспитателя	Характеристика компетентностей	Показатели оценки компетентности
2.2	Умение ставить воспитательные цели сообразно возрастным и индивидуальным особенностям воспитанников	Данная компетентность является конкретизацией предыдущей	Знание возрастных проблемных ситуаций Владение методами организационного поведения, направленными на разрешение проблемных ситуаций с учетом конкретного возраста
3. Мотивация поведения (поступков)			
3.1	Умение провести психологический анализ поступка (поведения) воспитанника с правильных позиций	Данная компетентность позволяет обеспечить рефлексию воспитанником нравственной стороны своего поведения, увидеть себя со стороны, пробудить совесть воспитанника	Знание интересов, потребностей воспитанников Умение определить социальный статус воспитанника Демонстрация последствий того или иного поступка, поведения
3.2	Компетентность в педагогическом оценивании	Педагогическое оценивание служит реальным инструментом осознания воспитанником нравственной основы своего поведения	Знание многообразия оценок в воспитательном процессе Владение приемами различного вида и типа оценивания

4. Информационная компетентность			
3.3	Умение создать положительное эмоциональное сопровождение конкретных поступков	«Правильное воспитание, – говорил еще Платон, – заключается в том, чтобы наслаждение и страдание доставляло что следует»	Умение вызвать правильные чувства при анализе поведения, оценке поступков других, чтении художественной литературы и т.д.
4.1	Компетентность в предмете воспитания	Знание внутреннего мира ребенка как основа воспитания	Знание жизненного пути воспитанника Знание семейной обстановки Знание травмирующих ситуаций Умение установить социальный статус воспитанника Умение определить, что доставляет воспитаннику удовольствие и страдание
4.2	Компетентность в методах воспитания	Обеспечивает возможность формирования нравственной личности	Знание нормативных методов и методик Умение применить нормативные методы к конкретному случаю Наличие своих «находок» и методов воспитания
4.3	Компетентность в субъективных условиях воспитания	Позволяет осуществить индивидуальный подход к организации воспитательного процесса	Знание индивидуальных особенностей учеников Владение методами диагностики индивидуальных особенностей воспитанников



№	Базовые компетентности педагога-воспитателя	Характеристика компетентностей	Показатели оценки компетентности
4.4	Умение вести самостоятельный поиск информации	Обеспечивает постоянный профессиональный рост и творческий подход к педагогической деятельности. Современная ситуация быстрого развития предметных областей, появление новых педагогических технологий предполагает непрерывное обновление собственных знаний и умений, что обеспечивает желание и умение вести самостоятельный поиск	Профессиональная любознательность Умение пользоваться различными информационно-поисковыми технологиями Использование различных баз данных в образовательном процессе
5. Разработка программ воспитательной работы и принятие решений в воспитательном процессе			
5.1	Умение разработать программу воспитания для конкретного воспитанника, коллектива	Умение разработать воспитательную программу является базовым, интегрирующим другие компетентности	Знание существующих и используемых на практике воспитательных программ Наличие персонально разработанных программ, их эффективность Обоснованность используемых воспитательных программ

6. Компетенции в организации воспитательной деятельности			
Компетентность в	Является основой работы по воспитанию	Необходимость быть личностью	Знание учеников Готовность к сотрудничеству
6.1 установлении доверительных отношений с воспитанниками	Добиться понимания учебного материала – главная задача педагога. Этого можно достичь путем включения нового материала в систему уже освоенных знаний или умений и путем демонстрации практического применения изучаемого материала	Знание того, что знают и понимают ученики Свободное владение изучаемым материалом Осознанное включение нового учебного материала в систему освоенных знаний обучающихся Демонстрация практического применения изучаемого материала Опора на чувственное восприятие	
6.2 Компетентность в педагогическом оценивании	Создание таких условий должно гарантировать нравственное поведение воспитывающих условий	Умение соотносить нравственную проблему с условиями, при которых она может быть разрешена Умение разбираться в условиях, обеспечивающих желательный поступок	

## СПОСОБНОСТИ И КОМПЕТЕНЦИИ

Определив, что компетентность детерминирует успех в деятельности, поставим следующий вопрос. «А как компетентность связана со способностями?». Интересны в этом плане результаты исследований, проведенных в Европе, по определению компетентности выпускников вузов.

В работе приняли участие более 100 университетов из 16 стран – подписантов Болонской декларации, в консультациях и опросах были задействованы 5183 выпускника, 998 профессоров, 944 работодателя. Были отображены 30 общих компетенций из трех категорий: инструментальные, межличностные и системные. От респондентов требовалось проранжировать компетенции с точки зрения значения навыка для профессии и уровня освоения по завершении программы. Была отмечена значительная корреляция между рейтингами работодателей и выпускников, отличающихся от оценок профессуры, и незначительная вариативность по странам.

**Общие компетенции.** В рамках проекта была предпринята попытка определить набор компетенций, общих для всех ступеней. Первоначально был составлен список 85 умений и компетенций, выделенных как значимые институтами высшего образования и компаниями. По рабочей классификации они были разделены на три категории.

1. *Инструментальные*, которые включают когнитивные способности, способность понимать и использовать идеи и соображения; методологические способности, способность понимать и управлять окружающей средой, организовывать время, выстраивать стратегии обучения, принятия решений и разрешения проблем; технологические умения, умения, связанные с использованием техники, компьютерные навыки и способности информационного управления; лингвистические умения, коммуникативные компетенции. Конкретизированный набор включает:

- способность к анализу и синтезу;
- способность к организации и планированию;
- базовые общие знания;
- базовые знания по профессии;
- коммуникативные навыки в родном языке;
- элементарные компьютерные навыки;
- навыки управления информацией (способность извлекать и анализировать информацию из различных источников);

- способность решать проблемы;
- способность принимать решения.

2. *Межличностные*, т.е. индивидуальные способности, связанные с умением выражать чувства и отношения, критическим осмыслением и способностью к самокритике, а также социальные навыки, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, умением работать в группах, принимать социальные и этические обязательства. Набор межличностных навыков включает:

- способность к критике и самокритике;
- способность работать в команде;
- межличностные навыки;
- способность работать в междисциплинарной команде;
- способность взаимодействовать с экспертами в других предметных областях;
- способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия;
- способность работать в международном контексте;
- приверженность этическим ценностям.

3. *Системные*, т.е. сочетание понимания, отношения и знания, позволяющее воспринимать, каким образом части целого соотносятся друг с другом, и оценивать место каждого из компонентов в системе, способность планировать изменения в целях совершенствования системы и конструировать новые системы. Системные

компетенции требуют освоения инструментальных и базовых компетенций как основы. Они включают:

- способность применять знания на практике;
- исследовательские способности;
- способность к обучению;
- способность к адаптации к новым ситуациям;
- способность к генерации новых идей (творчеству);
- способность к лидерству;
- понимание культуры и обычаев других стран;
- способность работать автономно;
- способность к разработке проектов и их управлению;
- способность к инициативе и предпринимательству;
- ответственность за качество;
- волю к успеху.

**Специальные компетенции.** Вторая часть опроса касалась специальных компетенций. Наибольшую сложность представляла задача определения специальных компетенций по уровням.

Не останавливаясь подробно на методике и описании процесса сбора и обработки данных, представим результаты исследования. Еще раз следует сказать, что был отмечен высокий уровень корреляции оценок выпускников и работодателей. Отличия в оценках этих двух групп респондентов от оценок профессуры касаются в основном более высокого значения, придаваемого преподавателями базовому общему знанию, и более низкой оценки ими значения межличностных компетенций.

Для первой ступени были выделены следующие области для различных предметных областей компетенции:

- способность продемонстрировать знание основ и истории дисциплины;
- способность логично и последовательно представить освоенное знание;
- способность концептуализировать новую информацию и дать ее толкование;

- умение продемонстрировать понимание общей структуры дисциплины и связь между поддисциплинами;
- способность понимать и использовать методы критического анализа и развития теорий;
- способность правильно использовать методы и техники дисциплины;
- способность оценить качество исследований в данной предметной области;
- способность понимать результаты экспериментальных и наблюдательных способов проверки научных теорий.

Выпускники второго уровня должны:

- владеть предметной областью на продвинутом уровне, т.е. знать новейшие методы и техники (исследования), теории и их интерпретации;
- критически отслеживать и осмысливать развитие теории и практики;
- владеть методами независимого исследования и уметь объяснять его результаты на продвинутом уровне;
- быть способными внести оригинальный вклад в дисциплину в соответствии с канонами данной предметной области, например в рамках квалификационной работы;
- продемонстрировать оригинальность и творческий подход;
- овладеть компетенциями на профессиональном уровне.

Необходимо подчеркнуть, что одинаковые результаты могут быть получены через различные типы обучения, методики, техники, форматы.

Из приведенных данных мы видим, что авторы исследования подразумевают под термином «способности» и собственно способности, и профессиональные знания, и профессиональные умения и навыки. В то же время способности в столь широкой трактовке становятся синонимом компетентности. В узконаучной трак-

товке эти понятия существенно различаются, и мы должны это помнить.

### ЕВРОПЕЙСКАЯ СТРУКТУРА КВАЛИФИКАЦИЙ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕЧЕНИЕ ЖИЗНИ

В контексте рассматриваемой нами проблемы профессиональных способностей представляют интерес Европейская структура квалификации, одобренная Европейским парламентом и Советом Европейского сообщества (23 августа 2008 г.). «ЕСК представляет собой общеевропейскую рекомендуемую рамку, связывающую друг с другом квалификационные системы различных стран и выступающую в качестве инструмента перевода, с тем чтобы сделать более понятными квалификации за пределами стран и систем. Она преследует две основные цели: содействие мобильности граждан между европейскими странами и поддержка обучения в течение всей жизни»<sup>9</sup>.

В рамках принятой структуры квалификаций используются следующие понятия:

а) «квалификация» – формальный результат процесса оценки и признания, при котором компетентный орган устанавливает, что результаты обучения лица соответствуют заданным стандартам;

б) «национальная система квалификаций» – все аспекты мероприятий страны-участницы, связанные с признанием обучения, а также другие механизмы, обеспечивающие связь между общим и профессиональным образованием, с одной стороны, и рынком труда и гражданским обществом – с другой. К ним относятся разра-

<sup>9</sup> Европейская структура квалификаций для образования в течение жизни. Люксембург: Ведомство официальных публикаций Европейского сообщества, 2008. Цит. по пер. в кн.: Болонский процесс: Европейские и национальные структуры квалификаций (книга – прилож. 2 / под науч. ред. В.И. Байденко. М., 2009.

ботка и реализация институциональных регламентации и процессов в связи с обеспечением качества, а также оценкой и присвоением квалификаций. Национальная система квалификаций может состоять из нескольких подсистем и включать национальную квалификационную структуру;

в) «национальная квалификационная структура» – инструмент классификации квалификаций на основе совокупности критериев для определения достигнутого уровня обучения; целью является интеграция и координация национальных систем квалификаций и улучшение прозрачности доступа, дальнейшего развития и повышения качества квалификаций с точки зрения рынка труда и гражданского общества;

г) «сектор» – объединение видов профессиональной деятельности на основе их важнейших экономических функций, их приоритетного продукта, их преобладающих услуг или их наиболее значимых техник и технологий;

д) «международные секторальные организации» – объединение национальных организаций, к которым относятся, например, объединения работодателей и профессиональные объединения, представляющие интересы национальных секторов;

е) «результаты образования» – выражение того, что учащийся знает, понимает и может делать после окончания обучения. Они определяются как знания, навыки и компетенции;

ж) «знания» – результат переработки информации посредством обучения. Знания означают всю совокупность фактов, принципов, теорий и практики в сфере труда или обучения. В Европейской структуре квалификаций знания описываются как знание теории и/или фактов;

з) «навыки» (*Fertigkeiten*) – способность применять знания и использовать технологии, с тем чтобы выполнять задачи и решать проблемы. В Европейской структуре

квалификаций навыки описываются как когнитивные (логическое, интуитивное и креативное мышление) и практические (ловкость и использование методов, материалов, орудий и инструментов);

и) «компетенция» (*Kompetenz*<sup>10</sup>) – использование доказанных способностей, знаний, навыков, а также личностных, социальных, методических способностей в трудовых и учебных ситуациях и для профессионального и/или личностного развития. В Европейской структуре квалификаций компетенции описываются с точки зрения принятия на себя ответственности и самостоятельности.

*Дескрипторы для описания уровней Европейской структуры квалификаций.* Каждый из восьми уровней определяется рядом дескрипторов, которые описывают результаты обучения, необходимые для получения соответствующих данному уровню квалификаций во всех системах квалификаций. Результаты обучения, необходимые для достижения определенного уровня ЕСК, представлены в табл. 8.

Анализ европейской структуры требований для образования в течение жизни показывает, что эти требования сводятся к знаниям и навыкам, компетенции же рассматриваются с точки зрения принятия на себя ответственности и самостоятельности. При этом необходимо постоянно помнить, что в основе приобретения знаний и формирования навыков лежат способности. Способности заложены от природы – это фундамент, на котором выстраивается процесс приобретения знаний и формирование навыков.

В теоретическом и практическом планах важно всегда видеть отношения способностей, умений и навыков, качеств личности.

<sup>10</sup> В английском варианте *competence* (прим. пер.).

Таблица 8  
Результаты обучения, необходимые для достижения определенного уровня ЕСК

Уровень	Знания	Навыки	Компетенция
1	Основополагающие общеобразовательные	Основополагающие навыки, необходимые для выполнения простых заданий	Работать или обучаться под непосредственным руководством в предварительном структурированном контексте
2	Основополагающие фактологические в сфере труда или учебной сфере	Основополагающие когнитивные и практические навыки, необходимые для использования важной информации, чтобы выполнять задания и решать обычные проблемы с использованием простых правил и инструментов	Работать или обучаться под руководством с определенной степенью самостоятельности
3	Знание фактов, принципов, методов и общих понятий в сфере труда или учебной сфере	Ряд когнитивных и практических навыков для выполнения задач и решения проблем, причем избираются и применяются основополагающие методы, инструменты, материалы и информация	Брать на себя ответственность за выполнение трудовых или учебных задач; при решении проблем согласовывать методы с соответствующими обстоятельствами
4	Широкий спектр теоретических и фактологических знаний в сфере труда или учебной сфере	Ряд когнитивных и практических навыков, необходимых для решения специальных проблем в сфере труда или учебной сфере	Самостоятельная работа в рамках параметров действия трудовых или учебных контекстов, которые, как правило, известны, но могут изменяться; контроль

Уровень	Знания	Навыки	Компетенция
			рутинной работы других лиц, при этом возложение на себя определенной ответственности за оценку и улучшение трудовой или учебной деятельности
5*	Обширные специализированные теоретические и фактологические в сфере труда или учебной сфере, а также сознание границ этих знаний	Обширные когнитивные и практические навыки, необходимые для разработки креативных решений абстрактных проблем	Руководство и надзор в трудовом или учебном контекстах, при которых не происходит непредвиденных изменений; контроль и совершенствование собственной деятельности и деятельности других лиц
6**	Продвинутое в сфере труда или учебной сфере с применением критического осмысления теорий и принципов	Продвинутое навыки, позволяющие осознать освоение дисциплины, а также инновационные способности, необходимые для решения комплексных и непредвиденных проблем в специализированных сферах труда или обучения	Руководство комплексной предметной (fachlich <sup>11</sup> ) или профессиональной деятельностью или проектами и принятие на себя ответственности в непредвиденных трудовых и учебных контекстах; принятие на себя ответственности за профессиональное развитие отдельных лиц
7***	Высокоспециализированные, которые частично связаны с новейшими познаниями в сфере труда или учебной сфере: как основова для инновационного мышления и/или исследований;	Навыки, необходимые для решения специализированных проблем в области научных исследований и/или инноваций, с тем чтобы приобретать новые знания и разрабатывать новые методы, а также интегрировать	Руководство и организация комплексных, непредвиденных трудовых или учебных контекстов, требующих новых стратегических подходов; принятие на себя ответственности за вклад в профессиональные знания и в профессиональную

	критическое осмысление знаний в одной сфере и на срезе различных областей	знания из различных областей	практику и/или контроль стратегической деятельности команды
8****	Знания самого высокого уровня в сфере труда или учебной сфере и на срезе различных областей	Сильно продвинутое и специализированные навыки и методы, включая синтез и оценку, для решения центральных проблем в сфере научных исследований и/или инноваций и для расширения или новой дефиниции имеющихся знаний или профессиональной практики	Профессиональные способности, инновационные способности, самостоятельность, научная и профессиональная целостность и продолжительная деятельность по разработке новых идей или методов в руководящем трудовом или учебном контекстах, включая исследования

*Примечания:* В Квалификационной структуре для Европейского пространства высшего образования предлагаются дескрипторы для учебных циклов. Каждый дескриптор формулирует в общей форме типичные ожидания, касающиеся результатов и способностей, связанных с квалификациями в конце учебного цикла. \* – дескриптор для краткого учебного курса (в рамках первого цикла обучения или в связи с ним), который был разработан Объединенной инициативой качества (Joint Quality Initiative) как часть Болонского процесса, соответствует достижению результатов обучения, требуемых на 5-м уровне Европейской структуры квалификаций (EQR).

\*\* – дескриптор для первого учебного цикла Квалификационной структуры для Европейского пространства высшего образования, которая была принята министрами высшего образования на совещании в мае 2005 г. в Бергене в рамках Болонского процесса, соответствует достижению результатов обучения 6-го уровня Европейской структуры квалификаций.

<sup>11</sup> В английском варианте – *technical* (примеч. пер.).

\*\*\* – дескриптор для второго учебного цикла Квалификационной структуры для Европейского пространства высшего образования, которая была принята министрами высшего образования на совещании в мае 2005 г. в Бергене в рамках Болонского процесса, соответствует достижению результатов обучения 7-го уровня Европейской структуры квалификаций.

\*\*\*\* – дескриптор для третьего учебного цикла Квалификационной структуры для Европейского пространства высшего образования, которая была принята министрами высшего образования на совещании в мае 2005 г. в Бергене в рамках Болонского процесса, соответствует достижению результатов обучения 8-го уровня Европейской структуры квалификаций.

## Глава 5

### РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ

В настоящем разделе мы попытаемся проследить развитие способностей:

- в онтогенезе;
- учебной деятельности;
- профессиональной деятельности.

#### ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАЗВИТИЯ. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЙ

Развитие определяется как «направленное, закономерное изменение; в результате развития возникает новое качественное состояние объекта»<sup>1</sup>. Когда говорят о развитии человека, то прежде всего имеют в виду три области развития: физическую, когнитивную и психосоциальную. Общая характеристика областей развития представлена в табл. 9 (по Г. Крайгу<sup>2</sup>).

В первую очередь нас будет интересовать психомоторное и когнитивное развитие, выражающееся в развитии соответствующих способностей, и формирование отдельных качеств личности.

При рассмотрении вопросов развития мы прежде всего уделим внимание детерминации этого процесса. Обычно развитие человека осуществляется системно во

<sup>1</sup> Большой энциклопедический словарь. М.: Большая российская энциклопедия; СПб.: Норинки, 1997. С. 991.

<sup>2</sup> Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. СПб.; М.; Харьков: Минск, 2000. С. 17.

всех трех областях, но при этом оно характеризуется *неравномерностью* и *гетерохронностью*. Развитие описывается тремя процессами: созреванием, научением, социализацией. Когда развитие определяется генетическим кодом, говорят о *созревании*. «Процесс созревания состоит из последовательности предварительно (генетически) запрограммированных изменений не только внешнего вида организма, но и его сложности, интеграции, организации и функции»<sup>3</sup>. Созревание органов тела, психических функций и способностей идет с разной скоростью. «Термин *старение* относится к биологическим изменениям, происходящим после прохождения точки оптимальной зрелости»<sup>4</sup>.

Таблица 9

## Общая характеристика областей развития

Область развития	Характеристика
Физическая	Включает рост и изменение тела человека. Сюда входят как внешние проявления, например динамика роста и веса, так и внутренние: изменения костей и мышц, желез, мозга и органов чувств. К этой области также относятся физическое здоровье и двигательные навыки (например, ходьба, ползание, навыки письма)
Когнитивная	Включает психические процессы, имеющие отношение к мышлению и решению проблем. Охватывает изменения, происходящие в восприятии, памяти, рассуждении, творческом воображении и речи
Психосоциальная	Включает развитие личности и межличностных отношений. Эти две сферы развития взаимосвязаны и охватывают, с одной стороны, изменения Я-концепции, эмоций и чувств, а с другой – формирование социальных навыков и моделей поведения

<sup>3</sup> Крайг Г. Указ. соч. С. 18.

<sup>4</sup> Там же.

*Научением* определяют широкий круг процессов формирования индивидуального опыта. Развернутая характеристика различных типов научения дана нами в работе<sup>5</sup>. Основополагающую роль научение играет и в процессах развития способностей. При этом научение выступает как процесс приобретения интеллектуальных операций и схем их использования в различных ситуациях.

*Социализация* есть «процесс усвоения человеческим индивидом определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества; социализация включает как целенаправленное воздействие на личность (воспитание), так и стихийные, спонтанные процессы, влияющие на ее формирование»<sup>6</sup>. Социализация осуществляется в процессе взаимодействия субъекта и его социального окружения. Уже в младенческом возрасте не только мать воздействует на младенца, задавая формирование его индивидуального опыта, но и младенец воздействует на мать, определяя ее поведение. Процесс социализации продолжается всю жизнь человека, является реакцией на изменение его жизненных условий: поступление в школу, профессиональная деятельность, вступление в брак или развод, выход на пенсию и т.д. Социализация проявляется в формировании духовных способностей и личностных качеств.

В процессе развития три отмеченных процесса (созревание, научение и социализация) тесно взаимодействуют друг с другом. Созревание функциональных систем способствует научению, научение обуславливает освоение интеллектуальных операций и схем их исполь-

<sup>5</sup> См.: Шадриков В.Д. Психология деятельности и способностей человека / В.Д. Шадриков. М.: Логос, 1996. С. 116–124.

<sup>6</sup> Большой энциклопедический словарь. М.: Большая российская энциклопедия; СПб.: Норинки, 1997. С. 1131.



зования, социализация формирует нравственные устойчивости личности, которые обуславливают формирование жизненных целей и освоение определенных видов деятельности, а все это, в свою очередь, приводит к развитию способностей и личностных качеств, необходимых для выполнения конкретной деятельности.

Необходимо также остановиться на двух понятиях: «критический период» и «готовность». Под критическим периодом понимается единственный отрезок времени, в течение которого определенный средовой фактор приводит к конкретным изменениям в развитии. Под готовностью также понимается некоторый период, когда внешние воздействия приводят к наилучшему научению. Правда, в отличие от критического периода, это научение может происходить и за пределами периода готовности, но с меньшей результативностью.

Очевидно, что такие периоды существуют и для развития способностей, но данный вопрос еще недостаточно изучен. В дальнейшем мы остановимся в основном на когнитивной области, при этом будем помнить, что развитие в этой области тесно связано с развитием в других областях.

### ДЕТЕРМИНАЦИЯ РАЗВИТИЯ

Разбирая проблему развития способностей, Рубинштейн отмечал, что «решающим для учения о способностях является вопрос о детерминации их развития»<sup>7</sup>. И далее он добавляет, что это основной вопрос теории любых явлений. Теоретической основой для решения вопроса является определение взаимосвязи внешних и внутренних условий развития способностей. Анализи-

<sup>7</sup> Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. 1960. № 3. С. 4.

руя дискуссии по данному вопросу, Рубинштейн выделяет две основные позиции: теории врожденности способностей, которые целиком переносят детерминацию во внутрь индивида, и теории детерминации развития внешними факторами, которые определяют детерминацию развития «целиком за счет внешних условий – внешней среды и внешних воздействий».

В противовес вышеуказанным крайним точкам зрения Рубинштейн формулирует положение о взаимосвязи и взаимозависимости внутренних и внешних условий. Это нашло отражение в принципе *преломления внешних воздействий через внутренние условия*. «Для того чтобы что-то развивалось, надо иметь то, что будет развиваться», – подчеркивал Рубинштейн. «Отрыв способностей от этих исходных человеческих свойств (родовых свойств человека) и законов их формирования сразу же исключает возможность объяснения развития способностей и ведет к мистифицированным представлениям о них»<sup>8</sup>.

Полемизируя со сторонниками полной социальной обусловленности способностей, рассматривающих способности вне связи с «базовыми» свойствами человека, Рубинштейн основное внимание сосредоточил на том, чтобы показать, что внешние воздействия *обязательно* преломляются через внутренние условия. Он, по всей вероятности, вынужден был отдать предпочтение внешним воздействиям. При этом Рубинштейн постоянно подчеркивал не механистический характер этих воздействий, а их взаимосвязь и взаимозависимость от внутренних условий. Сегодня мы можем сказать, что детерминация идет не только от внешних условий, преломляясь через внутренние. Не менее (если не более) важна внутренняя детерминация со стороны внутреннего мира человека, преломляющаяся через внешние условия среды и требования, которые предъявляет си-

<sup>8</sup> Там же. С. 8.

туация поступка или деятельности. Таким образом, речь может идти о *двойной* детерминации со стороны внутреннего мира и внешних условий, что и определяет процесс развития, с доминированием той или другой стороны в конкретных ситуациях. Так, например, в наших исследованиях было показано, что на начальных этапах освоения деятельности ее выполнение опирается на внутренние условия, т.е. способности и уровень их развития, которыми располагает субъект деятельности. В дальнейшем же, когда наличного уровня способностей оказывается недостаточно, их развитие начинает детерминироваться требованиями деятельности.

Рассматривая детерминанты развития, особо следует остановиться на вопросах формирования совести, учитывая, что способности личности поставлены под контроль совести и морали. Постараемся ответить на вопросы: «Каково ее происхождение?», «Что является движущей силой развития совести?» Не пытаясь дать исчерпывающий ответ, выскажем по этому поводу определенные суждения.

Исходными служат два положения. Одно высказано А. Бергсоном и относится к вопросу о происхождении морали. Он показал, что, наделив человека умом, природа внесла дисбаланс в гармонию инстинктов индивидуального и видового сохранения. Ум всегда эгоистичен, ум посоветует вначале стать эгоистом, и именно в эту сторону пойдет умное существо, если его ничто не остановит. Ум изобретает орудия труда, благодаря уму человек осваивает процесс изготовления и учится их применять. Ум усиливает возможности человека в борьбе за существование, обеспечивает обществу прогресс.

Но в то же время ум угрожает нарушить в некоторых пунктах сплоченность общества, и если общество должно сохраниться, то необходимо, чтобы существо-

вал противовес уму, точнее, его индивидуальной ориентации. В качестве такого противовеса природа выбрала общественную мораль, воплощенную в обычаях и религии.

В определенной мере обычай занял место инстинкта, это социальный инстинкт общества. Инстинктивная мораль устанавливает поведение человека в его интересах и интересах сообщества.

Принимая условия сообщества, индивид гарантирует свою безопасность и жизнеспособность. Инстинктивная мораль решает одновременно задачи индивида и социального самосохранения. На начальных этапах развития человеческого сообщества мораль исчерпывается обычаем. В основе моральных обязанностей лежат общественные требования близкого для индивида сообщества – закрытого общества. Социальный инстинкт, а вместе с ним и социальная обязанность стремятся к закрытому обществу. Мораль закрытого сообщества распространяется только на его членов.

В мораль включены, как уже отмечалось, не только обязанность, но и некоторое эмоциональное состояние, обуславливающее принятие морального требования, сопровождающее его выполнение или невыполнение. Возникнув как реакция на эгоистичность ума, мораль выполняется не автоматически. Следование обычаю, традициям, норме всегда связано с напряжением сил, так как всегда выступает как борьба социального требования и личностного интереса.

Вырастая из интересов сообщества, совокупность моральных требований характеризуется взаимосвязью, системностью. Поэтому противоречие личного интереса и одной из моральных обязанностей вызывает системную реакцию. Это противоречие переживается как личностный конфликт с обществом в целом. Подобная реакция резко усиливает действенность каждого морального требования.

И все же ум постоянно вступает в конфликт с социальностью человека. Ум в своих следствиях, в том числе и в негативных, может завести человека как угодно далеко.

В стремлении обезопасить общество и повысить моральную силу запрета последний воплощается в образе. Переход морального запрета в образ (божества) осуществляется в процессе мифотворчества. Природа предусмотрела возможность мифотворчества в процессах воображения и на этой основе – переход морального запрета в божественный образ. Бог возник для того, чтобы запрещать, предупреждать или наказывать за моральное зло, которое индивид может нанести обществу. Индивид, испытывая религиозный страх возможного наказания, останавливается в стремлении нарушить обычай. Первоначально обычай – это вся мораль, а поскольку религия запрещает от него уклоняться, мораль совпадает по объему с первобытной религией.

Таким образом, первобытная религия, совпадающая по объему с моралью, выступает как мера предосторожности против опасности, которой подвергается общество, как только индивид начинает думать только о себе. Здесь мы находим и ответ на часто возникающий вопрос: «Почему в религии такое огромное место занимает страх наказания, и не только в первобытной религии, но и современных мировых религиях?» В религиозном страхе наказания скрыта охранительная функция религии по отношению к обществу.

Соблюдение или нарушение моральных запретов, обычаев и норм, связанных с табу, религиозных запретов оказывает огромное эмоциональное воздействие на субъекта.

Человек прежде всего должен жить. Поэтому организация его психики порождается необходимостью сохранения и развития индивидуальной и социальной жизни, т.е. той функцией, которую психика должна реализовать в целях сохранения и развития жизни.

Природа психических функций отражает и тот факт, что они должны осуществляться в обществе. Поэтому мышление человека одновременно индивидуально и социально. Социальное детерминируется моралью. Можно сказать, что мышление человека индивидуально и морально. То же самое можно сказать и о других психических функциях.

Подведем итог сказанному.

- Общественная мораль и религия возникли практически одновременно, на заре исторического становления человеческого сообщества.
- В этот период мораль по объему совпадает с первобытной религией.
- Общественная мораль и религия выполняют охранительную функцию по отношению к обществу<sup>9</sup>.
- В основу психики природа заложила функциональную организацию, которая позволяет реализовывать различные действия (практические и идеальные).
- Воображение выступает как природный механизм мифотворчества, перевода морального запрета в образ (Бога).
- Мышление человека, как и другие психические функции, одновременно индивидуально и морально.
- Моральное поведение связано с эмоциональным переживанием.

Таким образом, моральное требование формируется обществом и оформляется в традиции, обычаи, предания, обряды. Обычай онтологичен. Человек усваивает (присваивает) его как норму жизни, как факт, который

<sup>9</sup> Литературные данные раскрывают и другие функции религии, другие ее истоки. Например, защитную функцию природы от созданного умом представления о смерти; стремление выйти за временные рамки земной жизни, уйти от неопределенности; веру в Бога, подтвержденную фактом воскресения Иисуса Христа. Мы рассматриваем один из источников возникновения религии и ее отношение с моралью.

не обсуждается и не усваивается рационально. «Поступаем так, как жили наши предки». Ведь мы редко задумываемся над тем, как мы дышим.

К сожалению, приходится констатировать, что обычно в современном, так называемом цивилизованном обществе все в меньшей мере регулирует поведение человека. Разрушается и традиция. И человек с этой точки зрения становится все менее моральным. Что же приходит на смену обычаю? Общественная мораль и закон. А как же быть с совестью? Совесть как внутренняя инстанция исчезает. Отсюда и «нравственная ненадежность» человека, о которой писал З. Фрейд.

Нравственную ненадежность следует отличать от непредсказуемости поведения, которая определяется сложностью внутреннего мира человека. Внутренний мир саморазвивающийся, его развитие происходит в диалоге с самим собой. Наиболее емко и адекватно он выражается в понятии «душа». Внутренний мир целостен. В силу саморазвития его нельзя полностью познать даже в том случае, если мы проанализируем с любой полнотой жизненный путь субъекта. Для внешнего наблюдателя и самого субъекта внутренний мир всегда останется «вещью в себе». Отсюда и проистекает непредсказуемость поведения.

Изучая процессы формирования личности<sup>10</sup>, мы постоянно убеждаемся, что в результате определенных условий жизнедеятельности и целенаправленного воспитания индивид приобретает новые качества, которые характеризуют его отношения с другими людьми, – личностные качества. Но что это за качества? Какова их онтология? Каков механизм их формирования? Обычно исследования заканчиваются на констатации той или иной формы отношений личности с окружающим ми-

<sup>10</sup> Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека / В.Д. Шадриков. М.: Университетская книга, 2005.

ром. Личностные качества выступают как поведенческие характеристики субъекта: благочестивый, добродетельный, заботливый, совестливый, мужественный, жадный, жестокий, сластолюбивый, сексуальный. Но посмотрим, что стоит за данными качествами личности в поведенческом плане.

- Благочестивый, т.е. почитающий Бога, соблюдающий предписания религии. За этим стоят вера в Бога, духовная мотивация поведения.

- Добродетельный, т.е. проявляющий добродетель, желающий делать и делающий добро другим. Но почему он это делает? В основе добродетели – нравственная мотивация, которая формируется (или не формируется) в процессе воспитания и жизнедеятельности.

- Заботливый, т.е. делающий что-либо для благополучия других. В основе – любовь к другому (например, матери к ребенку, человека к миру), нравственная мотивация.

- Совестьливый, т.е. поступающий по совести, стыдящийся поступать несправедливо. В основе поступающего по совести – нравственная мотивация, совесть.

- Мужественный, т.е. храбрый, не теряющий присутствия духа в условиях опасности для своей жизни и способный поступать в соответствии с нравственными нормами, с учетом интересов других людей, общества и государства, подчиняющий биологические мотивы мотивам духовным.

- Жадный, т.е. неудержимый в стремлении удовлетворить желание, потребность, часто за счет других.

- Жестокий, т.е. безжалостный, не знающий жалости к другим: человек без сострадания, лишенный нравственной мотивации, совершающий зло.

- Садист – извращенно и изощренно жестокий, получающий удовольствие от страданий другого человека (физических или нравственных).

- Нарцисс – самовлюбленный, в основе мотивации поведения абсолютизация себя и своих потребностей.

- Мазохист – извращенно защищающийся.
- Властолюбивый, т.е. стремящийся к удовлетворению своих потребностей за счет господства, доминирования.
- Сексуальный, т.е. направленный на удовлетворение сексуального влечения, не имеющего конкретного объема (пределов), стремящийся обладать сексуальным объектом (в отличие от эротической любви, характеризующейся страстным желанием полного соединения с конкретным человеком).

Мы привели этот достаточно длинный перечень разнообразных личностных качеств, чтобы показать, что за каждым из них стоит развитая, приобретенная или трансформированная мотивация. Качество личности – это мотивация, проявляющаяся и закрепляющаяся в поведении субъекта, оцениваемом с позиции морали, нравственной нормы. Следовательно, формируются и воспитываются не качества личности, а мотивации субъекта. В определенной мере личностные качества, как они сегодня понимаются, – это фантом.

Однако в силу того что личностные качества являются поведенческими характеристиками, мы можем предположить, что только мотивацией они не объясняются. По крайней мере, еще два фактора определяют проявления личностных качеств: программа поведения и алгоритм принятия решения<sup>11</sup>. В реальном поведении человек постоянно принимает решения, относящиеся к целям поведения, к характеру отношений с другими, способам общения и взаимодействия, к желаемым результатам.

В поведении следует особо выделить морально-нравственный аспект. Любое поведение так или иначе зат-

рагивает интересы других людей. И здесь всегда встает вопрос выбора между добром и злом. Это главный вопрос мотивации поведения индивида.

То, что было сказано о мотивации, можно отнести и к личностным качествам, формирующимся на основе доминирующих эмоциональных состояний и переживаний.

С учетом высказанных положений обратимся теперь к вопросу о механизмах формирования совести как личностного качества более подробно. Выскажем гипотезу, что совесть – развивающееся качество личности. В основе этого развития лежит взаимодействие трех факторов: морали, рефлексии (рефлексивности) и потребностей, включенных в поведение и определяющих его. Потребности выступают в качестве внутренних детерминант поведения, мораль – внешней детерминанты, а рефлексия обеспечивает соотнесение внутренней и внешней детерминации. В этом соотнесении формируются нравственные формы поведения.

Закрепляясь, эти нравственные формы поведения определяют формирование совести как качества личности. Чтобы сформировалась совесть, ребенок должен постоянно ставиться в ситуацию, требующую от него нравственного поведения. При этом нравственное поведение должно осознаваться в этом своем качестве как поведение, построенное в пространстве добра и зла. В свою очередь, это пространство определяется общественной моралью. Таким образом, отражение, осознание, саморефлексия своего поведения в пространстве добра и зла является главным механизмом формирования совести.

Что же задает критерии добра и зла? Ранее мы показали, что эти критерии задает общественная мораль. Первоначально эта мораль заключалась в обычае и совпадала по объему с первобытной религией. В дальнейшем светская и религиозная мораль стали расходиться.

<sup>11</sup> Шадриков В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. М.: Логос, 1994.

Но для нас очень важно подчеркнуть, что религиозная мораль нашла четкое отражение в религиозных канонических писаниях. Она подробно описана в христианстве в Библии и в концентрированной форме в заповедях Моисея, книге Притчей Соломоновых, Нагорной проповеди Христа. Верующий человек, желающий жить во Христе, *должен постоянно сверять свою жизнь с заповедями*. Более того, верующий человек должен покаяться в том, что он согрешил, т.е. совершил поступки, противоречащие заповедям Христа.

Таким образом, покаяние постоянно присутствует в религиозной жизни. Религия культивирует покаяние. На светском (научном) языке мы бы сказали, что религия *развивает нравственную рефлексию*. Покаяние сопряжено с сильными эмоциональными переживаниями очищающего действия. Человек переживает чувство вины и стремится в дальнейшем к нравственному поведению. В этих процессах нравственного покаяния, сопряженных с эмоциональными переживаниями, и рождается совесть человека. Происходит усвоение нравственных норм, переход внешней детерминанты (морали) в личностное качество, включающее доминирующие мотивации в единстве с нравственной нормой. Можно сказать, что совесть выступает мотивирующей составляющей добродетели, она представлена в различных добродетелях человека. Таким образом, можно сделать вывод, что религиозное покаяние служит мощным фактором формирования совести человека. Истинно религиозный человек – это нравственный человек, человек, живущий по совести, т.е. по религиозным заповедям.

С огромной выразительной силой роль покаяния показал Григор Нарекаци, ученый, монах и поэт, в своей «Книге скорби» (1997), каждая глава которой начинается характерным зачином «Слово к Богу, идущее из глубин сердца», пишет:

Я обращаю сбивчивую речь  
К Тебе, Господь, не в суетности праздной,  
А чтоб в огне отчаяния сжечь  
Овладевающие мной соблазны...  
Из далеких келий, тайных уголков  
Достал я слово, как со дна колодца,  
Пусть дым сожжения моих грехов  
К Тебе, Всемилосердный, вознесется!

Через покаяние, очищение от грехов видит путь своего возрождения Г. Нарекаци. И это покаяние воплощается в молитве:

Я грешен был, я преступал закон,  
Я за грехи достоин наказания...  
Но Божий суд не есть ли встреча с Богом?  
Где будет суд – я поспешу туда!

Покаяние, связанное с надеждой на встречу с Богом, придает молитве верующего особую силу очищения.

С учетом того что молитва творится каждый день и неоднократно, покаяние в молитве играет особую роль в формировании нравственного сознания.

А как же формируется совесть светского человека?

Мы уже отмечали, что светский человек строит свое нравственное поведение на основе общественной морали и закона. Общественная мораль может переходить при определенных условиях во внутреннюю нравственную норму. Закон же всегда остается внешним фактором, определяющим поведение. Закон действует в основном в тех условиях, когда существует угроза наказания за его невыполнение. Он не обеспечивает нравственной надежности человека. И хотя в сознании человека закон может быть представлен, совести от этого не прибавляется.

В случае регулирования поведения законом, самосоз-

нение обеспечивает сопоставление поведения с его *внешней* нормой. В случаях, когда поведение определяется совестью (по совести), регуляция идет за счет *внутренних* факторов, к которым и относится совесть. Поэтому совесть светского человека формируется в процессе усвоения общественной морали, когда общественно значимое становится личностно значимым.

Но главную роль в формировании совести в условиях светского воспитания играют отношения с близкими людьми: отцом, матерью, сестрами, братьями и т.д. Эти отношения строятся на основе любви, неформальной морали, предписывающей отношения между родственниками, близкой к обычаям и традициям. Нравственное поведение в этом случае во многом онтологично, оно включается в жизнь ребенка, определяя поступки не на основе рефлексии, а потому, что так поступают все в семье. Нельзя обманывать мать и отца, невозможен брак между братьями и сестрами (невозможен инцест), необходимо выполнять поручения родителей, нельзя брать что-то без спроса и т.д. В случае совершения поступков, противоречащих семейной морали, ребенок глубоко переживает, боится раскрытия своей вины. В этом случае за проступком часто следует беседа с родителями, в которой ребенок находится в ситуации, близкой к покаянию (раскаиванию). Именно в семейном воспитании закладываются начала нравственного поведения, основанные на взаимной любви, формируется совесть ребенка.

Если говорить об общественной морали, то она может усваиваться, влиять на формирование совести человека только в определенных условиях: наличие идеала и создание механизма постоянного анализа своего поведения через соотнесение с ним. В советский период в нашей стране такой нравственной нормой служил моральный кодекс строителя коммунизма, который по своей сути был близок к религиозным заповедям. Широко практиковались различного рода сборы (пионер-

ские, комсомольские и др.), на которых обсуждались поступки отдельных членов коллектива. Этому же способствовала идеализация героев и вождей. Как писал В.В. Маяковский, «я себя под Ленина чищу».

Можно немного пофантазировать. Если детей будут клонировать и воспитывать в общественных учреждениях, то, будучи лишены семейного воспитания, эти дети будут похожи на роботов, которые действуют по определенной программе, соответствующей закону. Но их поведение, лишенное совести, будет менее надежным, чем поведение роботов, так как они не будут лишены эгоистических тенденций, связанных с телом.

Таким образом, в светском воспитании нравственные формы поведения, направляемые семейной моралью, законом и общественной моралью, в гораздо меньшей мере используют механизм самоанализа нравственного поведения, процедуры покаяния. Формирование совести в этих условиях должно идти менее успешно, чем при религиозном воспитании. Хорошо, когда эти две формы воспитания сочетаются.

## РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ

В последующем мы остановимся на развитии способностей, опираясь на сформулированное видение их сущности. Основные направления развития способностей связаны с *созреванием* и развитием функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, свойством которых выступают способности; с *научением* интеллектуальным операциям, формированием операционных механизмов способностей; с *управлением* собственными способностями, проявляющимися в осознанном использовании интеллектуальных операций; с *придаванием* способностям *черт оперативности*, тонкого приспособления к условиям деятельности; с *постановкой способностей под контроль нравственных устоев личности*,

его совести.

### **Развитие способностей субъекта учебной деятельности (ученика)**

Проблема развития способностей имеет два аспекта.

*Первый* связан с изучением общих закономерностей развития способностей, предметом исследования здесь выступает способность в ее межиндивидуальном проявлении.

*Второй* связан с изучением развития способностей как процесса овладения субъектом своими способностями. Здесь на первый план выходит психолого-педагогический аспект – как лучше организовать процесс развития способностей.

Именно этот аспект и будет предметом рассмотрения в настоящем разделе.

Теоретической основой исследования явилась теория ментального развития человека<sup>12</sup>. С учетом того что профессиональные способности представляют собой проявление общих способностей, приобретших черты оперативного, тонкого приспособления к целям и условиям деятельности, представляет особый интерес изучение развития именно общих способностей. В силу сказанного, целью экспериментального изучения развития способностей стало изучение развития познавательных способностей школьников путем развития интеллектуальных операций и построения программ использования этих операций при изучении школьных предметов.

Исследование проводилось в 2007/2008 и в 2008/2009 учебных годах на базе средней общеобразовательной школы № 507 с учащимися начальной и основной школы. В исследовании принимали участие научные

<sup>12</sup> Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека / В.Д. Шадриков. М.: Аспект-Пресс, 2007.

сотрудники Института содержания образования Государственного университета – Высшей школы экономики (Н.А. Зиновьева, М.Д. Кузнецова, Н.В. Шрейдер) и школьные учителя (В.Д. Бойкова, О.Е. Коробкова, Е.В. Степанова).

По плану исследование включало:

- работу по обучению учащихся интеллектуальным операциям и использование их при работе с учебным материалом;
- психологическое тестирование учащихся контрольной и экспериментальной групп до начала и в конце обучения по тестам, диагностирующим уровень интеллектуального развития.

В исследовании приняли участие учащиеся трех экспериментальных и трех контрольных классов.

На подготовительной стадии учителя-экспериментаторы познакомились с основными положениями теории способностей<sup>13</sup>. 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 каждой интеллектуальной операции учащимися.

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

<sup>13</sup> Там же.



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 класс 5 «Б» (21 человек), контрольный класс 5 «А» (22 человека). Период эксперимента – декабрь 2008 г. – 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. 10.

Ниже приводятся конспекты занятий с 15-го по 33-е с указанием, какие интеллектуальные операции (ИО) формируются на уроке.

### Занятие 15

#### *Природа и население Древней Греции. Критское царство*

*Цель:* продолжить развитие интеллектуальных операций различения, анализа, сравнения на примере вопроса о природно-климатических условиях Балканского полуострова, внедрение ИО установления связей.

#### *План урока*

1. Географическое положение.
2. Критское царство.
3. Причины гибели Критского царства.

Работа над темами по Египту, Междуречью, Индии, Китаю строится по следующему принципу: анализ природно-климатических условий, этапы развития цивилизации (экономика, политика), культурные достиже-

Таблица 10  
Календарно-тематическое планирование курса  
«История Древнего мира»

Тема	Эксперимент	На каком материале
<b>Раздел III. Цивилизация Древней Греции</b>		
<b>Тема 6. Зарождение древнегреческой цивилизации. Арханский период</b> Природа и население Древней Греции. Критское царство Микенское царство Поэма Гомера «Илиада» как памятник культуры и исторический источник Поэма Гомера «Одиссея» Древнегреческие города-государства	Занятие 15 Различение, анализ, сравнение, установление связей	Иллюстрации в презентации, работа с учебником, атласом и тетрадью
	Занятие 16 Различение, анализ, синтез, аргументирование, выявление смыслов	Работа с тетрадью, схемами, учебником
Древняя Спарта Древние Афины Зарождение демократии в Афинах Греческая колонизация	Занятия 17–19 Анализ, сравнение, мышление по аналогии	Работа с тетрадью, схемами, учебником
Самостоятельная работа. Повторительно-обобщающий урок «Полисы Древней Греции»	Тест № 4	

Тема	Эксперимент	На каком материале
<b>Тема 7. Классический период истории Древней Греции</b> Древнегреческая культура. Греко-персидские Вторжение персов под предводительством царя Ксеркса Возвышение Афин и расцвет демократии Афинские школы Научные знания у древних греков	Занятие 20 Сравнение, анализ, обобщение, интерпретация	Работа с контурной картой, анкетой
Облагодетельские праздники. Олимпийские игры Религия Древней Греции Искусство Древней Греции Возникновение древнегреческого театра	Занятия 21–23 Различение, анализ, сравнение, установление связей, мышление по аналогии Тест № 5	Учебник, тетрадь, таблица Иллюстрации в презентации Учебник, тетрадь, таблица. Тест
<b>Тема 8. Эллинистический период древнегреческой цивилизации</b> Возвышение Македонии. Подчинение Эплады 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, мышление по аналогии Тест № 6	Презентация
<b>Раздел IV. Цивилизация Древнего Рима (18 ч)</b>		
<b>Тема 9. Становление римской цивилизации (3 ч)</b> Природа и население Древней Италии	Занятие 26 Различение, анализ, сравнение, установление связей	Работа с учебником, атласом и тетрадью
Свержение царской власти и установление республики в Риме Завоевание Римом Италии	Занятие 27 Анализ, синтез, интерпретация	Тетрадь, схема, учебник
<b>Тема 10. Могущество и гибель Римской республики (5 ч)</b> Пунические войны Завоевание Римом Восточного Средиземноморья	Занятие 28 Сравнение, анализ, обобщение, интерпретация	Работа с контурной картой, атласом, учебником
Жизнь и быт римлян в период расцвета Римской республики. Гражданские войны и восстания рабов в Римской республике Падение республики в Риме. Самостоятельная работа «Республиканский Рим»	Занятие 29 Сравнение, мышление по аналогии, аргументация  Занятие 30 Интерпретация	Тетрадь, учебник, таблица  Работа с дополнительной литературой, тетрадью

<p><b>Тема 11. Римская империя – мировая держава</b>          Власть римских императоров          Архитектура и строительство в Римской империи          Возникновение и распространение христианства в Римской империи          Империя и варвары. Падение Западной Римской империи</p>	<p>Занятие 31          Различение, анализ, сравнение</p> <p>Занятие 32          Сравнение, анализ, обобщение, интерпретация</p> <p>Занятие 33          Изученные ИО. Проверочная работа по курсу «История Древнего мира»</p>	<p>Презентация, работа со схемой</p> <p>Работа с контурной картой, атласом, учебником</p> <p>Работа с раздаточным материалом</p>
<p>Повторительно-обобщающий урок</p>		
<p>Итоговое повторение</p>		

ния. Поэтому ко второму этапу эксперимента сформировалась стратегия изучения традиционного вопроса, с которого начинается изучение любого раздела, и развития интеллектуальных операций на примере вопроса о природных условиях и хозяйстве цивилизации.

1. *Различение*: различение главных географических объектов: «Это река Нил. Она впадает в Средиземное море. Устье реки – дельта. Египет с востока омывается Красным морем...» Цель этого этапа урока – запомнить название основных географических объектов, их расположение на карте, а также друг относительно друга, научить различать контуры границ государства на отдельной карте и на карте мира.

2. *Анализ*: как природно-климатические условия повлияли на занятия и хозяйство населения. Устанавливаются причинно-следственные связи.

3. *Сравнение*: что общего и различного в природно-климатических условиях изучаемой цивилизации и тех, что уже знакомы учащимся.

4. *Установление связей*: выявление устойчивых закономерностей в характеристике природных условий, а также связей между природно-климатическими условиями и занятиями населения.

5. *Мышление по аналогии*.

Проанализировать природно-климатические условия Греции (работа с картой и атласом) по следующему плану:

- 1) положение на карте мира;
- 2) какими морями омывается?
- 3) реки, рельеф местности;
- 4) климат.

Главные объекты *различения*: контуры Балканского полуострова, остров Крит, полуостров Пелопоннес,

Эгейское море, Средиземное море, Троя (Илион), Афины, Микены.

Далее на основе имеющихся знаний следует *сравнить* природно-климатические условия Балканского полуострова и полуострова Индостан.

#### Различия

Греция	Индия
Юг Балканского полуострова	Полуостров Индостан
Юг Европы	Юг Азии, южнее Греции
Крупных рек нет	Реки Инд и Ганг
Невысокие горы, пахотной земли мало	Горы Гималаи на севере полуострова
Множество бухт	Бухты отсутствуют
Мягкий климат с жарким сухим летом и теплой дождливой зимой	Очень жаркий и влажный климат. Джунгли

*Общие:* находятся на полуостровах, близость морей или океана, теплый климат, юг Евразии, условия для земледелия.

Можно также сравнивать с Египтом.

#### Анализ, установление связей

Выявление природно-климатических особенностей – это не только различие, но и анализ, так как мы выделяем отдельные элементы из целого, разбираем их особенности, устанавливаем причинно-следственную зависимость между географическим фактором и занятиями населения:

Плоскогорье → особые культуры, выращивание на склонах гор (оливки, виноград). Разведение мелкого рогатого скота.

Бухты → условия для мореплавания → торговля, освоение новых земель.

## Занятие 16

### *Древнегреческие города-государства. Открытый урок*

*Цель:* начать изучение блока тем, посвященных греческим полисам, сформировать ИО различения, сравнения, анализа.

Этап урока	Содержание	Задания и работа учащихся
1. Организационный момент	Проверка готовности к уроку. Запись темы урока. Постановка задачи: начать изучение нового периода истории Греции – появление городов-государств	Работа в тетради
2. Введение	Вспомним: Где располагается Греция?	Беседа с учащимися. <i>Различение</i> (геогр. объекты)
3. Переход к изучению нового материала	Основные занятия. Какие литературные произведения стали источником информации о раннем периоде истории Греции?	Запись подзаголовка
4. Новый материал	<i>1. Освоение железа. Историю Греции в XII– IX вв. до н.э. называют «темными веками», так как о них мало известно, но в VIII в. до н.э. у греков появляется письменность, они теперь могут сами о себе рассказать. Кроме того, они осваивают новый для них металл – железо</i>	Беседа, работа с тетрадью. <i>Анализ, аргументирование</i>
	<i>Вопрос:</i> В каких сферах применение железа дало большой эффект? Применение железа сыграло существенную роль в хозяйстве: Орудия труда – излишки с\х (оливк. масло, вино) Излишки ремесла	Работа с учебником, тетрадь. Выделение главного в тексте. <i>Различение, анализ</i>

Окончание табл.

	<p>2. <i>Появление полисов.</i>  <i>Задание</i> : Читаем учебник (вслух) с. 141. Выделяем <i>определение полиса</i> и его характерные черты.  <i>Полис – город-государство, состоящий из города и окружающих земель.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Народное собрание (законы, распоряжение землей)</i></li> <li>• <i>Войско</i></li> <li>• <i>Казна</i></li> <li>• <i>Монеты</i></li> </ul> <p><i>Вопрос</i> : Занятия: <i>сельское хозяйство, ремесло.</i>  <i>Вопрос.</i> Почему многие названия полисов звучат во множественном числе? Приведите примеры (Афины, Микены, Дельфы, Фивы).</p> <p>3. <i>Как выглядел полис?</i>  <i>Задание</i> : с. 142–143. Читаем «про себя». Что должно быть изображено? (Агора, портики, акрополь, храм, стены, общественные здания, жилые кварталы)</p>	<p>Составление схематического рисунка. <i>Синтез</i></p>
5. Закрепление	<p>О чем мы говорили на уроке? Выделите главное? Что такое полис? (Черты города и деревни?)</p>	<p><i>Выявление значений, смыслов, обобщение</i> на примере понятия «полис»</p>
6. Домашнее задание	<p>§ 26. <i>Вопрос</i> : Кто мог стать гражданином, каковы права и обязанности граждан?</p>	<p>Запись домашнего задания</p>

## Занятие 17, 18, 19

***Древняя Спарта. Древние Афины.  
Зарождение демократии в Афинах***

*Цель*: разработать блок уроков с опорными схемами, чтобы с помощью ИО сравнения, анализа, обобщения изучить типы древнегреческих полисов, динамику их развития, начать использовать ИО мышления по аналогии.

## Древняя Спарта

*План урока*

1. Образование Спартанского государства.
2. Государственное устройство Спарты. Категории населения.
3. Воспитание спартанцев.

## Древние Афины

*План урока*

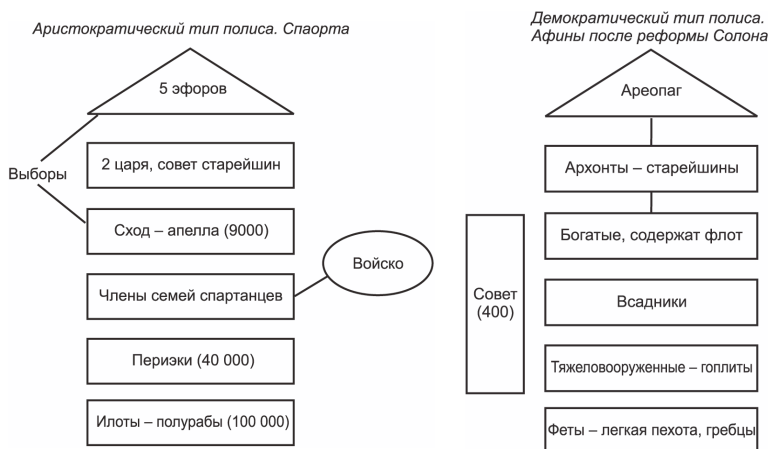
1. Проверка Д/З.
2. Природные условия Аттики. Появление Афинского полиса.
3. Государственное устройство Афин.
4. Воспитание в Афинах.

## Зарождение демократии в Афинах

*План урока*

1. Проверка Д/З.
2. Реформы Солона.
3. Управление Афинским полисом после реформы Солона.

## Схема



Данные схемы заполняются постепенно, по ходу уроков, они позволяют эффективно *анализировать* социальный состав населения полисов в Спарте и Афинах, политическое устройство, а также *сравнивать* полисы разных политических типов: аристократический и демократический. Эти опорные схемы помогают лучше усвоить материал учебника. Сравнивая устройство полиса в Спарте и Афинах до появления демократии, целесообразно *провести аналогии*, выявить сходные черты государственного управления.

На этих уроках вводится такое фундаментальное для истории и обществознания понятие, как демократия, учащиеся учатся *различать* признаки демократического правления на примере афинского полиса.

## Тест № 4

*Цель* – проверить усвоение знаний по теме «Древнегреческие полисы», овладение интеллектуальными операциями на уровне предметно-практического мышления.

Тест составлен в формате ЕГЭ таким образом, что каждый вопрос касается как определенного раздела темы, так и овладения какой-либо интеллектуальной операцией на примере исторического материала.

Приведем пример. Вариант 1 (тест полностью – в приложении.)

Вопрос	Интеллектуальная операция
A1. В какой области Древней Греции расположена Спарта?	Различение
A2. Кто такие илоты?	Различение
A3. Выберите признак города в характеристике полиса.	Различение, анализ
A4. Какой товар афиняне покупали за морем?	Различение, анализ
A5. Самых богатых афинян после того, как они были разбиты на разряды, обязали...	Сравнение, анализ
B1. Выберите черты государственного устройства, присущие Афинам.	Анализ, синтез
B2. Какая часть Греции указана стрелкой на карте?	Различение

## Занятие 20

*Греко-персидские войны*

*Цель*: изучить новый материал, использовать контурную карту и атлас для отработки интеллектуальных операций сравнения, анализа, обобщения. Введение ИО интерпретации.

Занятие построено по принципу, аналогичному занятию 6.

1. Открываем атлас и контурную карту, знакомимся с содержимым, наносим географические объекты, которые являются ориентирами.

2. Заполняем и обсуждаем анкету (вопросы 1–4 – в классе, 5–8 – дома), которая позволяет рефлексировать учебные действия, планировать работу.

– Оцените, как изменилась ваша работа по карте «Индия и Китай» в сравнении с картой «Египет»?

– Что вы измените в работе со своей контурной картой при изучении новой темы?

– Как вы представляете результат работы с картой, какую задачу перед собой ставите?

– Как выполнить микрооперации? Продолжите высказывание:

Чтобы надписи выглядели аккуратно...

Чтобы стрелочки располагались на нужном месте...

Чтобы написать название, дату сражения, нужно ориентироваться на...

Чтобы вовремя написать условные знаки...

– На листочке напишите не меньше десяти глаголов в каждом столбике, описывающих ваши внутренние и внешние действия при работе с картой.

– Составьте предложения с этими глаголами, установите правильную последовательность ваших действий для достижения положительного результата.

– Что способствует работе, а что ей мешает?

– Завершение работы. Как вы понимаете, что задание выполнено?

3. Читаем учебник, задания в контурной карте, наносим нужные знаки по мере нахождения ответов на вопросы по учебнику.

4. Записываем Д/З.

При работе с заданиями контурной карты, ИО *сравнения* реализуется благодаря сопоставлению информации контурной карты и атласа. Здесь важно и *различение*, так как на контурную карту наносятся уже знакомые объекты (моря, изученные ранее государства). Сложной для 5-го класса, но совершенно необходимой для дальнейшего обучения ИО является *интерпретация*. Задания контурной карты, где описываются произошедшие сражения, но не называется ни место, ни дата, вынуждают учителя и ученика прибегнуть к толкованию имеющей-

ся информации, выполнению соответствующего задания с использованием текста учебника. Например, где состоялось крупнейшее морское сражение греко-персидских войн?

## Занятия 21–23

### Культура Древней Греции

*Цель:* основная цель изучения тем по культуре – сделать визуально узнаваемыми произведения греческого искусства и элементы античного стиля в архитектуре. Формирование ИО различения, анализа, сравнения. Добавляются новые для учащихся ИО установления связей, мышления по аналогии на примере темы про театр и олимпийские игры.

*Содержание уроков*

1. Боги Древней Греции. Легенды и мифы.
2. Наука в Древней Греции.
3. Образование.
4. Архитектура.
5. Скульптура.
6. Появление театра.
7. Олимпийские игры в древности и сегодня.

### *Древнегреческое искусство*

(См. электронное приложение – презентация)

*Объекты различения:* Парфенон, Афинский акрополь, статуи Зевса и Афины работы Фидия, элементы дорического и ионического ордеров в архитектуре.

*Абстрагирование, мышление по аналогии*

**З а д а н и е.** Опишите, какими архитектурными деталями должно обладать здание, чтобы мы сказали, что оно похоже на постройку древнегреческих мастеров. Видели ли вы такие здания в Москве?

*Греческий театр*

Тема о театре позволяет развивать ИО *сравнения, мышления по аналогии, обобщения.*

Задание по заполнению таблицы позволяет реализовать **эти задачи.**

**Театр в древности и в наши дни**  
(по § 37 учебника)

Общие черты	
Театральная постановка – представление для зрителей, которое разыгрывают актеры. Используются костюмы и декорации. Жанры: комедия, трагедия	
Различия	
В древности	В наши дни
Представление шло несколько часов, актеры пользовались масками, играли роли только мужчины, ранние постановки представляли собой выступление одного актера и хора. Театр – здание в виде амфитеатра под открытым небом	Театр – как правило, закрытое помещение, играют в постановках и мужчины, и женщины, спектакли идут полтора-два часа. Хор используется только в музыкальных постановках

*Олимпийские игры*

В этой теме продолжается начатая на прошлом уроке работа по выстраиванию аналогий между древнегреческой историей и явлениями наших дней. Учащиеся не только работают с учебником, но и обмениваются своими знаниями и опытом.

**Олимпийские игры**

Вопросы для сравнения	В древности	В наши дни
Место проведения	Олимпия	Крупные города мира
Время начала	776 г. до н.э.	1896 г.
Интервал	Один раз в 4 года	Один раз в 4 года
Продолжительность	Несколько дней	Примерно 3 недели
Виды спорта	Бег, прыжки, борьба, кулачный бой, состязания колесниц	Легкая атлетика, плавание, велоспорт, конный спорт, бокс, тяжелая атлетика. Появляются зимние олимпийские игры
Награды	Оливковые венки	Медали
Традиции	Прекращение войн, состязания поэтов, философов и ученых	Церемонии открытия и закрытия, эстафета олимпийского огня

**Занятие 24**

*Создание и распад державы Александра Македонского*  
(аналогично занятиям 6, 20)

**Занятие 25**

*Повторительно-обобщающий урок «Древняя Греция»*

*Цель:* второй из серии повторительно-обобщающих уроков в курсе 5-го класса закрепляет, систематизирует материал из раздела курса «Древний мир. Древняя Греция», позволяет проверить усвоение теоретического материала и уровень развития интеллектуальных операций, которые осваивались на уроках. Освоение новых ИО аргументирования, установления связей, мышления по аналогии, интерпретации.



К уроку была подготовлена презентация.

Основным приемом работы по повторению и обобщению материала стало заполнение таблицы с ключевыми понятиями. Заполнение каждого столбика таблицы сопровождалось слайдами с соответствующим рядом иллюстраций, часть которых присутствовала ранее на уроках. В материале по экономике были представлены фотографии из археологического музея в Анапе, где ранее располагалась греческая колония Горгиппия. Это был удачный материал для *интерпретации*, формирования *мышления по аналогии*: использовались уже имеющиеся знания по экономике греческих полисов, учащиеся вспомнили, что было основой хозяйства греков в этот период, осуществлен перенос информации с известного материала на незнакомый, и наоборот. На примере темы по культуре целесообразно на хорошо знакомом ученикам материале учить *ИО аргументации*: ученикам предлагалось доказать, что достижения культуры греков обогатили мировую художественную **культуру**.

Экономика	Политика	Культура
Торговля	Полис	Афинский акрополь
Ремесло	Демократия	Парфенон
Виноделие	Аристократия	Дорический ордер
Сельское хозяйство (земледелие,	Государство	Ионический ордер
Мореплавание	Греко-персидские войны	Колонны, капитель
Колонии	Афины – Спарта	Театр
Полезные ископаемые	Драконт	Скульптура, Фидий
...	Солон	Мифология
	Перикл	«Илиада», «Одиссея»
	...	Гомер
		...

В заключение повторительно-обобщающего урока учащиеся написали тест на осознанное использование конкретных интеллектуальных операций.

Приведем пример.

### Вариант 1

Вопрос	Интеллектуальная операция
A1. Какая из карт изображает Грецию?	Различение
A2. Какой полис описан в тексте (даны признаки)?	Синтез, анализ
A3. Чем закончились греко-персидские войны?	Знание исторических фактов, различение
A4. Выберите слово, лишнее в	Сопоставление, анализ
A5. Как называется деталь архитектуры, треугольное пространство под скатами крыши?	Различение
B1. Как назывался самый известный демократический полис?	Интерпретация
B2. Установите соответствие (знаменитые греки: кто есть кто)	Сопоставление, установление связей

Затруднения вызывают примерно одни и те же вопросы: на анализ и синтез, на различение по описанию. Чем больше микродействий в уме надо совершить, тем сложнее данная ИО. Например, при различении по описанию необходимо вербальную информацию (текст определения) перевести в визуальную (вспомнить иллюстрацию учебника или презентации), вспомнить определяемое слово.

Анализ работ выявляет, что в целом экспериментальный класс лучше справляется с тестом (рис. 17, 18). Можно отметить, что процент качества в контрольном классе – 50%, процент успеваемости – 89%, а в экспериментальном классе процент качества – 77%, процент успеваемости – 100%.

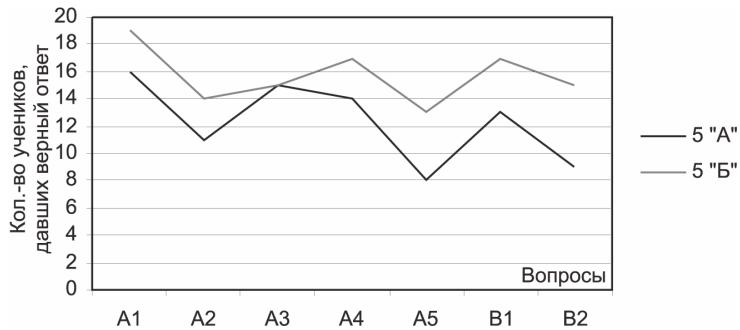


Рис. 17. Результативность написания итогового теста по теме «Древняя Греция»

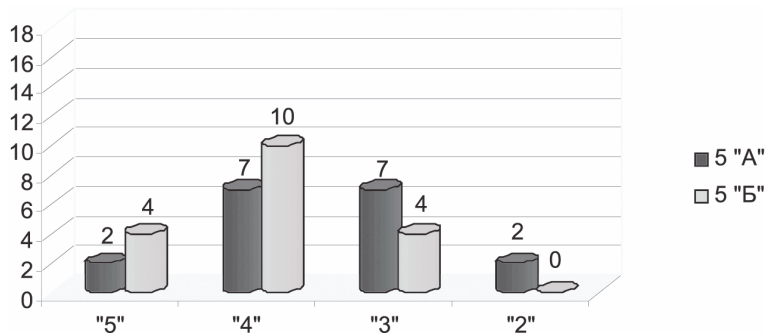


Рис. 18. Результативность теста «Древняя Греция» в контрольном и экспериментальном классах

## Занятие 26

### Природа и население Древней Италии (аналогично занятию 15)

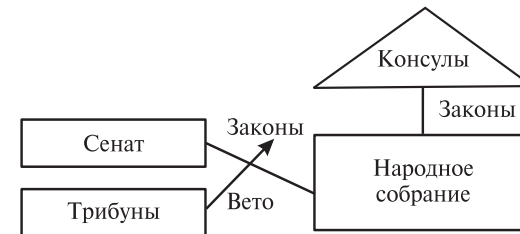
## Занятие 27

### Свержение царской власти и установление республики в Риме

*Цель:* при изучении исторического материала проработать ИО анализа, синтеза, интерпретации (при использовании схемы).

#### План урока

1. Проверка Д/З.
2. Устройство республиканского Рима.
3. Население Древнего Рима (патриции и плебеи).
4. Борьба плебеев за равенство.



При работе с текстом учебника в течение урока ученики с учителем составляют схему. При этом происходит анализ такого понятия, как республика (форма правления, при которой власть выбирается народом), выявляется смысл понятий: «патриции», «плебеи», «сенат», «трибуны», «консулы», «вето». Материал постепенно сводится в схему, обозначается проблема неравенства патрициев и плебеев (плебеи не могли изначально занимать высшие государственные должности), выявляется проблема необходимости плебеев бороться за свои права. (Этапы борьбы плебеев за свои права – Д/З.)

Отметим, что использование приема составления схемы при изучении государственного устройства при-

меняется неоднократно в изучении истории Древнего мира, используются визуально похожие формы и цвета, что способствует более успешному усвоению ИО мышления по аналогии, абстрагирования, сравнения, которые довольно сложны для пятиклассников.

## Занятие 28

### *Пунические войны (аналогично занятию 24)*

## Занятие 29

### *Жизнь и быт римлян в период расцвета Римской республики*

*Цель:* отработать ИО сравнения, мышления по аналогии при изучении богов древних римлян, учить ИО аргументации на примере вопроса о «Золотом веке» римской республики.

#### 1. Религия римлян.

Римляне многое в плане культуры заимствовали у греков. Это касалось и богов. Римские боги были очень похожи и внешне, и по функциям на греческих. Заполним *сравнительную таблицу*.

Назначение	В Греции	В Риме
Громовержец	Зевс	Юпитер
Мудрость, искусства, ремесла	Афина	Минерва
Любовь и красота	Афродита	Венера
Война	Арес	Марс
Победа	Ника	Виктория
Торговля, путешествия	Гермес	Меркурий

Такая таблица позволяет развивать *мышление по аналогии*, вспоминая, как выглядели греческие и римские боги, за что их почитали греки и римляне.

#### 2. «Золотой век» Римской республики.

Найдите в тексте учебника аргументы, что период между Второй и Третьей пуническими войнами является временем расцвета – «Золотым веком» Римской республики.

- Рим богател, становясь крупнейшим торговым центром.
- Начинается чеканка золотых монет.
- Появление дорогих одежд и украшений.
- Отсутствие гражданских распрей.

## Занятие 30

### *Падение республики в Риме*

*Цель:* развитие интеллектуальных операций интерпретации на основании текста о Юлии Цезаре.

#### *План урока*

1. Реформы братьев Гракхов.
2. Союзническая война.
3. Диктатура Суллы.
4. Диктатура Цезаря.

Падение республики в Риме связано со многими факторами, но большую роль в этом сыграли такие личности, как Сулла, Цезарь, Октавиан. Наиболее известной и интересной для пятиклассников личностью является Гай Юлий Цезарь, поэтому, на мой взгляд, целесообразно привлечь дополнительный материал именно про него.

*Задание на интерпретацию:* послушайте отрывки из книги «Всемирная история в лицах. Древний мир», подумайте, какие личные качества были свойственны Цезарю, выпишите их и сделайте выводы на основе его поступков.

«Цезарь был женат на Корнели – дочери одного из главных врагов Суллы. Сулла требовал, чтобы он развелся с женой. Цезарь не подчинился и бежал из Рима. Долгое время он скитался по Италии, переодетый простолодином, и каждый раз менял место ночлега. Но, засыпая в развалинах старых домов, больной лихорадкой и полуголодный, он ни на минуту не переставал верить, что достигнет высшей власти и станет знаменитым полководцем»	Принципиальность, честолюбие, целеустремленность
«Победы Цезаря в Галлии прославили его. Многочисленные враги боялись, что во главе победоносной армии он может захватить власть в Риме, и требовали, чтобы Цезарь сложил с себя командование, так как истек его срок управления провинцией. Цезарь не хотел распускать свою армию. Он по-прежнему мечтал о власти. Однажды один из спутников шутя спросил: – Неужели и здесь, вдали от Рима, в глуши, идет борьба за власть и первенство? – Я предпочел бы быть первым здесь, чем вторым в Риме, – серьезно ответил Цезарь»	Стремление к власти, полководческий талант, самоуверенность, тщеславие
«После всех войн и побед Цезарь устроил грандиозный триумф. Четыре дня колесницы везли богатую добычу. Двадцать тысяч столов стояли на улицах Рима для пира. Три тысячи венков из чистого золота поднесли Цезарю подчинившиеся ему цари, правители и города»	Тщеславие, властолюбие

### Занятие 31

#### *Архитектура и строительство в Римской империи*

*Цель:* на основе материалов презентации научить различать объекты архитектуры, относящиеся к периоду Римской империи, анализировать признаки римской архитектуры, сравнивать ее с греческой.

*План урока*

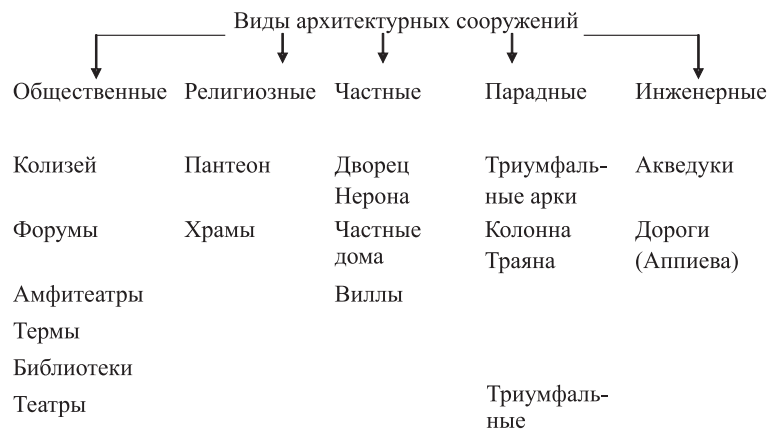
1. Виды сооружений (презентация).  
2. Новое в римской архитектуре в сравнении с греческой.

3. Итальянский город.

Объекты *различения*: Колизей, Пантеон, колонна Траяна, триумфальные арки, Аппиева дорога, акведук.

При просмотре презентации, а затем при дополнительном чтении учебника дети заполняют схему: виды архитектурных сооружений Древнего Рима. (Анализ, классификация.)

Задание на *анализ и сравнение*: выпишите, что заим-



ствовали римляне у греков, а что привнесли нового в архитектуру?

Заимствованное:

- ордерная система;
- вид зданий: колонны, фронтоны, двускатная крыша.

Новое:

- полукруглая арка, свод, купол;
- бетон;
- инженерные, парадные сооружения.

### Занятие 32

#### *Империя и варвары.*

#### *Падение Западной Римской империи*

(работа с контурной картой, аналогично занятиям 24, 28)

### Занятие 33

#### **Повторительно-обобщающий урок с элементами проверки по истории Древнего мира**

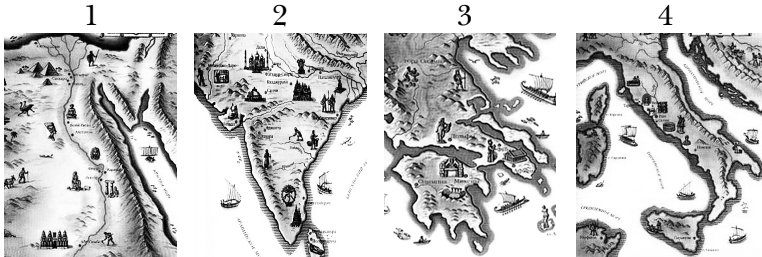
*Цель:* проверить знания по курсу 5-го класса, проверить овладение интеллектуальными операциями, сравнить результаты работы в контрольном и экспериментальном классах.

*Устно:*

1. Какой период охватывает история Древнего мира?
2. Какие цивилизации мы изучили?
3. Какая власть была характерна для большинства древних цивилизаций?
4. Какие занятия были главными для большинства стран Древнего мира?
5. Какая цивилизация стала основой для европейской цивилизации и культуры?

*Письменно* (раздаточный материал):

1. Какие цивилизации изображены на этих картах?



2. Сравните природные условия и занятия жителей Древней Греции и Древней Индии.

Общее	
Различное	
Древняя Индия	Древняя Греция

3. Определите, что изображено, в какой стране находится?

1



2



3



4



4. Проанализируйте, какие элементы культуры Древней Греции и Рима дошли до наших дней?
5. Найдите аргументы в пользу того, что Рим многое заимствовал у Греции.
6. Соедините стрелками определяемое слово и определение.

Демократия	Город-государство, включающее сам город и его окрестности
Республика	Строй, при котором власть принадлежит большинству народа
Империя	Форма правления, при которой руководящие должности в государстве являются выборными
Полис	Государство с властью единоличного правителя, подчинившее себе большие территории

7. Прочитайте отрывок текста про знаменитого оратора Цицерона. О каких его личных качествах можно судить по этому рассказу?

*«Цицерон не был патрицием и не мог рассчитывать на высокие должности. С детства он увлекался греческой литературой и учился ораторскому искусству. Он имел прекрасный голос и умел держаться перед публикой. И тем не менее упорно трудился, ездил на остров Родос, учился у лучших мастеров красноречия. Его слова “Поэтами рождаются, ораторами становятся” стали крылатой фразой. Выступая адвокатом в судах, Цицерон ни разу не польстился на деньги, не побоялся властей. Еще в молодости ему пришлось защищать человека, с которым судился один из подручных жестокого Суллы. И Цицерон, несмотря ни на что, победил. Уже тогда за ним закрепилась слава блестящего оратора и бесстрашного борца за правду и законность».*

8. Объясните, что означает термин «речные цивилизации». Какие примеры можно привести?

Учащиеся впервые встретились с такого рода объемной контрольной работой. Предыдущие проверочные работы были представлены в виде тестов, а эта разработанная К/Р является собранием тех заданий, которые мы выполняли с экспериментальным классом как устно, так и письменно для овладения ИО. Поэтому вполне предсказуемо, что форма заданий оказалась изначально более сложной для контрольного класса, хотя и вся работа построена на изученном в классе материале.

*Критерии проверки:*

*Верный ответ* – полностью правильный.

*Частично верный* – недостаточно полный, содержащий неточности.

№ 1. 3 из 4 – верные.

№ 2. Верно указаны в целом сходство и различия, но ответ недостаточно полный или имеются 1–2 ошибки по содержанию сравнения.

№ 3. 3 из 4 – верные или названо, что изображено, но не везде указано место расположения.

№ 4 – 5, 7. Ответ в целом верный, но недостаточно полный.

№ 6 и 8. Приведены верные примеры, но неточно дано определение, или наоборот.

*Неверный ответ* – незначительный, с недостаточным количеством верной информации, ошибочный.

Результаты итоговой работы представлены в табл. 11.

Таблица 11

Результаты итоговой работы в 5 «А» и 5 «Б» классах? %

№	Какая ИО проверяется	Верных ответов		Частично верных ответов		Неверных, незначительных ответов	
		5А	5Б	5А	5Б	5А	5Б
1	Различение	81	94	19	6	0	0
2	Сравнение	10	50	33	33	57	17
3	Различение, соотнесение	57	83	28	17	15	0
4	Анализ	33	66	52	23	15	11
5	Аргументация	19	83	38	6	43	11
6	Соответствие, различение	76	78	0	0	24	22
7	Интерпретация	38	66	43	28	19	6
8	Обобщение	19	39	33	23	48	38

Приведенные данные указывают, что экспериментальный класс в целом качественнее выполнил задания, особенно на *сравнение, анализ, аргументацию, визуальное соотнесение, интерпретацию*. То есть эти интеллектуальные операции эффективно формируются только при целенаправленном воздействии со стороны учителя. ИО *обобщения* в равной степени сложна для учащихся обоих классов. ИО обобщения требует более сложных интеллектуальных действий: выделить объекты (различить их), найти их существенные признаки (анализ), выделить общие черты, объединить в группу, назвать ее. Поэтому это наиболее сложная интеллектуальная операция.

Результаты сравнения итогового теста по Древнему Востоку с итоговой контрольной работой представлены в табл. 12. Сравнивая полученные результаты, можно отметить, что процент качества работ в контрольном классе снизился с 79 до 39%, процент успеваемости – с 95 до 86%. В экспериментальном классе другая картина: процент качества остался достаточно высоким: было 95%, стало 82%, что выше среднего показателя, по которому работа считается успешной (70–75%), процент успеваемости сохранился на уровне 100%. Следует отметить закономерность такого изменения результатов: итоговая контрольная работа была нацелена на проверку усвоения основных ИО, с которыми мы целенаправленно работали в экспериментальном 5 «Б» классе. Поэтому при *усложнении формы работы* затруднения проявились в контрольном классе (процент качества снизился в два раза в сравнении с экспериментальным классом и более простой формой промежуточной проверочной работы), а экспериментальный класс успешно справился, продемонстрировав успешное усвоение и умение работать с предложенными интеллектуальными операциями.

Таблица 12

## Сравнение отметок за итоговую проверочную работу

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%			

### Подведение итогов, выводы о результатах эксперимента

(сделаны учителем-экспериментатором)

1. Следует отметить, что целенаправленное развитие интеллектуальных операций способствует повышению обученности и качества образования, развитию способностей учащихся.

2. Выявлена закономерность: развитие интеллектуальных операций зависит от формы учебных занятий и от учебного материала (табл. 13).

Таблица 13

Интеллектуальная операция	На каком материале	Вид задания
Различение	Темы по культуре, быту	Работа с иллюстрациями презентации
Анализ, синтез	Государственное устройство, социальный состав	Составление схем, выявление признаков по пунктам
Сравнение	Природно-климатические условия, занятия, государственное устройство	Составление сравнительных таблиц, плана для устного сравнения
Интерпретация	Рассказ об историческом событии, исторической личности	Работа с текстом исторического источника или с дополнительной литературой
Установление связей, обобщение	Повторительно-обобщающие уроки	

3. Порядок введения интеллектуальных операций в процесс обучения в 5-м классе может быть следующим: на первом этапе – *различение, сравнение, анализ, синтез, обобщение*. Это более понятные с точки зрения определений и конкретных интеллектуальных действий: например, различение – это «узнавание по признакам», сравнение – выделение общего и различного... Любой учебный материал содержит их, и они могут отрабатываться на каждом уроке. На втором этапе – при сохранении предыдущих добавляются более сложные ИО: *установление связей, мышление по аналогии, интерпретация, аргументирование* – в соответствии с возможностями изучаемого материала. В силу возрастных особенностей в 5-м классе не применялись ИО доказательства, абстрагирования, выявления значений и смыслов.

4. Для контроля над процессом усвоения ИО считаем целесообразным включать в процесс обучения тестовые и традиционные проверочные работы в конце изучения каждой темы, а также контрольные работы в конце изучения разделов «Древний Восток», «Античность», ориентированные не только на выявление знаний по курсу, но и на проверку овладения ИО.

5. В целях повышения эффективности овладения ИО следует на последующих этапах эксперимента включать элементы рефлексии учащимися процесса использования интеллектуальных операций в учебной деятельности. Например: «Какую ИО мы применили для изучения ... при ответе на задание по тексту?», «Какую ИО целесообразно применить при изучении вопроса о ...?»

6. Считаем целесообразным составление учебного пособия для учителя, в котором будут предложены различные виды заданий на развитие определенных интеллектуальных операций.

7. Высокие результаты в процессе обучения экспериментального класса позволяют сделать вывод об успешности применения предлагаемой педагогической кон-

цепции и распространить положительный опыт на другие классы средней школы.

По аналогичной схеме проходило обучение в 3-х и 9-х экспериментальных классах.

### Психологическое тестирование

Результаты педагогического эксперимента были сопоставлены с показателями тестирования в экспериментальном и контрольном классах по IQ-тесту Векслера (5 субтестов) и Культурно-независимому тесту Кеттелла.

В соответствии с технологией оценки субтеста «Словарный» IQ-теста Д. Векслера, анализ проводился по усредненному баллам, отражающим качество интерпретации, уровень анализа и обобщения, адекватность понимания и изложения значений и смыслов представленных в субтесте слов.

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 (табл. 14).

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 материал занятия по специальной развивающей программе, лучше владеют операциями анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, интерпретации и выявления значений и смыслов, аргументирования и доказательства. Они также демонстрируют более высокие показатели по уровню развития вербального интеллекта.

Сопоставление успешности выполнения теста Кэттелла в экспериментальной и контрольной группах представлено в табл. 15.



Таблица 14

**Качество интерпретации учащимися экспериментальной и контрольной группы (5-е классы) основных интеллектуальных операций (мышление)**

Основные ИО (мышление)	Экспериментальная группа	Контрольная группа
1. Анализ	1,88	1,1
2. Синтез	1,63	0,3
3. Сопоставление	0,81	1,05
4. Различение	1,81	1,05
5. Мышление по аналогии	0,63	0,55
6. Установление связей	0,69	1,2
7. Абстрагирование	0,19	0,2
8. Обобщение	1,69	1,1
9. Сравнение	2,31	1,4
10. Интерпретация	0,25	0
11. Выявление значений и смыслов	0,81	0,25
12. Аргументирование	1,19	0,3
13. Доказательство	1,63	1,45

*Примечание.* 0 – не знают значение данного термина;  
3 – дают точное, содержательное определение.

Таблица 15

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

Задание	Экспериментальная группа	Контрольная группа
1	10,11	8,38
2	9,67	9,56
3	9,17	8,69
4	5,56	4,5
<i>Общая сумма баллов</i>	34,5	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 табл. 16** представлена динамика результативности выполнения теста Кэттелла в трех срезах.

Таблица 16

**Динамика результативности выполнения заданий культурно-независимого теста интеллекта Кеттелла в экспериментальной и контрольной группе учащихся (5-е классы)**

Данные	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Первичные	29,32	29,62
Промежуточные	32,89	29,71
Итоговые	34,5	31,06

Первичные и итоговые данные 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.

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

Важным для анализа моментом исследования является тот факт, что учитель-экспериментатор работал и в контрольном, и в экспериментальном классах. Мы специально ставили вопрос: «А не переносился ли способ Вашей педагогической деятельности *непроизвольно* с экспериментального класса на контрольный?» Ответ был следующий: «Я старалась этого избежать. Насколько это удалось – сказать трудно». Но при проведении подобных экспериментов трудно выбрать другую схему, ибо индивидуальный стиль работы другого учителя, уровень его квалификации неизвестно как скажется на результатах. Отмечаемый же нами артефакт должен в еще большей степени подчеркнуть различия в экспериментальной и контрольной группах.

Установленная закономерность, заключающаяся в необходимости специального соотношения интеллектуальных операций с материалом, с которым приходится работать субъекту деятельности, хорошо согласуется с нашими экспериментами по развитию ПВК, в частности чувства времени у сборщиц резино-технических изделий<sup>14</sup>.

### РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ СУБЪЕКТА ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Развитие способностей осуществляется в процессе жизнедеятельности и деятельности (учебной, трудовой, игровой). Источником развития способности выступает противоречие между имеющимся уровнем развития способностей и требованиями деятельности.

<sup>14</sup> В.Д. Шадриков. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. М.: Наука, 1982.

Важнейшим моментом развития профессиональных способностей является тонкое приспособление операционных механизмов к условиям деятельности. В этом процессе проявляется конкретность психической функции. В результате этого приспособления к условиям деятельности операционные механизмы приобретают черты оперативности. В плане психического отражения эту проблему, как мы уже отмечали, с наибольшей полнотой разработал Д.А. Ошанин.

Эксперименты, проведенные в нашей лаборатории М.М. Князевым, убедительно показали, что наиболее эффективный способ развития профессионально важных качеств (чувства времени) заключается в специальных упражнениях до начала деятельности, на отдельных действиях предстоящей деятельности. Но именно в этом случае и создаются наиболее благоприятные условия для формирования черт оперативности у профессионально важных качеств.

Ссылаясь на исследования А.Н. Леонтьева по формированию звуковысотного слуха, мы можем утверждать, что этот же процесс формирования оперативности функциональных механизмов заключается в тонком приспособлении органов чувств к особенностям воспринимаемых объектов. При формировании звуковысотного слуха в качестве такового выступает компарирующий анализ, заключающийся в подстройке движения голосового аппарата к воздействию звуковому раздражителю.

Выделение операционных механизмов в способностях позволяет определить, как человек может овладеть своими способностями: через овладение операционными механизмами восприятия, запоминания, воображения и т.д.

Таким образом, развитие способностей представляет собой процесс:

- становления функциональной системы, реализующей конкретную психическую функцию, в совокупности ее компонентов и связей;

- развития операционных механизмов, освоения интеллектуальных операций;
- формирования оперативности в системе функциональных и операционных механизмов;
- овладения субъектом своими способностями через рефлексию и овладение операционными механизмами в плане конкретных психических функций.

Рассмотрим далее развитие профессиональных способностей (способностей субъекта деятельности) в процессе профессионализации. В качестве модели была выбрана профессия **токаря**<sup>115</sup>.

В исследовании проведено три среза: для рабочих, имеющих стаж от полугода до трех лет (1-я группа), от четырех до десяти лет (2-я группа) и свыше десяти лет (3-я группа). Результаты исследования представлены в **табл. 17**.

Приведенные в табл. 17 данные показывают, что:

- в процессе деятельности происходит рост абсолютных показателей продуктивности способностей;
- изменения в развитии способностей носят неравномерный и гетерохронный характер.

Как видно из сравнения коэффициентов вариации по трем группам испытуемых (табл. 17), вариативность показателей уровня развития отдельных способностей (за исключением долговременной вербальной памяти и памяти на движения) снижается по мере профессионализации. Если эти данные сопоставить с общим законом онтогенетического развития, согласно которому индивидуальные различия нарастают от ранних фаз к более поздним, то можно сделать вывод, что полученные данные свидетельствуют о развитии способностей именно под влиянием требований деятельности.

<sup>115</sup> Используются данные Р.В. Пашковой (Шрейдер).

**Таблица 17**  
**Средние арифметические оценки, средние квадратические стандартные отклонения и коэффициенты вариации по группам испытуемых, различающимся по эффективности профессиональной деятельности**

Профессиональные способности	Группа испытуемых								
	1			2			3		
	$\bar{X}$	$\delta$	CV	$\bar{X}$	$\delta$	CV	$\bar{X}$	$\delta$	CV
Переключение внимания	3,31	1,3	39,3	4,53	1,18	26,1	4,59	1,18	25,7
Распределение внимания	3,44	1,26	36,6	4,12	1,11	26,9	4,35	0,93	21,4
Долговременная вербальная память	3,5	0,97	27,7	4	1	25	4,65	1,37	29,5
Кратковременная образная память	3,64	1,09	30	4,11	1,02	24,4	4,59	1,23	26,8
Техническое мышление	3,12	1,31	42	3,88	1,36	35,1	5,29	1,31	24,8
Невербальный интеллект	3,5	1,46	41,7	3,95	1,36	35,1	4,47	1,33	29,8
Пространственное представление	3,13	1,31	41,9	3,71	1,45	39,1	4,94	1,03	29,9
Глазомер	3,63	1,09	30	4	0,87	21,8	4,47	0,8	17,9
Сенсомоторная координация	2,94	1,06	36,1	4,06	0,9	22,2	4,88	1,05	21,5
Координация движения обеих рук	3,13	1,03	32,9	3,88	1,17	30,2	5,35	1,22	22,8
Память на движения	3,62	0,84	23,2	3,82	1,67	43,7	4,41	1,5	34

Из сопоставления отдельных способностей по уровню развития следует, что в процессе освоения профессии происходит смена доминирующих способностей (табл. 18).

Таблица 18

**Иерархия профессиональных способностей по уровню развития на разных стадиях освоения деятельности**

Профессиональные способности	Стадия профессионализации		
	первая	вторая	третья
Переключение внимания	7	1	6,5
Распределение внимания	6	2,5	11
Пространственное представление	9	11	3
Глазомер	2	5,5	8,5
Долговременная вербальная память	4,5	5,5	8,5
Кратковременная образная память	2	2,5	6,5
Техническое мышление	9	8,5	2
Невербальный интеллект	4,5	7	8,5
Сенсомоторная координация	11	4	4
Координация движения обеих рук	9	8,5	1
Память на движение	2	10	10

*Примечание.* Цифрами обозначено ранговое место конкретной профессиональной способности.

Данные, представленные в табл. 18, показывают, что на первой стадии профессионализации ведущими по уровню развития являются кратковременная образная память (3,64), глазомер (3,63), память на движения (3,62), долговременная вербальная память и невербальный интеллект (по 3,5). Наименее развиты относительно других сенсомоторная координация (2,94),

техническое мышление, координация движений обеих рук и пространственное представление (по 3,13), т.е. общие способности.

На второй стадии профессионализации испытуемые характеризуются относительно равномерным развитием всех свойств.

На третьей стадии профессионализации ведущими по уровню развития становятся координация движений обеих рук (5,35), техническое мышление (5,29), пространственное представление (4,94), сенсомоторная координация (4,88), т.е. именно специальные способности, которые вначале профессионализации имели самые низкие оценки. То или иное соотношение более общих и более специальных звеньев структуры способностей складывается прежде всего в зависимости от содержания конкретной деятельности. И, по-видимому, чем «техничнее» деятельность, тем большую роль в ее реализации играют специальные способности.

Отмеченная выше динамика вовлечения способностей в деятельность нашла отражение в структуре корреляционных плед и изменения меры тесноты связей отдельных способностей в структуре профессионально важных качеств, на различных этапах профессионализации. На рис. 19–21 представлены корреляционные пледы способностей токарей с различным стажем.

Анализ структуры связей с точки зрения их представленности на разных этапах профессионализации позволяет выделить связи: а) характерные для всех этапов профессионализации; б) временные, присутствующие только на определенных этапах овладения профессией; в) связи, которые появляются на определенном этапе овладения профессией и в дальнейшем не исчезают; г) связи с переменным знаком.

Исходя из представленных данных, можно утверждать, что развитие способностей субъекта трудовой деятельности характеризуется:

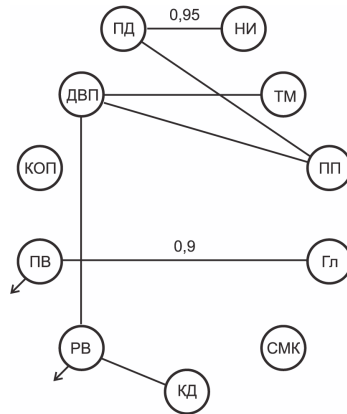


Рис. 19. Структура профессионально важных способностей у рабочих со стажем до 3 лет:

РВ – распределение внимания; ПВ – переключение внимания; КОП – кратковременная образная память; ДВП – долговременная вербальная память; ПД – память на движения; НИ – невербальный интеллект; ТМ – техническое мышление; ПП – пространственное представление; Гл – глазомер; КД – координация движений обеих рук; СМК – сенсомоторная координация; цифры обозначают уровень достоверности

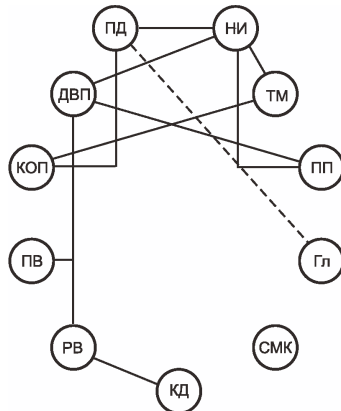


Рис. 20. Структура профессионально важных способностей у рабочих со стажем от 4 до 10 лет (условные обозначения см. на рис. 19)

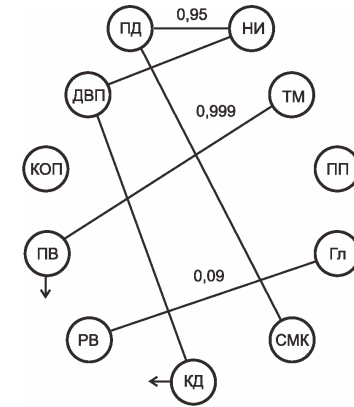


Рис. 21. Структура профессионально важных способностей у рабочих со стажем свыше 10 лет (условные обозначения см. на рис. 19)

- развитием отдельных способностей;
- развитием структур способностей, каждая из которых отличается числом вовлеченных способностей и характером связей между способностями;
- оперативной настроенностью способностей на условия и требования деятельности.

Таким образом, эмпирические данные подтверждают теоретические положения о роли и месте способностей в структуре деятельности, изложенные в третьей главе.

## ЗАКЛУЧЕНИЕ

В данной книге обсуждаются проблемы содержательно-го определения понятия «профессиональные способности». Для их решения необходимо было обратиться к базовым категориям: «деятельность», «способности», «система».

При раскрытии понятия «профессиональные способности» мы опирались на авторские представления об общих способностях. Их можно понять, рассматривая в трех измерениях: индивида, субъекта деятельности и личности. Способности человека как индивида отражают их природную сущность. Они сформировались для обеспечения выживания в естественных природных условиях. Способности индивида есть свойства его функциональных систем, реализующих определенные психические функции. Они характеризуются аналитичностью и абстрактностью. Способности субъекта деятельности развиваются на базе природных способностей, которые приобретают под влиянием требований деятельности черты оперативности и достраиваются операционными механизмами, планами и программами их использования в деятельности. Способности личности развиваются на основе способностей субъекта деятельности и вместе с последними. В способностях личности последние ставятся под контроль нравственности.

Представленная дифференциация способностей является в определенной мере условной, так как каждый человек одновременно является и индивидом, и субъектом деятельности, и личностью. Следуя за Б.Г. Ананьевым, мы считаем, что высшим уровнем интеграции способности выступают как один из факторов, определяющих индивидуальность человека. Индивидуальные способности,

отнесенные к конкретному человеку, можно определить как способности личности и как способности субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные способности человека.

Под профессиональными способностями следует понимать индивидуальные способности, обеспечивающие успех деятельности. По отношению к конкретной деятельности способности выступают как одаренность. Последняя является интегральным проявлением способностей в целях конкретной деятельности.

Профессиональные способности могут рассматриваться на уровне отдельных психических функций, а также на уровне отдельных компонентов психологической системы деятельности: целеполагания, программирования, рефлексии, принятия решений и др. Учитывая, что любая конкретная способность описывается функциональной психологической системой, изоморфной психологической системой деятельности и, следовательно, включает в свою структуру основные компоненты системы деятельности, необходимо внести существенные коррективы в теорию и практику диагностики профессиональных способностей. Это направление работ еще ждет своего исполнителя.

При проведении исследований в области профессиональных способностей необходимо придерживаться конкретных методологических принципов и теоретических представлений. Интерпретация получаемых результатов требует особой тщательности, здесь могут быть полезными представленные в настоящей работе правила интерпретации результатов тестирования.

Признавая за профессиональными способностями статус одной из главных детерминант успешности деятельности или жизненных неудач, эта категория разработана в психологии явно недостаточно, прежде всего в теоретическом аспекте. Автор надеется, материалы данной монографии содержат определенные шаги в этом направлении.

## ПРЕДМЕТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

- Абстракция  
 Автоматизм  
 Активность  
   – субъекта  
   – психическая  
   – человеческого восприятия  
   – моторная  
   – познавательных способностей  
   – учебная  
   – академическая  
   – мозга  
 Акцептор результата действия  
 Анализ  
 Анализатор  
 Аналогия  
 Ассоциации  
  
 Внимание  
   – произвольное  
   – произвольное  
   – послепроизвольное  
   – распределенное  
 Внутренний мир человека  
 Внушение  
 Воля  
 Воображение  
 Воспитание  
 Восприятие
- Гений  
 Гениальность  
 Генотип  
 Гипотеза  
 Готовность  
   – мобилизационная  
   – готовность памяти  
   – к сотрудничеству  
  
 Действия  
   – социальные  
   – операционные  
   – интеллектуальные  
   – умственные  
   – практические  
   – идеальные  
   – структура действий  
   – моторные  
   – сознания  
   – индивидуализированное  
   – задача действия  
   – волевое  
   – предметное  
   – учебные  
 Действие-операция  
 Детерминация  
 Деятельность  
   – структура  
   – эффективность деятельности  
   – мозговая
- системы  
   – мнемическая  
   – музыкальная  
   – творческая  
   – умственная  
   – предметная  
   – идеальная  
   – познавательная  
   – трудовая  
 Движение  
 Диагностика  
 Духовность  
  
 Евгеника  
  
 Забывание  
 Задатки  
   – врожденные  
   – специальные  
   – общие  
 Задача  
 Запоминание  
 Знак  
 Знания  
 Значение  
 Значимость  
   – личностная  
  
 Индивид  
 Индивидуальность  
 Индивидуальные различия  
 Индивидуальный стиль деятельности  
 Интересы  
 Интеллект  
   – общий  
   – интеллектуальные операции
- структура интеллекта  
 Информационная сторона деятельности  
 Истина  
  
 Качества личности  
 Классификация  
   – профессий  
   – способностей  
   – ощущений  
   – мышления  
 Критерии  
   – предпочтительности  
   – достижения цели  
 Культура  
   – общая  
  
 Личностный смысл  
 Личность  
 Личности  
   – качества  
  
 Метод  
 Механизмы  
   – деятельности  
   – операционные  
   – рефлексии  
 Ментальная индивидуальность  
 Модель  
   – психологической функциональной системы деятельности  
   – профессионального стандарта  
 Мозг  
 Мораль  
 Мотив

Мотивация – образная  
 Моторика – вербальная слуховая  
 Мысль – логическая  
 Мышление – оперативная  
 – моторная  
 Навык – кратковременная образная  
 Наследственность  
 Научение – долговременная вербальная  
 Неуспешность деятельности – обонятельная  
 – вкусовая  
 Обобщение – двигательная  
 Образование – смысловая  
 – высшее профессиональное – долговременная  
 – системное  
 Переживание  
 Перекодирование  
 План  
 – методологический  
 – экспериментальный  
 Поведение  
 Познавательная сфера  
 Познание  
 – социальное  
 Понимание  
 Понятие  
 – системы  
 – деятельности  
 – способностей  
 Поступок  
 Потребности  
 – духовные  
 – общие  
 – природные  
 Предмет  
 – деятельности  
 – психологии  
 – конкретный  
 – труда

– заданный  
 Развитие  
 – способностей  
 – индивида  
 – психических функций  
 – ребенка  
 – человека  
 Развитие  
 Разум  
 Результат деятельности  
 Реакции  
 – сенсомоторные  
 – эмоциональные  
 – скорость  
 – быстрота  
 – время  
 Регрессионный анализ  
 Распредмечивание деятельности  
 Рефлективность  
 Рефлексия  
 Рецептор  
 Речь  
 Родовые формы деятельности  
 Саморегуляция  
 Самосознание  
 Свойства  
 – индивидуальные  
 – психической деятельности  
 – памяти  
 – человека  
 – ощущений  
 – нервной системы  
 – высшей нервной деятельности

Принцип психофизического единства  
 Программа деятельности  
 Продуктивность  
 – умственной деятельности  
 – психической деятельности  
 – психических процессов  
 – познавательной деятельности  
 Профессионально важные качества (ПВК)  
 Процесс  
 – сенсорный  
 – перцептивный  
 Психика  
 Психология  
 – способностей  
 Психодиагностика способностей  
 Психологическая функциональная система деятельности  
 Психологическая система деятельности  
 Психологическая функция  
 Психологическая функциональная система способностей  
 Психологический анализ деятельности  
 Психометрика способностей  
 Психомоторика  
 Психотехника



– личности  
 – функциональных систем  
 Сенсомоторная координация  
 Сенсорные процессы  
 Символ  
 Синтез  
 Система  
 – квалификаций  
 – функциональная  
 – деятельности  
 Систематизация  
 Системогенез деятельности  
 Смысл  
 Совесть  
 Сознание  
 Сознательность  
 Созревание  
 Сохранение  
 Социализация  
 Способности  
 – актуальные  
 – общие  
 – профессиональные  
 – специальные  
 – умственные  
 – интеллектуальные  
 – музыкальные  
 – моторные  
 – творческие  
 – сенсорные  
 Сравнение  
 Структура  
 – деятельности  
 – способностей  
 – интеллекта  
 Субъект  
 – деятельности

Талант  
 Творчество  
 Теория способностей  
 – Теплова  
 – Рубинштейна  
 – Шадрикова  
 Труд  
 Умения  
 Уровень  
 – развития способностей  
 – достижений  
 – интеллекта  
 Условия  
 – внешние  
 – внутренние  
 Успешность  
 – деятельности  
 Филогенез  
 Форма  
 – деятельности  
 – поведения  
 – практическая  
 – идеальная  
 Функции психические  
 – высшие  
 – базовые  
 Функциональная система  
 – деятельности  
 – способностей  
 Функция  
 – психическая  
 Характер  
 Целеполагание  
 Цель деятельности

Ценности  
 Человек  
 Чувства  
 Шкала  
 – измерения интеллекта  
 – Бине

Эксперимент  
 Эмоции  
 Эффективность  
 – деятельности  
 – выполнения задачи  
 – поведения

## ИМЕННОЙ УКАЗАТЕЛЬ

- |                  |                  |                   |                  |
|------------------|------------------|-------------------|------------------|
| Абульханова К.А. | Годдар           | Карпов В.Н.       | Пиаже Ж.         |
| Авсенев П.С.     | Голубева Э.А.    | Кеттелл Р.        | Пирсон Ч.        |
| Айзенк Г.        | Голубинский Ф.А. | Кениг Г.          | Петровский А.В.  |
| Ананьев Б.Г.     | Гомер            | Клапаред Эд.      | Платон           |
| Анастази А..     | Гордон В.И.      | Климов Е.А.       | Платонов К.К.    |
| Анохин П.К.      | Грек М.          | Князев М.М.       | Пономаренко В.А. |
| Анри Б.          | Гоиччиарди       | Колбановский В.И. |                  |
| Аристотель       |                  | Коробкова О.Е     | Равич-Щербо И.В. |
| Артамонова Е.Г.  | Даль В.          | Крайг Г.          | Ременс Г.        |
| Артемьева Т.И.   | Декедр А.        | Крепелин Э.       | Рибо Т.          |
| Аткинсон Дж.     | Декроли О.       | Кузнецова И.В.    | Ригер            |
|                  | Джемс У.         | Кузнецова М.Д.    | Рубинштейн С.Л.  |
| Бернштейн Н.А.   | Дженнингс Г.     | Кулибин И.П.      |                  |
| Бине А.          | Джуан С.         | Кульман           | Саффиоти         |
| Бобертаг О.      | Дикая Л.Г.       | Кутузов М.И.      | Сеченов И.М.     |
| Бойкова В.Д.     | Дьяков И.И.      | Кэмин Л.          | Симон Т.         |
| Болтон           | Жанэ П.          |                   | Сишор К.         |
| Бурдон           | Жильбер          | Лазурский А.Ф.    | Соболева Т.Н.    |
|                  |                  | Левонтин Р.       | Сократ           |
| Вебер Э.Г.       | Завалова Н.Д.    | Лейбниц Г.        | Сорский Н.       |
| Веккер Л.М.      | Земелькин В.П.   | Ленин В.И.        | Спенсер Г.       |
| Векслер Д.       | Зиновьева Н.А.   | Леонтьев А.Н.     | Степанова Е.В.   |
| Вундт В.         | Золя Э.          | Лобачевский Н.И.  | Стюхина Г.А.     |
| Выготский Л.С.   | Зоммер Р.        | Локк Дж.          |                  |
|                  | Зубовский Н.А.   | Ломброзо Ч.       | Теплов Б.М.      |
| Гальтон Ф.       |                  | Ломов Б.Ф.        | Толстой Л.Н.     |
| Гельмгольц Г.    | Изюмова С.А.     |                   | Торндайк Э.      |
| Гибсон Дж.       | Иедергольм       | Македонский А.    | Треверс          |
| Гибсон Э.        | Ильин А.И.       | Маркс К.          | Тулуз Э.         |
| Гиссене          |                  | Мерлин В.С.       |                  |
|                  |                  | Мичурин И.В.      | Уотсон Дж. Б.    |
|                  |                  | Монтень М.        | Ухтомский А.А.   |
|                  |                  | Мюнстербер        |                  |
|                  |                  | Ожегов С.И.       | Феррари Д.       |
|                  |                  | Октиван           | Филина С.В.      |
|                  |                  | Ошанин Д.А.       | Фресс П.         |

Хасаева Т.Х.	Эббингауз Г.
Хекхаузен Х.	Эрн А.
Холл Ст.	
Холодная М.А.	Юнг К.Г.
Хомский Н.	
Цицерон	Якиманская И.С.
Цезарь Гай Юлий	Ярошевский М.Г.
	Ярхо В.
	Ястров Дж.
Чайковский П.И.	
Черемошкина Л.В.	
Шадриков В.Д.	
Шмелев А.Г.	
Шрейдер Н.В.	
Штерн В.	

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Абульханова К.А.* Личность как субъект деятельности / К.А. Абульханова // Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия. М.: Perse, 2007.
2. *Абульханова К.А.* О субъекте психической деятельности / К.А. Абульханова. М.: Наука, 1973.
3. *Абульханова-Славская К.А.* Личность как субъект деятельности / К.А. Абульханова-Славская // Психология личности: хрестоматия. В 2 т. Самара, 2002.
4. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. М.: Мысль, 1991.
5. *Айзенк Г.* Природа интеллекта. Битва за разум! (Как формируются умственные способности) / Ганс Айзенк, Леон Кэмин. М.: Эксмо-Пресс, 2002.
6. *Анастаси А.* Психологическое тестирование / А. Анастаси. М.: Педагогика, 1982. Т. 1.
7. *Анохин П.К.* Очерки по физиологии функциональных систем / П.К. Анохин. М.: Медицина, 1975.
8. *Аристотель.* Этика. М.: АСТ, 2002.
9. *Артемьева Т.И.* Методологические аспекты проблемы способностей / Т.И. Артемьева. М.: Наука, 1977.
10. *Аткинсон Р.Л.* Введение в психологию / Р.Л. Аткинсон, Р.С. Аткинсон, Э.Е. Смит, Д.Д. Бем, С. Нолен-Хоэксема; под ред. В.П. Зинченко, А.И. Назарова, Н.Ю. Спомиора. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003.
11. *Бернштейн Н.А.* Биомеханика и физиология движений / Н.А. Бернштейн. М.; Воронеж, 1997.
12. Большой энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия; СПб.: Норинки, 1997.
13. *Веккер Л.М.* Психические процессы: в 3 т. / Л.М. Веккер. Л.: ЛГУ, 1974. Т.1.

14. *Выготский Л.С.* Собр. соч. / Л.С. Выготский. Т. 3. История развития высших психических функций. М.: Педагогика. 1983.
15. *Гальтон Ф.* Наследственность таланта / Ф. Гальтон. М., 1996.
16. *Голубева Э.А.* Способности. Личность. Индивидуальность / Э.А. Голубева. Дубна: Феникс+, 2005.
17. *Гомер.* Илиада / пер. с древнегреч. Н. Гнедича. М.: Московский рабочий, 1982.
18. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. М.: Русский язык, 1980.
19. *Джуан С.* Странности нашего тела: занимательная анатомия / Стивен Джуан. М.: Рипол-классик, 2008.
20. *Дикая Л.Г.* Субъектная регуляция в деятельности профессионала как основа формирования адаптационных стратегий / Л.Г. Дикая // Проблемы фундаментальной и прикладной психологии профессиональной деятельности / ИП РАН. М., 2008.
21. Европейская структура квалификаций для образования в течение жизни. Люксембург: Ведомство официальных публикаций Европейского сообщества. 2008. Цит. по пер. в кн.: Болонский процесс: Европейские и национальные структуры квалификаций. (книга – прил. 2) / под науч. ред. В.И. Байденко. М., 2009.
22. *Забродина Л.В.* Психологический анализ трудовой деятельности / Л.В. Забродина, А.В. Карпов, А.П. Чернышов, В.Д. Шадриков; под науч. ред. В.Д. Шадрикова; ЯрГУ. Ярославль, 1980.
23. *Зинченко В.П.* Живое знание / В.П. Зинченко. Самара, 1998.
24. *Зубовский Н.* Психология. СПб.: Тропа Троянова, 2006.
25. *Изюмова С.А.* Общие свойства нервной системы и познавательные способности / С.А. Сметанова // *Небылицын В.Д.* Жизнь и научное творчество / В.Д. Небылицын. М., 1996.
26. *Ильин И.А.* Путь к очевидности / И.А. Ильин. М.: Республика, 1993.

27. *Клапаред Э.* Как определить умственные способности школьника / Э. Клапаред. Л.: Сеятель, 1927.
28. *Климов Е.А.* Образ мира в разнотиповых профессиях / Е.А. Климов. М.: Изд-во МГУ, 1995.
29. *Климов Е.А.* Введение в психологию труда / Е.А. Климов. М.: Культура и спорт; ЮНИТИ, 1998.
30. *Костин А.Н.* Требования к психологическим методам анализа сложной профессиональной деятельности / А.Н. Костин, Ю. Я. Голиков // Проблемы фундаментальной и прикладной психологии профессиональной деятельности / под ред. В.А. Бодрова, А.Л. Журавлева. М.: ИПРАН, 2008.
31. *Крайг Г.* Психология развития / Г. Крайг. СПб.; М.; Харьков; Минск. 2000.
32. *Купер К.* Индивидуальные различия: пер. с англ. / К. Купер. М.: Аспект-Пресс, 2000.
33. *Левонтин Р.* Человеческая индивидуальность: наследственность и среда / Р. Левонтин. М.: Прогресс; Универс, 1993.
34. *Ломов Б.Ф.* К проблеме деятельности в психологии / Б.Ф. Ломов // Психологический журнал. 1981. № 5.
35. *Лурия А.Р.* Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. М.: Изд-во МГУ, 1973.
36. *Малых С.Б.* Основы психогенетики / С.Б. Малых, М.С. Егорова, Т.А. Мешкова. М.: Эпидавр, 1998.
37. *Маркс К.* Сочинения / Карл Маркс, Фридрих Энгельс. Т. 47.
38. Методы психологической диагностики / ИП РАН. М., 1993.
39. *Монтень М.* Опыты / М. Монтень. М.: Наука, 1979. Кн. 3.
40. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка / С.И. Ожегов. М.: Русский язык, 1982.
41. *Платонов К.К.* Мои личные взгляды на великой дороге жизни. Воспоминания старого психолога / К.К. Платонов. М.: ИП РАН, 2005.
42. Профессиональный стандарт педагогической деятельности / под ред. Я.И. Кузьмина, В.Л. Матросова, В.Д. Шадрикова // Вестник образования. 2007. № 7.

43. Психология: словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990.
44. *Равич-Щербо И.В.* Психогенетика / И.В. Равич-Щербо, Т.М. Марютина, Е.Л. Григоренко; под ред. И.В. Равич-Щербо. М.: Аспект-Пресс, 1999.
45. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / под ред. И.В. Равич-Щербо. М.: Педагогика, 1988.
46. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / под ред. В.В. Давыдова. М., 1993–1998.
47. *Рубинштейн С.Л.* О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. М., 1958.
48. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 1999.
49. *Рубинштейн С.Л.* Принципы и пути развития психологии / С.Л. Рубинштейн. М.: Наука, 1959.
50. *Рубинштейн С.Л.* Проблема способностей и вопросы психологической теории / С.Л. Рубинштейн. // Вопросы психологии. 1960. № 3.
51. *Стюхина Г.А.* Развитие мнемических способностей: автореф. дис. ... канд. наук / Г.А. Стюхина. М., 1996.
52. *Теплов Б.М.* Избранные труды: в 2 т. / Б.М. Теплов. Т. 1. Психология музыкальных способностей. М.: Педагогика, 1985.
53. Толковая Библия, или Комментарий на все книги св. писания Ветхого и Нового Завета. Издание преемников А.П. Лопухина. СПб., 1904–1913.
54. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. М.: Политиздат, 1986.
55. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983.
56. Фресс П. Экспериментальный метод / П. Фресс // Экспериментальная психология / ред.-сост. / П. Фресс, Ж. Пиаже. М.: Прогресс. 1966. Вып. I, II.
57. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. М.: Педагогика, 1986. Т. 1.

58. *Холл К.Л.* Теории личности / К.Л. Холл, Г. Линдсей. М.: Апрель-Пресс, Эксмо-Пресс, 2000.
59. *Холодная М.А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. М.; Томск, 1997.
60. *Шадриков В.Д.* Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. М.: Логос, 1994.
61. *Шадриков В.Д.* Интеллектуальные операции / В.Д. Шадриков. М.: Логос, 2006.
62. *Шадриков В.Д.* Ментальное развитие человека / В.Д. Шадриков. М.: Аспект-Пресс, 2007.
63. *Шадриков В.Д.* Мир внутренней жизни человека / В.Д. Шадриков. М.: Логос, 2006.
64. *Шадриков В.Д.* Мнемические способности: Развитие и диагностика / В.Д. Шадриков, Л.В. Черемошкина. М.: Педагогика, 1990.
65. *Шадриков В.Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. 2-е изд. М.: Логос, 2007.
66. *Шадриков В.Д.* Психологическая характеристика нормального человека, или Познай самого себя / В.Д. Шадриков. М.: Логос, 2009.
67. *Шадриков В.Д.* Психология деятельности и способностей человека / В.Д. Шадриков. М.: Логос, 1996.
68. *Шмелев А.Г.* Психодиагностика личностных черт / А.Г. Шмелев. СПб.: Речь, 2002.
69. *Штерн В.* Дифференциальная психология и ее методические основы / Вильям Штерн. М.: Наука, 1998.
70. *Ярхо В.* «Илиада» Гомера: фольклорная традиция и индивидуальное творчество: послесловие / В. Ярхо // Гомер. Илиада. 1982.
71. Toulouse-Emil. Zola. Paris, 1896.