

Думая о Петре Яковлевиче Гальперине...

В.К. Зарецкий

кандидат психологических наук, заведующий лабораторией психолого-педагогических проблем непрерывного образования детей и молодежи с особенностями развития и инвалидностью
Института гуманитарных технологий Московского городского психолого-педагогического университета

Иногда в жизни бывают встречи, которые меняют судьбу. Встреча с П.Я. Гальпериным была для меня именно такой. В этом тексте мне хотелось бы осмыслить, как именно эта встреча повлияла на меня, на мою деятельность, и продолжает оказывать влияние... Я надеюсь, что это осмысление поможет высветить те грани творчества Петра Яковлевича, которые остаются актуальными не только для меня лично, но и для широкого педагогического и психологического сообщества. Мне кажется, что потенциал теории поэтапного формирования П.Я. Гальперина далеко не исчерпан и недооценен. Именно желание задуматься о нереализованном потенциале этой уникальной теории побудило меня написать эту статью, где личные воспоминания переплетены с анализом теоретических положений и практических приложений теории поэтапного формирования.

Ключевые слова: П.Я. Гальперин, творческое мышление, формирование творческого мышления, зона ближайшего развития, рефлексия.

...С идеей, что учить творческому мышлению можно и нужно всех, я в 1970 г. поступил на факультет психологии. Преподаватель факультета, Елена Петровна Кринчик, проводившая со мной собеседование, под впечатлением от моей твердой позиции: «Талант есть у всех без исключения, надо только суметь его раскрыть!» посоветовала мне пойти к Петру Яковлевичу Гальперину, который много лет вел исследования по формированию творческого мышления. В отзыве преподавателя, проводившего собеседование, Елена Петровна так и написала: «Прямо кадр для Гальперина». Правда, об этой записи я узнал лишь в 1985 г., когда в деканате выбрасывали устаревшие материалы, а наш однокурсник Александр Георгиевич Лидерс попросил материалы вступительных собеседований 1970 г. не выбрасывать и раздал их на встрече курса. Я порадовался столь лестной характеристике, но, к сожалению, поэтапным формированием умственных действий я тогда *уже* не занимался и *еще* не вернулся к этому методу...

...Увидев на двери кафедры пожелтевшую и выцветшую от времени бумажку с названием тем курсовых и дипломных работ, на которой было три скромных слова «Формирование творческого мышления», я решил стать очередным курсовиком Петра Яковлевича и начал безуспешно пытаться эту проблему решить...

...Легко сказать «решил стать курсовиком Петра Яковлевича», гораздо труднее было им стать. П.Я. Гальперина по праву считали гением (я это тоже понял не только по работам, но и по лекциям, и по встречам с ним). А время гения бесценно, и тратить его он должен крайне рационально. Чтобы Петр Яковлевич не тратил время на бестолковых и явно

бесперспективных студентов, на кафедре детской психологии был «фильтр». Сначала с кандидатом в курсовики к П.Я. Гальперину беседовали его ученики. Если «кандидат» представлялся им достойным, то его «допускали» до Петра Яковлевича, если же нет, то вообще не брали на кафедру или назначали другого руководителя из числа учеников и П.Я. Гальперина и сотрудников кафедры.

...На собеседовании с учеником П.Я. мне не повезло. Он сразу определил меня в «бесперспективные», посоветовал заняться чем-нибудь другим, а когда я решительно заявил, что хочу вести исследования только под руководством Гальперина, нехотя взялся руководить мной, что и делал вплоть до окончания четвертого курса, на котором я написал курсовую по формированию визуального мышления.

За эти три года я прослушал курс общей психологии, который П.Я. Гальперин читал на философском факультете, курс лекций для учителей, повышающих квалификацию, спецкурс по теории поэтапного формирования умственных действий, который П.Я. прочитал у нас (полный подробнейший конспект лекций сохранился до сих пор, кстати, это был первый его спецкурс по теории поэтапного формирования). И один раз мне удалось с Петром Яковлевичем встретиться и говорить в течение целых сорока минут. Не буду вдаваться в подробности курьезных обстоятельств, благодаря которым другим учеником Петра Яковлевича усомнился в моей бесперспективности и договорился о том, что Учитель встретится со мной и побеседует о проблеме формирования творческого мышления, что и стало моей темой на третьем курсе. Об этой встрече я расскажу чуть позже, а сначала о самой проблеме и подходе к ее решению, который развивался в то время П.Я. Гальпериным...

Творческое мышление рассматривалось как один из процессов подобно вниманию, памяти и др. Поскольку все психические процессы рассматривались как интериоризированные внешние действия, соответственно, важно было найти содержание того внешнего действия, которое в процессе интериоризации (проходя «поэтапную обработку») превратится в творческое мышление. Исследования велись на традиционной для исследования творческого мышления модели — творческих задачах «дункеровского типа». Сколько было курсовиков до меня, я не знал, но знал фамилию О. Василенко (на нее П.Я. Гальперин ссылался в эпохальной статье 1966 г., отметив в примечании, что термин «броуново движение мысли» предложила именно она), знал диплом И.Н. Семенова, в котором теоретически все было правильно, но сформировать ничего не получилось, читал дипломную работу Б.Д. Эльконина, имевшую тот же результат, и даже диплом И.М. Ариевича, который так и назывался «Формирование инсайта», в котором испытуемые действительно переживали инсайт, но относить эту работу к исследованию по формированию творческого мышления можно было лишь с очень большой натяжкой.

Я, с огромным уважением относясь ко всем названным людям, прежде всего к самому Петру Яковлевичу, искренне пытался понять, что это за «орешек» такой — творческое мышление — который никому не удастся раскусить, в глубине души робко надеясь, что я-то как раз и буду тем человеком, которому это удастся сделать. Сам того не ведая, я посягнул на святая святых поэтапного формирования, начав думать о том, что делается не так, из-за чего не получается сформировать творческое мышление, хотя все остальное удается формировать без проблем. Я читал работы по практике поэтапного формирования с искренним восхищением. Меня потрясли работы по формированию навыков правописания, начальных математических понятий, внимания. Я не понимал, почему эти исследования не становятся основой для разработки нового школьного образования. Преимущества поэтапного формирования умственных действий и понятий, как метода и теории, по сравнению с любым другим подходом казались мне очевидными. Когда уже после окончания университета я работал в Центре управления полетами, куда меня пригласил на работу другой ученик П.Я. Гальперина, первый психолог ЦУПа Р.О. Орестов, я удивлялся тому, что мы обучаем операторов УВМ работать на клавиатуре по методу Гальперина—Малова за 7 часов (при этом они печатают со скоростью от 60 до 90 знаков в минуту, вслепую и без ошибок), а секретарь-машинистка нашего начальника учится на курсах машинописи, в течение шести месяцев, из которых три месяца уходят на заучивание клавиатуры. В методике Гальперина—Малова ни одной секунды не тратилось на заучивание клавиатуры, но она полностью усваивалась в соответствии с тем, что писал про произвольное запоминание П.И. Зинченко (1961), за первые же три часа занятий. Остав-

шиеся три часа уходили на отработку ритма и наращивание темпа. (В качестве побочного эффекта у одной из наших обучавшихся машинописи заработал парализованный мизинец правой руки, что полезно знать тем, кто ведет реабилитационную работу средствами образования, например, с детьми ДЦП).

Итак, достижения поэтапного формирования для меня были абсолютно очевидными, я считал, что П.Я. Гальперин идет «вперед планеты всей»! И, положив руку на сердце, в психологии изучать больше нечего. То что сформировать можно все и у любого, вполне отвечало моей главной идее — доказать, что талантливыми могут быть все...

Надо сказать, что хотя теоретически проблему формирования творческого мышления Петру Яковлевичу решить так и не удалось — в том смысле, что учение о том, как формировать творческое мышление, так и не появилось, — формировать он умел. Во всяком случае, я никогда не забуду, как он сделал это со мной. Это было красиво. Сначала Петр Яковлевич рассказал в двух словах о тех, кто и как пытался эту проблему решать, какие вообще есть представления о творческом мышлении. Затем рассказал об успехах поэтапного формирования умственных действий, из которых следовало, что всё практически уже сформировано. Осталось сформировать только творческое мышление. Этот процесс, конечно, посложнее других, но уже ясно, как его формировать, и даже такой студент, как я, уже может ответить на этот вопрос, если немножко подумает. «Ну, вот Вы, что думаете, как нам сформировать творческое мышление?», — неожиданно обратился ко мне с вопросом Петр Яковлевич.

Я напрягся изо всех сил. Мысль работала бешено. Мне казалось, что после того, как Петр Яковлевич так доступно и просто все объяснил, только очень глупый человек не мог бы ответить на этот вопрос... Но я не мог... Жуткое тягостное молчание необходимо было как-то прервать. Мне было невыносимо стыдно... И вдруг... В голове мелькнула какая-то мысль...

«Единственное, что мы можем сделать, мне кажется...», — начал я совершенно серьезно, глядя глубоко в себя и не замечая ничего вокруг, но... так и не закончил этой фразы. Мелькнувшая было мысль «опять в чертог теней сокрылась», оставив лишь смутное переживание того, что ответ на этот вопрос есть, и чувство обиды, что я не ответил на такой простой вопрос...

«Да Вы не переживайте», — весело сказал Петр Яковлевич. — «Пока никто не может ответить на этот вопрос, но мы работаем, и когда-нибудь ответим!»

После этого он дал мне задание, и я пошел искать ответ на вопрос. Единственное, в чем я не был тогда с ним согласен, — это что никто не может ответить на этот вопрос... Ведь была же у меня мысль, была...

После нашего разговора с П.Я. Гальпериним я шесть часов просидел в библиотеке, записывая в блокнот наш разговор и пытаюсь поймать ту самую мысль, мелькнувшую во время поиска ответа на во-

прос Петра Яковлевича. Но я так ее и не поймал. Исписал весь блокнот. Я храню его до сих пор как память об уникальном опыте по формированию творческого мышления, который провел со мной Петр Яковлевич Гальперин, за что я ему всегда буду благодарен.

Три года я честно работал над проблемой и пришел к парадоксальному, весьма огорчившему меня, выводу: сформировать творческое мышление по аналогии с другими умственными действиями нельзя. У творческого мышления есть принципиальное отличие от других действий, из-за которого по отношению к нему нельзя выполнить один из постулатов поэтапного формирования: «Действие с самого начала должно выполняться правильно, без ошибок». Почему этот постулат не проходит, когда речь идет о формировании творческого мышления? — Да потому, что **творческое мышление имеет место там, где вначале была ошибка.**

Это хорошо иллюстрируют психологические эксперименты по решению творческих задач. Если человек сразу догадывается, как задача решается, то никакого творчества в этом нет. Он быстро решил задачу именно потому, что она по каким-то причинам не выступила для него творческой! Если же он сразу ее не решил, то он попадает в плен собственных ошибочных представлений, которые толкают его по неверному пути, заставляют его плодить неадекватные решения, и в конце концов заводят в тупик.

Вот в этот момент — переживания тупика, безысходности, собственной неполноценности, неспособности решить задачу, момент отчаяния, желания все бросить, послать к черту все и всех — задачу, тех, кто ее придумал, и кто ее дал, вообще все! — и начинается собственно творческий процесс. Получилось, что, если у Вас появились такие переживания, надо радоваться — у вас есть шанс сделать нечто творческое!

Вот к таким мыслям я пришел в конце пятого курса, работая над дипломом по сравнительному анализу индивидуального и коллективного решения творческих задач. Его я писал уже под руководством не П.Я. Гальперина, а его бывшего ученика Игоря Никитовича Семенова, который тоже пытался формировать творческое мышление, но тоже пришел к выводу, что нужно идти другим путем. Он пошел в исследование личностного аспекта творческого мышления и пришел к рефлексии как процессу, занимающему весьма существенное место в творческом процессе. Но какое? — Это оставалось неясным.

Прояснить это удалось мне в той самой дипломной работе, когда, анализируя эксперименты по решению творческих задач вслух, я натолкнулся на следующий факт. Сравнивая протоколы решения задач «вслух», в которых фиксировалась вся без исключения речевая продукция испытуемых, я обратил внимание на то, что между протоколами решивших и не решивших задачу есть существенное отличие. У тех, кто не смог решить задачу, различные типы высказываний на протяжении всего

хода решения чередуются между собой без каких-либо качественных отличий в этом чередовании на разных этапах решения. У тех, кто задачу решил верно, имел место факт, названный нами **«интенсификацией рефлексии перед инсайтом»** [16]. Он заключался в том, что у решивших в конце концов задачу имел место ярко выраженный участок протокола, на котором речевые высказывания распределялись иначе, чем на всем остальном протоколе. На этом участке до 60–90 % высказываний являлись рефлексивно-личностными, т. е. относились не к содержанию задачи, а к собственному процессу мышления. Это отличие было обнаружено уже в первых экспериментах, проведенных в декабре 1974 г. Во всех последующих экспериментах, которых было несколько сотен, подтверждалась та же закономерность. Всегда, когда творческое решение имело место, оно наступало после интенсивной рефлексии, направленной на восстановление целостной картины собственного поиска, собственного мышления. Выражалось это в высказываниях типа: «Почему я не могу решить?», «Что не так?», «Где-то я ошибся, но где...» и т. д. и т. п.

Сейчас слово «рефлексия» можно даже не пояснять. Оно слышится и употребляется постоянно. Даже многие школьные учителя утверждают, что опираются на рефлексию в учебном процессе, организуют ее. Рефлексия — неотъемлемый компонент проектной работы и организации деятельности. Ее учитывают в психотерапевтической практике, как существенный ресурс, с ней связывают процессы развития мышления, личности, деятельности... Но это сейчас...

А в 1975 году, когда я защищал свой диплом, в котором рефлексия объявлялась механизмом решения творческих задач, лишь один из членов экзаменационной комиссии знал это слово. (Валентина Яковлевна Ляудис, жена философа В.С. Швырева, тесно сотрудничавшего с Э.Г. Юдиным, который трактовал методологию как «внутринаучную и межнаучную рефлексию», пояснила другим членам комиссии, что это философский термин, а Александр Николаевич Соколов уточнил, не понимаю ли я случайно рефлексию, по Гегелю). Мне задали более 15 вопросов и поставили оценку «хорошо», снизив ее «за использование никому не известного, не психологического термина». Так звучал суровый приговор комиссии...

...Наверное, если бы не тот разговор с Петром Яковлевичем Гальпериним, я бы так и бросил заниматься исследованиями творческого мышления, но уж больно сильна была заданная им установка...

Я понял, что мало нечто понять самому, мало нечто вскрыть и обосновать. Надо еще суметь донести это до других, кому это интересно и важно...

...Мой диплом прочитал Никита Глебович Алексеев, который, как затем оказалось, еще в начале 1960-х гг. преподавал математику, добываясь осознанности способов решения математических задач, что позднее стал называть рефлексией. В нескольких местах он сделал пометки «NB» («nota bene» —

«очень важно», как я узнал потом). Эти пометки относились к тем местам, где описывалась динамика процесса творческого мышления...

В 1984 году я защитил диссертацию под названием «Динамика уровневой организации мышления при решении творческих задач» под руководством друга Никиты Глебовича — Якова Александровича Пономарева (который, как я узнал позже, на третьем курсе писал курсовую под руководством П.Я. Гальперина). Там меня уже никто не спрашивал, что такое рефлексия, и откуда я взял этот термин. Хотя на международном симпозиуме 1982 г. такой вопрос возник, и зарубежным психологам потребовались специальные пояснения...

... Помимо той памятной встречи с П.Я. Гальпериним в 1972 г., когда я получил импульс к изучению проблемы формирования творческого мышления, была еще одна встреча, состоявшаяся лет шесть спустя. Это был второй и последний разговор с П.Я. Гальпериним... Я уже не был студентом. Работал в Центре управления полетами, дежурил сутками, дорабатывая третий год, который должен был отработать как молодой специалист, пришедший в организацию по распределению. К тому времени я уже довольно серьезно занимался творческими задачами, и хотя нас еще не публиковали (только в редакции «Новых исследований в психологии» лежали три статьи), а И.Н. Семенов еще не защитил кандидатской диссертации, ощущение, что мы занимаемся серьезным делом (хотя это уже не вписывалось в традицию поэтапного формирования), было несомненным. И.Н. Семенов предложил мне выступить на студенческой конференции с докладом по нашим исследованиям мышления при решении творческих задач. Я приехал после ночного дежурства и не чувствовал уверенности в своей способности сделать доклад, да и не готовил его специально. Ситуация для меня осложнялась тем, что вел студенческую конференцию П.Я. Гальперин. Для меня его имя значило слишком много. Хотелось сделать очень хороший доклад, на который я не был способен, доказать, что творческое мышление можно исследовать не только методом поэтапного формирования...

Когда И.Н. Семенов объявил мой доклад, я, преодолевая внутренние сомнения, вышел на трибуну и начал рассказывать про наши исследования. Неожиданно Петр Яковлевич меня прервал, и доклад превратился в дискуссию, которую пламенной речью завершил П.Я. Гальперин. После доклада я пытался вспомнить, в какой момент прервал меня Петр Яковлевич. Увлечшись полемикой, я так и не смог точно восстановить этот момент, но произошло это, когда речь зашла о рефлексии. И хотя мы всегда и в устных выступлениях, и в статьях подчеркивали, что понятие «рефлексия» не чуждо поэтапному формированию, что «осознанность» рассматривается П.Я. Гальпериним как один из важнейших параметров умственного действия (сейчас бы мы сказали «отрефлексированность»), тем не менее был в определении рефлексии один оттенок, который побуж-

дал употреблять этот термин в 1970-е гг. с большой осторожностью. А именно, что рефлексия рассматривалась как «процесс осознания и изменения оснований собственного движения, не просто *средств деятельности*, а именно оснований. До антимарксистской крамолы, идеологически неприемлемой, от этого тезиса оставался всего один шаг: достаточно только обобщить этот тезис и уточнить, о каких основаниях может идти речь. Думаю, что Петр Яковлевич, как человек, переживший всякие времена, в которые за гораздо менее резкие суждения можно было лишиться головы, прервал мое выступление не случайно и переключил внимание аудитории с рефлексии на принципиальный тезис о необходимости с самого начала выполнять действие правильно...

... В дальнейшем я много думал о нашей дискуссии, оправдывал свою неосторожность тем, что делал доклад после ночного дежурства, укорял себя за то, что не задумывался о «политическом аспекте», которого просто не видел, переживал, что по итогам дискуссии все были «в восторге от Гальперина» (такую обратную связь дали студенты Никите Глебовичу Алексееву, который в то время вел спецкурс по рефлексии на факультете психологии). Вспоминая этот эпизод на конференции, я думал о Петре Яковлевиче, который защитил кандидатскую диссертацию в 1936 г., затем многие годы должен был скрывать свою приверженность теории Л.С. Выготского, а в конце 1940-х вообще, как и другие ведущие психологи, должен был публично дать обещание исходить из теории И.П. Павлова. В моих глазах П.Я. Гальперин был исключительно цельным человеком. И если такой человек дал слово, причем публично, что в психологических исследованиях будет исходить из теории Павлова, то он не сможет пойти на компромисс с совестью, т. е. говорить одно, а делать другое. Это была сложная «творческая задача»: как остаться при своих воззрениях, но и не отречься от публично данного обещания... И Петр Яковлевич эту задачу решил, объявив предметом психологии ориентировочную деятельность (которая корнями уходит в ориентировочный рефлекс, выявленный И.П. Павловым), построив на этой основе теорию поэтапного формирования умственных действий, доказав экспериментально теорию интериоризации, развивая тем самым культурно-историческую теорию Л.С. Выготского. Мне казалось, что это было красивое решение крайне сложной научной и нравственной задачи, найденное в условиях невероятно узких идеологических рамок... В этих рамках для любого формируемого действия строилась единственно правильная ориентировочная основа, само действие было осознанным, но не было места процессу осознания и изменения оснований... Лишь в работе В.Л. Даниловой была сделана существенная уступка рефлексии в виде «осознания и анализа собственных гипотез» при решении творческих задач, среди которых могли быть и ошибочные, но почему-то было важно, что это именно гипотезы, а не доведенные до логического конца действия...

...В моей диссертации, которая, как я уже упоминал, защищалась в 1984 г., был один параграф в экспериментальной части, посвященный формированию осознанной личностной позиции при решении творческих задач. Сформировать творческое мышление у меня тоже не получилось. Но дань традиции была отдана...

...После защиты диссертации я почти 20 лет не возвращался в исследовательском плане ни к теме творческого мышления, ни к теме поэтапного формирования, хотя и занимался практикой организации индивидуального и коллективного решения проблем. В перестроечные годы тема рефлексии, как процесса осознания и изменения оснований мышления и деятельности, трансформировалась в проблему освобождения мышления от стереотипов сознания. В поддержке проектной деятельности, направленной на решение различных социальных проблем, в том числе проблем развития образования, работа с творческим процессом, в том числе с рефлексией, была одной из важнейших ее составляющих.

...В середине 1990-х гг. в центр моих интересов вышла проблема содействия развитию детей, имеющих трудности в обучении, детей, чье развитие осложнено различными социальными, биологическими и психологическими факторами, а также детей с инвалидностью. В этой работе постепенно начали соединяться и наработанные в наших с И.Н. Семеновым и Н.Г. Алексеевым исследованиях творческого мышления представления о рефлексии, и теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, и представления Л.С. Выготского о взаимосвязи обучения и развития, в которых помимо тезиса об интериоризации было для нас особенно важным понятие «зоны ближайшего развития». Для меня осталось загадкой, почему Петр Яковлевич не пользовался этим понятием, во всяком случае ни в одной из его работ я пока не нашел упоминания о «зоне ближайшего развития». Хотя сами этапы выполнения действия сначала в материальном плане, затем во внешней речи, затем во внутренней речи и полностью в идеальном плане можно рассматривать как движение в зоне ближайшего развития. В проекте «Шахматы для общего развития», о котором я расскажу чуть позже, мы попытались реализовать именно эту идею...

В практике оказания помощи детям с трудностями в обучении мы стали нередко прибегать к материализации действий, которые детям предстояло освоить или... перестроить. На этом моменте следует остановиться особо.

Я хорошо помню по лекциям П.Я. Гальперина, что он неоднократно подчеркивал: научить легче, чем переучить; важно с самого начала учить действовать правильно. Поэтому ориентировочная основа должна быть полной. Ошибки и «неправильные умения» рассматривались как крайне нежелательные обстоятельства процесса формирования.

Но это в теории. А на практике любой человек, даже маленький ребенок, всегда что-то умеет, и лю-

бое *обучение* (формирование) всегда в той или иной степени представляет собой *переучивание*, т. е. некоторую перестройку сложившихся способов действия. Но тогда во всяком обучении присутствует и рефлексия как процесс, в ходе которого происходит осознание неадекватных способов действия и освобождение от них. Рефлексия как бы расчищает место, «убирая» или «отодвигая» одни способы (неадекватные) и делая возможным на этом месте выстроить («вырастить») другие (более адекватные). Сформировать поэтапно, тщательно избегая ошибок, так, чтобы действие с самого начала осуществлялось правильно, на практике — особенно, если речь идет о сложных действиях, — не получается. Даже при обучении машинописи, где действия крайне простые, обязательно какие-то мелочи упускаются, что тут же приводит к характерным ошибкам, к необходимости их отрефлексировать и изменить успешные сложиться, неадекватные способы.

Практика — в нашем исполнении — примирила технологию поэтапного формирования умственных действий, рассматриваемых как способы решения различного рода задач, и ошибку, как неизбежный момент всякого обучения, всякого освоения нового в естественных условиях. Признание ошибки не как нежелательного момента обучения, а как обязательного события, «легализовало» рефлексии, отведя ей вполне определенное место в процессе обучения (формирования умственных действий и помощи в преодолении учебных трудностей). Все, что наработано было на творческих задачах — представление о динамике процесса, направляемого ложным пониманием задачи, о рефлексии как осознании и изменении оснований, порождающих это понимание, об эффективности подсказки, о роли личностного компонента, — оказалось применимым к проблемным ситуациям, возникающим в учебной деятельности и вообще в процессах развития. Творческая задача стала рассматриваться не как модель, на которой можно изучать творческое мышление, а как простейший аналог проблемной ситуации, возникающей в любой деятельности. «Простейший» — с точки зрения предметного содержания, в том смысле, что они не требуют специальных знаний, выходящих за рамки начальной школы. Но они отнюдь не так просты, когда их решают. И трудности связаны именно с тем, что осознание и перестройка оснований и способов деятельности, — процесс не подвластный многим людям, не имеющий единственно правильного способа осуществления действия, и в этом смысле не допускающий формирования по наработанной технологии.

...В конце 1970-х гг. Никита Глебович начал читать спецкурс по рефлексии на факультете психологии. Большинство студентов не слышали про нее. Тогда Никита Глебович нарисовал экспоненту и сказал: «Вот так будет нарастать знание о рефлексии! Сейчас про рефлексии почти никто ничего не знает, а лет через 20 это будут знать все, и обойтись без этого слова будет нельзя! Вы просто не сможете выразить свою мысль, без этого слова!» [2].

Это был 1979 год... Каждый раз, когда я слышу это слово в метро или по радио, от знакомых или незнакомых людей, я вспоминаю те слова Никиты Глебовича. Вы оказались правы, Никита Глебович! Без рефлексии теперь никуда. Более того, оказалось, что рефлексия — неотъемлемая составляющая всякого культурного процесса. Разве можно назвать культурным процесс, если нечто делается, но не осознается! Культура предполагает осознание того, что делается, как, зачем, какие будут последствия, как можно предупредить негативные последствия и т. д. А если процесс разворачивается некультурно, т. е. без рефлексии, без осознания того, куда, зачем, как двигаться, какие могут быть последствия, то получается часто не совсем то, что задумывалось...

...Ситуации затруднения, проблематизирующие способы деятельности, сигнализирующие о необходимости их перестройки, возникают в учебной деятельности постоянно. Но если в деятельности имеют место ошибки и затруднения, это означает, что для успешности процесса мышления должен включиться механизм рефлексии. То есть ребенок должен попытаться понять причину своего затруднения, что он не так понял, не так сделал, проанализировать собственный процесс мышления, выстроить целостное представление о нем (схематизировать его или изобразить каким-либо образом) и выявить основание своей деятельности, которое неосознанно владело им и направляло его мысли и действия по неверному пути. Если учителю удастся организовать этот процесс, то любая ситуация затруднения, преодоленная ребенком самостоятельно, становится бесценной с точки зрения педагогических целей.

Можно посмотреть, какие качества приобретает человек, самостоятельно преодолевая ситуацию затруднения.

Ну, во-первых, конечно же, способность к рефлексии, потому что без нее разрешить проблемную ситуацию не удастся.

Во-вторых, чтобы «включить» рефлексии, нужно справиться со всевозможными переживаниями, которые возникают в ситуации затруднения и неуспеха. Таким образом, развивается способность противостоять своим негативным эмоциям, использовать их энергию, управлять своим состоянием, «владеть собой».

В-третьих, чтобы преодолеть ситуацию затруднения, необходимо сохранять желание, не терять веру в успех, в себя. Таким образом, у человека, который способен сохранять конструктивную активность в сложной ситуации, формируется нечто вроде жизненного оптимизма, смелости, уверенности в том, что неразрешимых ситуаций нет (сейчас эта идея развивается в рамках темы «жизнестойкость»).

Можно продолжать перечисление различных качеств, способностей, которых требует творческая ситуация и которые развиваются в процессе самостоятельного преодоления человеком проблемных ситуаций. Нам остается только собрать воедино различные части рассуждения, для того чтобы по-

нять, какова роль этих процессов в учебной деятельности.

Если учитель способен поддержать творческую активность ученика в проблемной ситуации, то результатом могут быть способности, которые выражаются в том, что в самой сложной ситуации человек упорно ищет решение, страстно хочет решить самые сложные задачи, жаждет знаний, которые ему необходимы, верит в успех, в свои силы, в осмысленность учебы и вообще того, что делает, проявляет удивительную изобретательность в поиске различных вариантов решения, способен осмыслить свою деятельность, дать полный отчет о ней, способен владеть своим состоянием и управлять своим мышлением.

...Добавление к тезису о том, что ребенок развивается как субъект собственной деятельности, идеи, что он развивается и как субъект ее рефлексии, позволило нам выдвинуть идею рефлексивно-деятельностного подхода к оказанию помощи детям в преодолении учебных трудностей и содействию развитию [12]. Понятие ошибки в нем стало важнейшим, так как ошибка (затруднение) стала рассматриваться как ситуация, позволяющая взрослому вмешаться в процесс, оказать помощь, в которой ребенок успешно справляющийся с заданиями может не нуждаться, а для ребенка — это повод задуматься о том, как он действует, возможность что-то в себе изменить.

...В 2004 году мы совместно с международным гроссмейстером ФИДЕ по шахматам Ю.С. Разуваевым начали реализовывать одну из старых идей Н.Г. Алексеева о том, что шахматы — это деятельность, в которой может развиваться способность действовать в уме, что важно для учащихся начальной школы. Н.Г. Алексеев [1] высказал эту идею еще в 1979 г., когда начал работать в лаборатории шахмат, а затем в ГЦОЛИФКе. В реализации этой идеи существенное место отводилось поэтапному формированию как теории, содержащей в себе ключи к формированию внутреннего плана действия. Предполагалось, что идея поэтапного формирования способности действовать в уме на шахматном материале будет дополнена идеей развития рефлексии, что позволит детям и учителям осуществлять осознанный перенос способностей, формируемых в игре в шахматы, на другие виды учебной деятельности и учебные предметы. Таким образом, в проекте «Шахматы для общего развития» была сделана попытка соединения рефлексивно-деятельностного подхода и метода поэтапного формирования.

В плане освоения шахмат в основу обучения была положена идея научить ребенка делать мысленно шахматный ход. С точки зрения формирования умственных действий, оказалось, что за способностью сделать шахматный ход стоит множество других способностей, которые у людей, играющих в шахматы, либо не формируются вообще, либо формируются стихийно со всеми присущими стихийно сформированному действию недостатками.

В ходе реализации проекта выяснилось, что связь между рефлексией и идеями поэтапного формирова-

ния высветилась новой гранью. Материализация действия с дальнейшим проговариванием способствовала не только формированию самого действия, но и делала возможной рефлексиию способа ее осуществления. Не только формировалось действие, выполняемое осознанно, но и развивалась способность к осознанию своих действий (рефлексия), если это принималось во внимание самим педагогом. Таким образом, на занятиях шло обучение шахматам, а в результате происходило развитие внутреннего плана действий, рефлексии, памяти, внимания, работоспособности и других когнитивных и личностных свойств. Определяющими успешность формирования были составляющие процесса, а не содержание собственно шахматной деятельности [21].

Смещение акцента с содержания деятельности на процесс является существенным изменением взглядов на развитие в обучении по сравнению с теми, которые формировались в 70–80-х гг. прошлого века, когда идеи развивающего обучения набирали силу. Например, Д.Б. Эльконин, обосновывая важность содержания образования для развития, приводит пример, иллюстрирующий его мысль, почему обучение может оказаться неразвивающим или быть нейтральным к нему. «Так, обучение печатанию на пишущей машинке, каким бы современным способом оно ни производилось, не вносит ничего принципиально нового в умственное развитие. Конечно, человек приобретает при этом ряд новых навыков, у него развивается гибкость пальцев и быстрота ориентации в клавиатуре, но никакого влияния на умственное развитие приобретение этого навыка не оказывает» [24, с. 372].

Действительно, если обучение сводится только к формированию новых навыков и не включает никаких иных векторов, оно будет иметь минимальный эффект для развития (или даже не иметь его вовсе). Но если обучение печатанию на машинке (сейчас бы мы сказали «на компьютере») осуществляется в контексте преодоления человеком глубокой убежденности в том, что он не может этому научиться, что это слишком сложно, что он вообще не может ничему научиться (выученная беспомощность, по М. Селигмену [26]), то формирование, казалось бы, примитивных двигательных навыков может иметь значительный развивающий и даже психотерапевтический эффект.

Человек преодолевает комплекс выученной беспомощности, частично освобождается от его власти над собой, обретая тем самым важный ресурс в виде готовности учиться, осваивать новый материал (вектор активности). Он приобретает положительный опыт успешного обучения новому, если этот опыт отрефлексирован, он становится его важным личным достоянием (вектор способности преодолевать трудности). Опыт успеха придает смысл новым попыткам научиться чему-либо (вектор смысла). Новый опыт превращает обучение в эмоционально положительно окрашенную деятельность (вектор эмоционального отношения к учебе). Могут происходить положительные изменения по вектору само-

эффективности [25]. Опыт получения квалифицированной поддержки укрепляет доверие к другому человеку, ее оказавшему (вектор интерперсональных отношений). Перечисление вероятных «шагов в развитии» можно продолжать и дальше, но мы отметим один из важнейших шагов, который в этом случае обязательно делается, — изменение самооценки в сторону ее повышения, укрепления веры в себя и свои возможности, в свою способность быть субъектом собственной деятельности. Это не теоретически смоделированный случай, а реальный случай из практики оказания помощи в преодолении учебных трудностей — случай, достойный отдельного описания...

... В ноябре 200... г. ко мне обратилась студентка с просьбой о руководстве ее дипломной работой. Назовем ее студенткой М. Все предыдущие руководители на втором, третьем и четвертом курсах (руководители были разные) от нее отказались. Курсовую за четвертый курс она защитила на 7 баллов (три с минусом). Как ей удавалось сдавать экзамены, я не понимал, так как связанной речи от нее не слышал. Потом обратил внимание на своеобразный прием «передачи инициативы преподавателю»: в самый ответственный момент, когда нужно было сказать нечто конкретное, она начинала волноваться, покашливать, прочищать горло, и преподаватель сам незаметно для себя начинал формулировать ответы на свои вопросы, с которыми студентка М. охотно соглашалась. Такая тактика сдачи экзаменов позволила ей дойти до пятого курса... С курсовыми работами было сложнее, там требовался письменный текст. Не знаю, какого качества были работы, но за последнюю, как я уже говорил, было поставлено 7 баллов, что является в каком-то смысле условной положительной оценкой. Обратиться ко мне студентке М. посоветовала ее подруга, у которой тоже были большие трудности с текстом, но курсовая (под моим руководством), хотя и была защищена не в срок, получилась довольно приличной с хорошим заданием на диплом...

В студентке М. меня привлекло большое желание стать дипломированным психологом, готовность работать, надежда на меня (хотя мы до этого времени и не встречались). Смутил низкий уровень знаний и полное неверие в себя. Однажды, по молодости лет, я попал в ситуацию, когда из любви к проблеме помог человеку написать диплом, фактически сделав большую часть работы за него. Но эта услуга оказалась медвежьей... Ничего хорошего из этого не вышло ни для него, ни для наших с ним отношений, ни для дела... С тех пор я пришел к выводу, что помощь должна осуществляться «по процессу», но в содержании человек должен двигаться сам, в соответствии со своими возможностями, в зоне своего ближайшего развития...

... Поскольку времени до защиты диплома оставалось мало, а конкретной темы со стороны студентки М. заявлено не было, я предложил ей апробировать новый опросник, над которым мы тогда работали. Работа с опросником позволяла в короткий срок собрать большой фактический материал, а математи-

ческая обработка — получить достоверные результаты. Смысл работы был прозрачен, так что описание результатов не должно было составить каких-либо проблем...

Тем не менее в первый год работы защита диплома не состоялась, поскольку студентка М. не написала ни одной строчки своей рукой. Она провела колоссальную работу по обработке результатов, получила красивые результаты, даже доложила их на внутреннем студенческом семинаре, но текста не было вообще. Уже перед самой датой защиты, после того как было принято трудное решение, перенести защиту на следующий год, она прислала одну страничку авторского текста...

В следующем учебном году история повторилась. Она продолжала выполнять огромные объемы технической работы, совершенствуя формы представления экспериментального материала, в разговорах о теме проявляла понимание смысла работы и полученных результатов, но текста не было. К весне ситуация стала угрожающей. Я честно предупреждал ее, что готов работать с ее текстом, каким бы плохим он ни был, но писать за нее или наговаривать текст не буду, так как это не в моих правилах... К середине апреля М. вдруг заявила, что не может написать текст, поскольку очень медленно двумя пальцами печатает на компьютере. Я сказал, что владею методикой Гальперина—Малова и могу научить ее за семь часов печатать десятью пальцами, вслепую, без ошибок, со скоростью 90 знаков в минуту... Она согласилась, выразив при этом сомнение в том, что она может чему-либо научиться...

Изготовив схемы в соответствии с клавиатурой ее ноутбука, мы приступили к поэтапному формированию навыка печатания на машинке десятью пальцами вслепую... Трудно сказать, был ли этот процесс поэтапным формированием или же «психотерапией через деятельность», так как я постоянно ощущал то, что принято называть выученной беспомощностью. Студентка М. утверждала, что всю жизнь путает «право и лево, верх и низ», что никогда не сможет этому научиться. Экран компьютера был заклеен бумажками со стрелками «вверх», «вниз», «вправо», «влево». Она могла сказать «двигаем вторым пальцем левой руки вверх» и двинуть пятым пальцем правой руки вниз, не замечая, что ее движение не соответствует тому, что она проговаривает. Один из главных постулатов поэтапного формирования — «действие должно осуществляться с самого начала правильно без ошибок — выполнить было невозможно, так как все действие, в основном состояло из ошибок, несмотря на то, что перед глазами была полная ориентировочная его основа. Я понимал, что проблема лежит в личностном аспекте мышления (если вспомнить схему четырех уровней описания мышления) и помочь в преодолении личностного барьера может рефлексия. Но то, что было хорошо в теории, не особенно удавалось реализовать на практике...

В положенные семь часов мы не уложились. Я подозревал, что несмотря на мои инструкции ничего не

делать дома, М. пыталась учить клавиатуру, ужасно переживала, что никак не может запомнить ее. Мои объяснения, что учить ее не надо, так как средства действия усваиваются непроизвольно в его структуре, принимались на веру, но руководством к ее собственному действию не становились...

Качественный скачок произошел на восемнадцатом часу работы (мы занимались почти каждый день по одному часу), когда за одно занятие она прошла дистанцию с выполнения действия на счет «четыре» (под метроном) до счета «один», т. е. начала уверенно десятью пальцами, без ошибок, печатать со скоростью 60 знаков в минуту. На этом занятии «машинописью» мы прекратили, результат был достигнут, хотя времени потребовалось в два с половиной раза больше, чем обычно...

Но текста диплома все не было, хотя, казалось бы, основное препятствие было устранено. Значит, дело было не в том, что М. медленно печатала, а в чем-то другом. Я предполагал, что этим «другим» являлось глубочайшее неверие в себя, в свою способность написать что-нибудь толковое. Желание во что бы то ни стало быть психологом и неверие в себя создавало острый внутренний конфликт, парализуя собственную творческую инициативу, но побуждая искать «обходные пути». Кстати говоря, когда годом раньше мне удалось ее убедить отложить защиту, основной аргумент был именно таков: «Будете ли Вы чувствовать себя дипломированным психологом, если текст будет написан не Вами, а получите Вы за него 7 баллов?». Оказалось, что М. важно не только иметь диплом, но и чувствовать себя психологом, т. е. полноценным специалистом...

Ситуация разрешилась успешно, когда до представления диплома рецензенту оставались считанные дни, а текста все не было. За одну ночь М. написала (благодаря освоенному методу печатания десятью пальцами) 53 страницы авторского текста. В течение дня работа над тестом была завершена. В качестве научного руководителя я осуществил литературное редактирование. Рецензент оценил диплом на 14 баллов, что соответствовало твердой «пятерке». Доклад был сделан «из головы», подготовить письменный текст не получилось из-за технического сбоя компьютера...

Преодоление «выученной беспомощности», понимание того, что диплом был написан «с помощью», но самостоятельно, выразилось в том, что М. начала осваивать новые виды деятельности, освоила создание картин из тонких полосок бумаги, затем, изготовление детских игрушек из шерсти. Учителя были ей не нужны, она обучалась, находя описание соответствующих видов деятельности в интернете. Профессиональная карьера после окончания вуза сложилась вполне успешно: начав работу в качестве педагога-психолога детского сада, она вскоре стала директором-организатором нового центра помощи семье и детям, пройдя сложную процедуру профессионального отбора.

Я столь подробно описал этот случай именно потому, что ключевым, поворотным, моментом в на-

шем взаимодействии, стал именно успех в освоении навыка печатания на клавиатуре компьютера. Именно тогда начался перелом, и в конфликте «хочу, но не могу», в области «не могу» появилась «брешь»: «могу, если процесс организован правильно». То, что с некоторого момента в моем представлении выглядело слабым местом теории и метода поэтапного формирования, а именно, «формирование у человека», а не «человеком», как будто человек это не субъект деятельности, а некое «психическое пространство», в котором другой человек может нечто сформировать, позволило компенсировать слабость субъектной позиции и обеспечить успешный результат. И именно успех в обучении (то, что это был всего лишь навык печатания вслепую, не играет роли, так как успех был достигнут на фоне внутренней убежденности в его невозможности) дал удивительный психотерапевтический эффект — эффект общего развития, поскольку радикальное изменение произошло в проблемном эпицентре, который сдерживал и блокировал движение по всем другим направлениям, оставляя «живым» лишь «голое», ресурсно ничем не обеспеченное, желание стать психологом.

... В том, что поэтапное формирование может оказывать благотворный эффект на развитие личности, меня убедила дипломная работа моей однокурсницы Т. Морозкиной, которая называлась, кажется, «Формирование уровня притязаний на основе введения критерия сложности». Суть исследования сводилась к тому, что с детьми, отличавшимися неадекватно завышенным уровнем притязаний, выбиравшими непосильно сложные задания, с которыми не справлялись, проводилась работа по формированию способности оценивать уровень сложности задания, для чего вводились соответствующие критерии. У детей, которые при выборе задания начинали ориентироваться на эти критерии, феномен неадекватно завышенного уровня притязаний исчезал, что позволяло сделать вывод о возможности корректировать его таким образом. К сожалению, насколько мне известно, эта работа не получила дальнейшего развития, как и вообще «личностная проблематика».

В заключение хотелось бы остановиться на одном важном положении отечественной психологии, которое нередко считается «само собой разумеющимся», но многие педагогические технологии оказываются в противоречии с этим положением, снижая или сводя на нет свой развивающий потенциал. Это тезис о ребенке как субъекте собственной деятельности, в конечном итоге, собственного развития. Л.С. Выготский [5] делал акцент на слове «сотрудничество», описывая взаимодействие ребенка и взрослого. Сотрудничество — это взаимодействие двух субъектов одной деятельности, одним из которых является ребенок. Д.Б. Эльконин [24] подчеркивал, что источником развития ребенка является его собственная интеллектуальная деятельность. В развивающем обучении ставится задача развития самостоятельности ребенка, способности учиться [10; 23], сама дея-

тельность понимается как «совместно-распределенная». С позиций психологической антропологии (В.И. Слободчиков) развитие ребенка — это его движение по линии от субъекта существования к субъекту саморазвития и самоосуществления. Эти и подобные указания на субъектность ребенка в деятельности, в развитии, в учебной деятельности [11], во взаимодействии со взрослым, тем не менее, удивительным образом уживаются в профессиональном сознании не только отечественных, но и зарубежных психологов, придерживающихся представлений культурно-исторической психологии, с идеями психологического, педагогического психотерапевтического, воспитательного воздействия на ребенка. Хотя при ближайшем рассмотрении очевидно, что «субъектность» и «воздействие» — понятия концептуально несовместимые, более того, находящиеся в реципрокных отношениях: всякое воздействие на другого человека создает риск уничтожения его субъектности; впрочем, поддержка субъектности невозможна средствами воздействия, а предполагает средства поддержки и сотрудничества.

Однако развитие субъекта в деятельности предполагает не только ее осуществление (совместно или самостоятельно), но и ее рефлекссию, которая рассматривается как один из важнейших механизмов развития. Этого понятия не было у Л.С. Выготского, но оно органично вошло в психологию развития, так как продолжает идею Л.С. Выготского о развитии как овладении человеком собственными психическими процессами. Рефлексия позволяет осознанно распоряжаться своими ресурсами, выстраивать и перестраивать собственную деятельность, а не находиться во власти различного рода стереотипов. Рефлексия является важным процессом и в выстраивании межличностных отношений, так как дает возможность людям понимать позиции друг друга, устанавливать отношения между ними, преодолевать различного рода конфликты и их причины.

Отношение к ребенку как к субъекту собственной деятельности и ее рефлексии является основополагающим моментом в технологии индивидуализации образовательного процесса ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), основанной на рефлексивно-деятельностном подходе [15].

Кратко резюмируя основные положения, задающие представления о когнитивно-личностном развитии ребенка в культурно-исторической психологии и имеющие принципиальное значение для практики инклюзивного образования, отметим, что развитие понимается как процесс, происходящий:

- в сотрудничестве ребенка и взрослого (другого человека);
- в сотрудничестве, осуществляющемся в зоне ближайшего развития ребенка;
- в ходе присвоения ребенком опыта совместной деятельности;
- при условии, что ребенок является одним из субъектов осуществления этой деятельности и ее рефлексии;

• при условии, что взрослый оказывает помощь, опираясь на ресурсы ребенка (на то, что он может), стремясь к приумножению этих ресурсов.

При этом сам процесс развития может быть описан как постоянное расширение границ зон актуального и ближайшего развития, по самым различным когнитивным и личностным векторам, динамика движения по которым инициируется в совместной деятельности ребенка со взрослым.

Схема многовекторного представления о ЗБР, ставшая в дальнейшем базовой для РДП, появилась в 2006 г. во многом под влиянием исследований, в которых делались попытки выйти за рамки плоскостного представления о ЗБР, прежде всего исследования Л.Ф. Обуховой и И.Г. Корепановой (2005), а также Белопольской (1997). В этих работах ЗБР рассматривалась не как зона движения в рамках некоего предметного материала, а как имеющая и другие измерения, смысловое, эмоциональное, направленность на другого человека. Возможно именно этого образа — представления о возможности рассмотрения ЗБР в других измерениях — и не хватало для появления многовекторной схемы. Сейчас, спустя всего лишь 6 лет, логическое рассуждение выглядит почти банальным. Если обучение, по Л.С. Выготскому (1982, 1984), ведет за собой развитие, то значит, в ходе обучения нечто развивается, нечто, не сводимое к объему получаемых знаний и навыков. Указания на этот факт звучали и раньше, и особенно яркими были исследования, проведенные под руководством П.Я. Гальперина по формированию начальных математических понятий [19], где, как подчеркивал П.Я. Гальперин [7], происходит не только усвоение математических представлений, выработанных в культурно-историческом опыте человечества, в ходе обучения *меняются оперативные схемы мышления* об объекте, который теперь видится ребенком как имеющий независимые друг от друга параметры, каждый из которых измеряется своими единицами.

Этот шаг (или, может быть, эти сто шагов?) в развитии имел и вполне качественное выражение: у ребенка, прошедшего через процедуру формирования начальных математических понятий (мера, единица, число, счет), исчезали феномены Пиаже. Ярчайшая иллюстрация того, как обучение может вести за собой развитие. В данном случае развитие в ходе обучения математике пошло, точнее, было отслежено по вектору «мышление». Но, возможно, были изменения и по другим векторам? Например, П.Я. Гальперин, рассказывая на лекциях об этих экспериментах, отмечал, что были и другие изменения. В частности, говорил он, дети становились очень недоверчивыми, часто отказываясь принимать как равные объемы с одинаковым количеством жидкости в одинаковых бутылках. «Нет, — говорил ребенок, — они не равные!», добавлял каплю и успокаивался: «Вот теперь — равные!». Но ведь это же следует рассматривать как некоторые личностные изменения, которые, безусловно, можно считать побочными шагами в развитии, сделанными в ходе обучения математике.

А если взять параметр уверенности? До того, как ребенок усвоил понятия меры, единицы, числа, он отвечал на вопросы, как ему казалось, абсолютно правильно. Ведь если в бутылке, которую перевернули, уровень воды стал выше, значит ее стало больше. Это очевидно, а оказывается почему-то неправильно. Возникает неуверенность в себе из-за понимания невозможности доверять своим ощущениям, своим глазам (может быть, отсюда излишняя недоверчивость?). Зато теперь, понимая, что объем воды не зависит от положения бутылки в пространстве, он точно и уверенно отвечает правильно на любой подобный вопрос. Уверенность в себе, в своих знаниях, если это не самоуверенность, а чувство, которое опирается на вполне операциональные, проверенные опытом критерии, хорошее и полезное чувство для развития человека. Значит, в этом (тоже личностном) направлении, также можно отметить определенные «шаги в развитии». А сколько этих возможных измерений, каковы они, как их определить?

Ответом на эти вопросы для нас стала схема многовекторного представления о ЗБР (см. рисунок).

В нижней плоскости взаимодействия ребенка и взрослого находится предметное поле. Эта часть рисунка изображает традиционное понимание зоны ближайшего развития как области действий, которые ребенок способен выполнить совместно со взрослым, но не может выполнить сам.

Таким образом, к словам Л.С. Выготского (1982) о потенциале одного шага в обучении мы стали относиться не как к метафоре, а как к *мере эффективности работы педагога: чем больше шагов в развитии делает ученик, преодолевая с помощью учителя проблемную ситуацию, тем более эффективной следует считать его помощь.*

Если обратиться к рисунку (между собой эту схему мы стали называть «цветочек»), то развитие можно представить как уникальное событие в жизни ребенка, когда в проблемной ситуации происходит изменение в сторону расширения границ зон актуального и ближайшего развития сразу по нескольким векторам, и тогда возникает новое качество. Ребенок начинает раскрываться подобно тому, как распускается цветок, отсюда и название схемы «цветочек».

... Любая психологическая теория создается в конкретных культурно-исторических условиях, которые неизбежно оказывают на нее значительное влияние. Нашему поколению трудно понять всю меру испытания страхом уничтожения морального и физического, которые выпали на долю поколения Петра Яковлевича Гальперина, Блюмы Вульфовны Зейгарник, Александра Романовича Лурии и других наших учителей. Понимание ограничений концепции должно быть неразрывно связано с историческими условиями, в которых она создавалась. Ее нельзя рассматривать в отрыве от того жесткого идеологического пресса, которым сопровождалась ее разработка. Поэтому ее развитие со временем может вступить в определенные противоречия с теми постулатами, на которых она была основана и которые были обусловлены «ис-

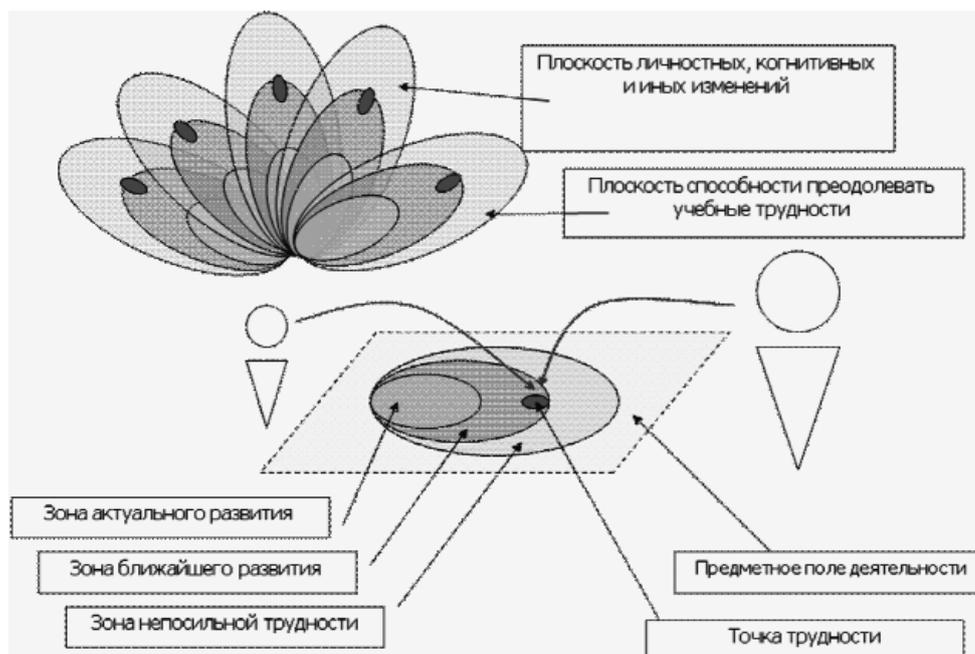


Рис. Схема зоны ближайшего развития как совокупности векторов, по которым возможны «шаги» в развитии. Иллюстрация к ресурсу проблемной ситуации для развития, а также к тезису Л.С. Выготского «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» [13; 14].

торической необходимостью». Наверное, настало время, когда по крайней мере некоторые из этих постулатов должны быть пересмотрены. Конечно, в условиях, когда все в жизни страны определялось «сверху», а партийные чиновники указывали ученым с мировым именем, из какой концепции надо исходить, строя свои психологические теории, схема «ориентировка — исполнение — контроль», выдвинутая П.Я. Гальпериним для описания формируемого действия, была вполне адекватна. Но в условиях перестройки 1990-х гг. Н.Г. Алексеев предложил другую схему деятельности, более соответствующую духу времени: «замысел — реализация — рефлексия». Эти схемы не противоречат, а, скорее, дополняют друг друга, будучи адекватными для разных режимов деятельности. Если мы решаем задачу, условия которой даны, то нужно действовать по первой схеме, если действуем в ситуации неопределенности, позволяющей действовать по собственному усмотрению, то нужно обратить свой взор внутрь, делать то, что подсказывает сердце и совесть. Тогда детерминантой деятельности может стать замысел воплощения глубинных ценностей, а ориентиром — вторая схема. Наверное, устарел отвечавший духу «того» времени тезис о том, что есть один-единственный правильный способ осуществления действия. Сейчас мы говорим о собственных способах, об индивидуализации образовательного процесса. И осознанность действия не тождественна его «отрефлексированно-

сти». Рефлексия есть у субъекта, формирующего и воплощающего собственный замысел, а не у исполнителя, реализующего чужую идею... Когда я шел на собеседование для приема на кафедру к П.Я. Гальперину, студенты, которые там уже учились, говорили: «Помни пароль: «ребенок — *tabula rasa!*», в том смысле, что мы можем сформировать у ребенка все, как бы написав на этой «чистой доске» любой текст. Тогда этот тезис был прогрессивен, так как формулировался в оппозиции биологизаторам и эпифеноменалистам, рассматривающим психику как «зеркало» деятельности мозга. Сейчас столь ортодоксальная позиция не актуальна. Да и практика показывает, что «чистых досок» не бывает, какой-то текст на них всегда уже есть, надо его учитывать и с ним считаться. Для практики обучения это означает учитывать актуальный уровень, сложившиеся способы, зону ближайшего развития, учитывать, что обучение — это всегда в определенном смысле «переучивание», а не формирование в смысле написания текста на чистой доске. И, конечно же, любое «формирование» не есть формирование данного конкретного действия, это всегда изменение всей системы, даже если это не «формирование», а мягкая психологическая или педагогическая помощь. И здесь потенциал поэтапного формирования, как такой системы психологического знания, которая позволяет преодолевать любые учебные трудности, оказывается поистине неисчерпаемым.

Литература

1. *Алексеев Н.Г.* Проектирование условий развития рефлексивного мышления: Дисс. в форме научного доклада ... д-ра психол. наук. М., 2002.
2. *Алексеев Н.Г.* Шахматы и развитие мышления // Шахматы: наука, опыт, мастерство. М., 1990.
3. *Белопольская Н.Л.* Оценка когнитивных и эмоциональных компонентов зоны ближайшего развития у детей с задержкой психического развития // Вопросы психологии. 1997. № 1.
4. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982.
5. *Выготский Л.С.* Проблемы детской (возрастной психологии) // Собр. соч.: Т. 4. М., 1984.
6. *Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. М., 1966.
7. *Гальперин П.Я.* К исследованию интеллектуального развития ребенка // Вопросы психологии. 1969. № 1.
8. *Гальперин П.Я.* Лекции по психологии: Учеб. пособие для студ. вузов. М., 2002.
9. *Гальперин П.Я., Данилова В.Л.* Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач // Вопросы психологии. 1980. № 1.
10. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996.
11. *Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Младший школьник как субъект деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3–4.
12. *Зарецкий В.К.* Динамика уровневой организации мышления при решении творческих задач: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1984.
13. *Зарецкий В.К.* О чем не успел написать Л.С. Выготский // Культурно-историческая психология. 2007. № 3.
14. *Зарецкий В.К.* Эвристический потенциал понятия «зона ближайшего развития» // Вопросы психологии. 2008. № 6.
15. *Зарецкий В.К., Гордон М.М.* О возможности индивидуализации образовательного процесса на основе рефлексивно-деятельностного подхода в инклюзивной практике // Психологическая наука и образование. 2011. № 3.
16. *Зарецкий В.К., Семенов И.Н.* Логико-психологический анализ продуктивного мышления при дискурсивном решении задач // Новые исследования в психологии. 1979. № 1.
17. *Зинченко П.И.* Непроизвольное запоминание. М., 1961.
18. *Кабыльницкая С.Л.* Экспериментальное формирование внимания // Управление познавательной деятельностью учащихся / Под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. М., 1972.
19. *Обухова Л.Ф.* Этапы развития детского мышления. М., 1972.
20. *Обухова Л.Ф., Корепанова И.А.* Пространственно-временная схема зоны ближайшего развития // Вопросы психологии. 2005. № 5.
21. *Разуваев Ю.С., Зарецкий В.К.* Шахматы для общего развития // Мир детства. 2004. № 3.
22. *Слободчиков В.И.* Серия «Материалы для педагогических размышлений». Вып. 2. Очерки психологии образования. Биробиджан, 2003.
23. *Цукерман Г.А., Венгер А.Л.* Развитие учебной самостоятельности. М., 2010.
24. *Эльконин Д.Б.* Детская психология. 5-е изд. М., 2008.
25. *Bandura A.A.* Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change // Psychological Review. 1977. V. 84.
26. *Seligman M.E.P.* Power and powerlessness: Comments on «cognates of personal control» // Applied and Preventive Psychology. 1992. V. 1.

Thinking of Piotr Yakovlevich Galperin...

V.K. Zaretsky

PhD in Psychology, head of the Laboratory of Psychological and Pedagogical Problems of Continuous Education of Children and Youth with disabilities and Special Needs, Institute of Integrated (Inclusive) Education Problems, Moscow State University of Psychology and Education

Sometimes people we meet change our lives completely. My encounter with Piotr Galperin happened to be exactly of that kind. In this paper I would like to reflect on how this meeting has been affecting me and my professional activities. I hope this might help to reveal those aspects of Galperin's work that are still relevant not only to myself, but to the whole educational and psychological community. I do think that the great potential of Galperin's theory of stage-by-stage formation has not yet been fully discovered and understood. It is with the intention of exploring the unrealised possibilities of this unique theory that I write this paper, in which my personal reminiscences are interlocked with theoretical analysis and practical applications of the theory of stage-by-stage formation.

Keywords: Galperin, creative thinking, formation of creative thinking, zone of proximal development, reflection.

References

1. *Alekseev N.G.* Proektirovanie uslovii razvitiya reflektivnogo myshleniya: Diss. v forme nauchnogo doklada ... d-ra psihol. nauk. M., 2002.
2. *Alekseev N.G.* Shahmaty i razvitie myshleniya // Shahmaty: nauka, opyt, masterstvo. M., 1990.
3. *Belopol'skaya N.L.* Ocenka kognitivnyh i emocional'nyh komponentov zony blizhaishego razvitiya u detei s zaderzhkoi psihicheskogo razvitiya // Voprosy psihologii. 1997. № 1.
4. *Vygotskii L.S.* Myshlenie i rech' // Vygotskii L.S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 2. M., 1982.
5. *Vygotskii L.S.* Problemy detskoj (vozzrastnoj psihologii) // Sobr. soch.: T. 4. M., 1984.
6. *Gal'perin P.Ya.* Psihologiya myshleniya i uchenie o etapnom formirovanii umstvennyh deistvii // Issledovaniya myshleniya v sovetskoj psihologii. M., 1966.
7. *Gal'perin P.Ya.* K issledovaniyu intellektual'nogo razvitiya rebenka // Voprosy psihologii. 1969. № 1.
8. *Gal'perin P.Ya.* Lekcii po psihologii: Ucheb. posobie dlya stud. vuzov. M., 2002.
9. *Gal'perin P.Ya., Danilova V.L.* Vospitanie sistemicheskogo myshleniya v processe resheniya malyh tvorcheskih zadach // Voprosy psihologii. 1980. № 1.
10. *Davydov V.V.* Teoriya razvivayushhego obucheniya. M., 1996.
11. *Davydov V.V., Slobodchikov V.I., Cukerman G.A.* Mladshii shkol'nik kak sub'ekt deyatel'nosti // Voprosy psihologii. 1992. № 3—4.
12. *Zareckii V.K.* Dinamika urovnevoi organizacii myshleniya pri reshenii tvorcheskih zadach: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. M., 1984.
13. *Zareckii V.K.* O chem ne uspel napisat' L.S. Vygotskii // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2007. № 3.
14. *Zareckii V.K.* Evristicheskii potencial ponyatiya "zona blizhaishego razvitiya" // Voprosy psihologii. 2008. № 6.
15. *Zareckii V.K., Gordon M.M.* O vozmozhnosti individualizacii obrazovatel'nogo processa na osnove reflektivno-deyatelnostnogo podhoda v inkluzivnoj praktike // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2011. № 3.
16. *Zareckii V.K., Semenov I.N.* Logiko-psihologicheskii analiz produktivnogo myshleniya pri diskursivnom reshenii zadach // Novye issledovaniya v psihologii. 1979. № 1.
17. *Zinchenko P.I.* Neproizvol'noe zapominanie. M., 1961.
18. *Kabyl'nickaya S.L.* Eksperimental'noe formirovanie vnimaniya // Upravlenie poznavatel'noi deyatel'nost'yu uchashih-sya / Pod red. P.Ya. Gal'perina, N.F. Talyzinoi. M., 1972.
19. *Obuhova L.F.* Etapy razvitiya detskogo myshleniya. M., 1972.
20. *Obuhova L.F., Korepanova I.A.* Prostranstvenno-vremennaya shema zony blizhaishego razvitiya // Voprosy psihologii. 2005. № 5.
21. *Razuvaev Yu.S., Zareckii V.K.* Shahmaty dlya obshego razvitiya // Mir detstva. 2004. № 3.
22. *Slobodchikov V.I.* Seriya "Materialy dlya pedagogicheskikh razmyshlenii". Vyp. 2. Ocherki psihologii obrazovaniya. Birobidzhan, 2003.
23. *Cukerman G.A., Venger A.L.* Razvitie uchebnoi samostoyatel'nosti. M., 2010.
24. *El'konin D.B.* Detskaya psihologiya. 5-e izd. M., 2008.
25. *Bandura A.A.* Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change // Psychological Review. 1977. V. 84.
26. *Seligman M.E.P.* Power and powerlessness: Comments on "cognates of personal control" // Applied and Preventive Psychology. 1992. V. 1.