

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Онтогенез: от инстинктивной активности к деятельности

В.Д. Шадриков

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4905-4136>, e-mail: shadrikov@hse.ru

Показано, что к учебной деятельности ребенок идет через спонтанную активность, предметное действие, квазисовместную деятельность, игровую деятельность. Учебная деятельность рассматривается как совместная, в основе которой лежит индивидуальная деятельность. На основе онтогенетического анализа «активности–деятельности» показывается специфическая функция мотивации и целеполагания ребенка и взрослого на разных этапах их взаимодействия. Рассматриваются основные положения структуры учебной деятельности Д.Б. Эльконина, показываются ее положительные стороны и ограничения. Методологически и теоретически обосновывается авторская концепция общей психологической структуры трудовой деятельности и на этой основе предлагается компетентностная модель структуры учебной деятельности школьника, которая может быть положена в основу диагностики подготовленности ученика как субъекта учебной деятельности. Это позволяет дать ответ на вопрос: научился ли ребенок учиться?

Ключевые слова: активность, деятельность (совместная, игровая, учебная, трудовая), предметные действия, квазисовместная деятельность, мотив, цель деятельности, системогенез, психологическая система деятельности, компетентность, компетенции.

Для цитаты: Шадриков В.Д. Онтогенез: от инстинктивной активности к деятельности // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 2. С. 80–87. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190211>

Ontogeny of Evolution: from Instinctive Actions to Activity

Viladimir D. Shadrikov

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0777-1111>, e-mail: shadrikov@hse.ru

It is shown that the child goes to educational activity through spontaneous activity, objective action, quasi-joint activity, game activity. The educational activity is considered as a cooperative activity, which is based on individual activity. Specific function of motivation and desirability of a child and an adult at different stages of their interaction is shown on the basis of the ontogenetic “arousal – activity” analysis. The article demonstrates the key terms of the structure of educational activity by D.B. Elkonin, its positive aspects and limitations. The author’s concept of the general psychological structure of labor activity is substantiated methodologically and theoretically, and on this basis a competence-based model of the structure of the school pupil’s educational activity is proposed, which can be used as the basis for diagnosing the readiness of a school pupil as a subject of educational activity. This allows us to answer the question: has the child learned to learn?

Keywords: action, activity (cooperative, game, educational, labor), objective actions, quasi-joint activity, motive, purpose of activity, systemogenesis, psychological system of activity, competence, skills set.

For citation: Shadrikov V.D. Ontogeny of Evolution: from Instinctive Actions to Activity. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 80–87. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190211>

Зарождение психики

Первичные сведения младенец получает от своих *ощущений*, которые реализуются конкретными физиологическими системами. Ощущения дают субъекту сведения об «...отдельных свойствах (признаках) предметов или субъективное переживание воздействий на органы чувств отдельных стимулов (потоков энергии: световой поток, звуковые колебания, вибрация, химические вещества, механическое давление, инфракрасное излучение, ультразвук и пр.)» [6, с. 248]. Моноощущения взаимодействуют друг с другом, давая субъекту представления об определенном качестве объекта. В.А. Иванников по этому поводу приводит следующий пример: «Гладкая поверхность объекта представляется субъекту и как блестящая (в зрении), и как скользкая (в тактильном ощущении), и как холодная (в температурной чувствительности) поверхность» [6, с. 240]. Таким образом, ощущения выступают в роли языков, которые дают субъекту в разных субъективных ощущениях признаки объективно существующего объекта, с которым взаимодействует субъект. «За субъективными признаками объектов стоят их объективные свойства, представленные на субъективном языке признаков» [6, с. 249]. К сожалению, пишет Иванников, «...до сих пор многими не понимается эта двойственная природа ощущений: быть языком, за который отвечает каждый отдельный анализатор (орган чувств и соответствующие отделы мозга), и описанием на этом языке внешних воздействий» [6, с. 249].

И здесь мы подходим к основному вопросу: где начинается психика, что такое психика? Дав ответ на этот вопрос, мы определим и предмет психологии.

Обратимся снова к ощущениям. Они дают нам сведения об отдельных свойствах предметов окружающего мира. Но *связь свойств вещи с вещью определяет мысль. Следовательно, ощущения в их связи с вещью, свойство которой они отражают, порождают мысль. Именно здесь сокрыты тайны предмета психологии.* Являясь истоком предметной мысли, последняя в своем развитии связывается с потребностями субъекта и его переживаниями. В мысли привносятся элементы субъективного опыта, так как мысль всегда порождает действующий субъект. Через активность субъекта мысль приобретает функциональное значение и личностный смысл [подробнее: 17; 20].

Таким образом, психика формируется из мыслей и их совокупностей. И в этом качестве она выступает как предмет психологии. Формирование психики

начинается с момента рождения, с первых взаимодействий младенца с окружающим миром и, прежде всего, с матерью. И далее продолжается всю жизнь. «Определяя предмет психологии, — пишет С.Л. Рубинштейн, — можно было бы сказать, что *психология изучает психику*... Но содержание формулы, согласно которой психология изучает психику, остается весьма неопределенным и проблематичным, пока не определено, как понимается психика» [12, с. 39]. Только обращение к мысли позволяет определить, что есть мысль и что есть психика.

Активность новорожденного

Новорожденный ребенок обладает потребностями и вооружен некоторыми инстинктами. Выделим инстинкт *сосания* и инстинкт *подражания*. Биологическая потребность выражается в биологической мотивации поведения, направленного на удовлетворение актуальной потребности.

Биологической основой сосательного поведения младенца выступает сложная система, состоящая из интеграции трех нейрональных подсистем: афферентно-независимой, афферентно-зависимой и промежуточной.

При благополучном рождении ребенка и своевременном предьявлении ему соска матери генетическая информация интегрируется с информацией среды, ориентированной на сосок матери и формирует сосательное поведение. «Таким образом, в постнатальный период возникает новое и неразрывное на длительный период функциональное объединение и взаимодействие матери и ребенка, пришедшее на смену внутриутробной общности плода и матери» [13, с. 67].

Рассмотрим теперь этот вопрос не с биологической, а с психологической точки зрения. Здесь мы имеем зародыш «совместной деятельности». Реально, ребенок *проявляет мотивацию*, которая при определенных условиях (соприкосновение с соском или соской) приводит к *активности* (сосательным движениям), сопровождающейся положительными эмоциями. Мать под влиянием мотивации ребенка совершает ряд действий: определяет в выдерживании позу кормления грудью, учитывает энергичность сосания и захвата ребенком груди, выдерживает режим кормления и продолжительность кормления, определяет, сыт ли ребенок (сколько молока он высосал).

Ребенок проявляет активность, *направляемую* деятельностью матери. *Активность — инстинктивная,*

направленная на поддержание жизни. Деятельность (поведение) матери — сознательная, целенаправленная, имеющая свой мотив и информационную основу (признаки поведения ребенка). В процессе кормления мать принимает определенные решения и совершает целенаправленные действия. Она контролирует поведение ребенка и принимает решение о прекращении кормления.

Здесь еще нет совместной деятельности, но есть ее предпосылки, и эти предпосылки заложены в природе ребенка, в его желаниях и инстинктах. Можно сказать, что ребенок своей рефлекторной активностью направляет и управляет поведением матери, которое определяется ее любовью к ребенку и характеризуется развернутой структурой.

Одновременно отдельные ощущения, связанные с матерью, порождают мысли, связанные с матерью, потребностями и переживаниями самого ребенка. В этих мыслях и ощущениях устанавливается неразрывная связь матери и ребенка, *формируются первые мысли*, которые становятся содержанием его психики, ее основой; закладываются отношения ребенка с внешним миром.

Исследования показывают, что привязанность плода ребенка к матери формируется еще в перинатальный период [5].

Предметное действие. Квасисовместная деятельность

Развитие ребенка детерминировано генетической программой, которая предполагает формирование определенных функциональных систем на основе информации, поступающей от окружающей среды. Получение этой информации связано в начале с ориентировочной реакцией, которая определяется как «многокомпонентная рефлекторная (непроизвольная) реакция организма человека и животных, вызванная новизной раздражителя. Синоним ориентировочный рефлекс, исследовательский рефлекс, рефлекс «Что такое?», реакция активации и т. д.» [2, с. 359].

Рефлекторная активность ребенка в сочетании с ориентировочным рефлексом направляется на овладение внешними предметами. В этом стремлении ребенка овладеть предметами, привлекающими его внимание новизной, ему на помощь приходит взрослый. И здесь мы встречаемся с феноменом, который назовем *распределенным действием*. Мотив и стремление к овладению новым предметом исходит от ребенка, а способ реализации этого стремления в предметном действии — от взрослого. Активность ребенка остается рефлекторной, а взрослый направляет эту активность, создавая ситуацию новизны, и затем помогает ребенку (*на основе подражания*) овладеть желаемым предметом.

На основе ориентировочной реакции формируется и развивается «...ориентировочная деятельность, направленная на овладение окружающими предме-

тами в целях получения информации, необходимой для решения стоящих перед субъектом задач» [2, с. 359]. В развернутой форме ориентировочная реакция реализуется функциональной физиологической системой. В соединении рефлекторной активности и ориентировочной реакции рождается предметное действие.

Как показали исследования в области нейроонтогенеза, «...важно не только наличие необходимых рядовых воздействий, но, главное, своевременное их наличие» [13, с. 86]. Именно в своевременности создания среды, обогащенной новыми предметами, которые будут нести новую информацию ребенку, и заключается одна из главных задач взрослого на данном этапе развития ребенка. В этом познании окружающего мира продолжает реализовываться программа формирования содержания психики, сенсорного, двигательного и коммуникативного развития ребенка.

Распределенное действие является прототипом совместной деятельности. В нем сочетаются природные механизмы (непроизвольной мотивации, стремление к новизне и подражанию) с развернутой структурой действия взрослого, целью которого является организация действия ребенка за счет восполнения у последнего недостающих компонентов действия: цели, осознанной информационной основы, способов действия, рефлексии результатов действия.

Развитие деятельности ребенка идет по пути освоения отдельных действий в структуре конкретной деятельности.

С учетом того, что деятельность ребенка сформирована не во всех компонентах и она осуществляется во взаимодействии с полноценной структурой действий взрослого, такую деятельность можно определить как *квасисовместную*.

Проведенный анализ показывает, что онтогенез деятельности идет от рефлекторной активности, связанной с природной мотивацией, ориентировочной реакцией и подражанием, к распределенному действию и квазисовместной деятельности. Развитие деятельности тесно связано с жизненными задачами, которые решает ребенок, и средой, в которой он находится.

В деятельности и через деятельность осуществляется развитие ребенка: двигательное, сенсорное, интеллектуальное, коммуникативное. Но определить так развитие — это только обозначить область развития, не затрагивая его сущности. Сущность же заключается в том, что познание мира происходит через мысли, которые порождаются в действии и через действие, а затем оформляются в слове [17]. В мыслях выражаются не только свойства предметов, но и характеристики движения и свойства людей, с которыми ребенок вступает в общение. Как отмечает С.Л. Рубинштейн, «...первоначальный вид мышления — это мышление в действии и *действием*, мышление, которое совершается в действии и *действием* является» [11, с. 311].

Игровая деятельность

Значительная роль в развитии ребенка принадлежит игре как одной из форм деятельности. Он не умеет играть. Играть надо учить. В игре отражен взрослый мир, воплощены способности тех, кто делал игрушку, отражены определенные социальные роли. Чтобы играть, ребенок должен подняться до знаний и умений, которые предполагает игрушка.

Фундаментальный анализ игровой деятельности представлен в работе А.В. Карпова [7]. Опираясь на работу Д.Б. Эльконина [22], Карпов предлагает следующую структуру сюжетно-ролевой игры (рис. 1).

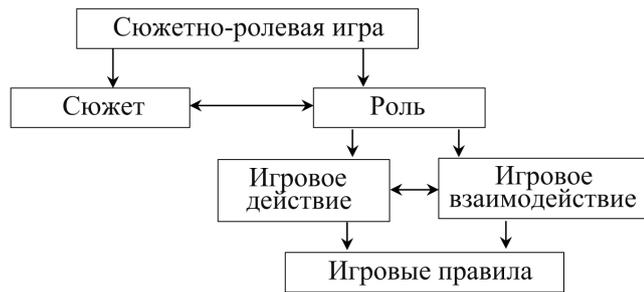


Рис. 1. Структура сюжетно-ролевой игры

В игре выделяются следующие единицы: роль, сюжет, игровое действие, игровое взаимодействие и игровые правила. Через сюжет и действие игра наполняется смыслом. Система правил придает игре определенную структуру, приближая ее к нормативному способу деятельности; *взаимодействие переводит игру в совместную деятельность*. Таким образом, в игре сливается предметная индивидуальная деятельность и деятельность совместная. Игра самодетерминируется, она доставляет играющему широкую гамму переживаний: удовольствия—неудовольствия.

Методологический и теоретический анализ игры и игровой деятельности позволил А.В. Карпову сделать важный вывод о результате игры как «...основной демаркационной линии между игровой деятельностью, с одной стороны, и учебной и трудовой деятельностью — с другой» [7, с. 38]. Он показал, что по мере усложнения игры интерес смещается с процессуальной стороны игровой деятельности на ее результат, с процессуальной мотивации на результативность [7].

Не менее важным представляется и положение о системообразующей роли цели в игровой деятельности. «Цель игровой деятельности такова, — пишет А.В. Карпов, — что она обеспечивает не формирование целостной и завершенной ее структуры (и тем более — системы), а лежит в основе лишь той или иной достигаемой на каждом возрастном этапе и постоянно возрастающей структурности и системности ее организации. В конечном итоге это и приводит к тому, что по отношению к игровой деятельности корректнее считать, что формируется не какая-либо ее «жесткая» структура и тем более ее психологическая *система*. В ней складывается (и

даже *закладывается*), а впоследствии и развивается сама *структурность*, а затем и *системность* — как форма организации ее психологической деятельности» [7, с. 48]. Такой подход создает условия для относительно свободного формирования будущих компонентов системы игровой, учебной и предметной деятельности.

Таким образом, *к учебной деятельности ребенок идет через рефлекторную активность, предметное действие, квазисовместную деятельность со взрослым, направленную, прежде всего, на овладение своим телом через игровую деятельность, закладывающую целевую результативность и мотивацию*. Сама учебная деятельность представляется как совместная деятельность, в основе которой лежит индивидуальная деятельность.

Отметим, что к поступлению в первый класс ребенок подходит со сформированным внутренним миром, основу которого составляют житейские понятия, и определенным уровнем развития способностей. Переход к школьному обучению связан с формированием научных понятий, которые в начальной школе должны опираться на житейские понятия [3]. Важным фактором развития на этом жизненном этапе выступает формирование понятийных способностей [16].

Учебная деятельность

Логика нашего анализа подводит нас к необходимости перейти к рассмотрению учебной деятельности. Обратимся прежде всего к представлениям об учебной деятельности, сформулированным выдающимся отечественным психологом Даниилом Борисовичем Элькониним. Ее структуру Даниил Борисович изложил в статье «О структуре учебной деятельности» [21].

Рассмотрим структуру учебной деятельности более подробно в силу ее значимости. Формирование учебной деятельности, пишет Д.Б. Эльконин, «...выступает важнейшей задачей обучения — задачей не менее важной, чем усвоение знаний и навыков» [21, с. 214]. Д.Б. Эльконин неоднократно подчеркивал, что формирование учебной деятельности — процесс «...длительный и происходит на всех учебных занятиях» [21, с. 214]. На основе изучения этого процесса Д.Б. Эльконин предложил общую структуру учебной деятельности, состоящую из четырех взаимосвязанных компонентов: «...1) учебная задача, которая по своему содержанию есть подлежащий усвоению способ деятельности; 2) учебные действия, которые есть действия, в результате которых формируется представление или предварительный образ усвояемого действия и производится первоначальное воспроизведение образа; 3) действие контроля, которое состоит в сопоставлении воспроизведенного действия с образцом через его образ; 4) действие оценки степени усвоения тех изменений, которые произошли в самом субъекте» [21, с. 219]. При этом Д.Б. Эльконин подчеркивал, что эта структура уже сформиро-

вавшейся учебной деятельности, «...однако таковой она становится лишь на определенном этапе своего формирования» [21, с. 218]. Разные учебные предметы имеют разные возможности для формирования отдельных компонентов структуры и только из их взаимодействия может сформироваться полноценная общая структура деятельности. В предложенную структуру Д.Б. Эльконин [23] позже добавил пятый элемент — мотивацию.

Выскажем наше отношение к представленной структуре. Поддерживая взгляд Д.Б. Эльконина на процесс формирования учебной деятельности, мы считаем необходимым сделать следующие уточнения и дополнения:

Во-первых, следует подчеркнуть, что учебная деятельность формируется не только под руководством учителя, *она формируется в совместной деятельности ученика и учителя*. Для этого необходимо располагать знаниями об учебной деятельности ученика и обучающей деятельности учителя, а также о закономерностях их взаимодействия. Совместную деятельность ученика и учителя следует рассматривать в свете положения Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, отнесенной к структуре деятельности ученика и учителя.

Во-вторых, нельзя ограничиваться замечанием о длительном процессе формирования учебной деятельности. Необходимо рассматривать процесс формирования системы деятельности с позиции системогенеза деятельности [18; 20]. «Отметим, что в исследованиях Ю.Н. Слепко была предпринята попытка системогенетического анализа развития психологической функциональной системы деятельности. Было показано, что в процессе системогенеза учебной деятельности последняя развивается и функционирует на разных уровнях формирования системы — уровнях стадий, периодов и фаз деятельности. При этом хронологические рамки нормативных уровней общего образования не всегда совпадают с хронологией системогенеза учебной деятельности школьника» [14].

В-третьих, оценить предложенную структуру учебной деятельности можно только с позиции общей психологической функциональной структуры деятельности, прежде всего трудовой деятельности [4].

В-четвертых, Д.Б. Эльконин правильно показывает необходимость разделения темы урока и цели урока и указывает на необходимость постановки перед учащимся «...учебной цели как способа действия, который нужно усвоить». Но в силу важности цели деятельности необходимо выделить ее в отдельный компонент структуры учебной деятельности. Наши наблюдения показывают, что именно в этом узловом звене деятельности педагоги испытывают большие трудности.

В-пятых, серьезные сомнения следует высказать в отношении операции оценки. По определению Д.Б. Эльконина, действие оценки — это оценка «...степени усвоения тех изменений, которые произошли в самом субъекте» [21, с. 219]. «Оценка становится ключевым моментом при определении, насколько реализуемая школьником учебная деятельность ока-

зывает влияние на него самого как субъекта деятельности [21, с. 219].

Действительно, реализуемая учебная деятельность (так же как и другие формы деятельности — игровые, трудовые) является источником, детерминантой развития субъекта деятельности. Но эта взаимосвязь раскрывается в психологическом анализе деятельности.

Отношения внутренней и внешней стороны деятельности раскрываются в процессе специального психологического изучения деятельности. И поэтому операции оценки степени развития школьников в результате учебной деятельности, степени изменения, которые произошли в самом субъекте, вряд ли доступны вне специального изучения. Но они обязательно должны входить в представления учителя об учебной деятельности ученика.

Если ранее в разделе «Предметное действие» мы показали значение распределенного действия, то в еще большей мере это проявляется в совместной учебной деятельности учителя и ученика [15].

Попробуем теперь посмотреть на индивидуальную учебную деятельность с позиции общей структуры деятельности человека.

Системогенетический подход к изучению деятельности

С конца 60-х и до конца 70-х гг. XX века мы изучали процесс обучения рабочим профессиям. Наше обращение к вопросам психологической теории производственного обучения было определено актуальностью проблемы совершенствования подготовки квалифицированных рабочих кадров и повышения качества труда. В Ярославской педагогическом институте в 1964 г. решением Минпроса РСФСР была создана лаборатория психологии труда, трудового обучения и воспитания, на базе которой и началась наша работа.

Методологической и теоретической основой работы стали плодотворные концепции деятельности и методические подходы к ее изучению, которые были разработаны в отечественной психологии [4; 8; 9].

Вторым источником стал формирующийся в это время системный подход в психологии.

Наконец, третьим источником стали исследования автора и его учеников, связанные с психологическим анализом рабочих профессий, в целях профессионального обучения: операторов сортировочных горок на железных дорогах, сборщиц полупроводниковых приборов, шлифовщиков, операторов, токарей-универсалов, сварщиков ручной дуговой сварки, сборщиков автопокрышек, клейщиц резинотехнических изделий.

Отдельно следует отметить работы по системогенезу функциональных систем различного уровня, выполненные в школе выдающегося отечественного физиолога Петра Кузьмича Анохина, и, прежде всего, предложенную им и обоснованную во всех компонентах общую архитектуру функциональной

системы, представляющей собой основу «концептуального моста» между уровнями системных и аналитических процессов [1, с. 46].

Анализируя работы по системному подходу, П.К. Анохин сделал принципиальный методологический вывод о *решающей роли результата как системообразующего фактора*. При этом он подчеркивал единство потребности и цели. Анохин писал: «Своеобразие биологической системы в том, что потребность в каком-либо полезном результате и цель получения этого результата *зреют внутри системы*, в глубине ее метаболических и гормональных процессов, и только после этого по нервным «приводным ремням» эта потребность реализуется в поведенческих актах, допускающих в какой-то степени математическую формализацию» [1, с. 29].

Опираясь на свои представления о формировании биологических систем, П.К. Анохин еще в 1937 г. ввел понятие — системогенеза, закономерности которого в дальнейшем разрабатывались длительный период.

Процесс системогенеза реализуется на «основе гетерохронии в закладках и темпах развития и в моментах консолидации этих структур на протяжении всего эмбрионального развития» [1, с. 278].

Опираясь на изложенное выше положение, в разработке системогенетического подхода к профессиональному обучению мы, прежде всего, постарались разработать универсальную структуру деятельности. В основу были положены следующие принципы изучения деятельности.

Принцип *предметности*, согласно которому при изучении деятельности надо исходить из анализа результата деятельности как системообразующего фактора, условий деятельности и процесса деятельности, который ведет к нормативному результату.

Принцип *единства сознания и деятельности*, который предполагает изучение деятельности как осознаваемой реальности. Осознание деятельности выступает как условие рассмотрения ее как единого целого.

Принцип *единства деятельности и переживания*, который позволяет раскрыть значимые для субъекта моменты деятельности, связывает деятельность с мотивацией и личностными смыслами, с внутренним миром человека.

С учетом изложенных подходов и принципов психологического анализа деятельности была разработана общая архитектура психологической системы деятельности, которая включает в себя следующие компоненты:

- мотив профессиональной деятельности;
- цель профессиональной деятельности, связанную с результатом;
- результат деятельности и отдельных действий;
- программу деятельности;
- информационную основу деятельности;
- решения, принимаемые в деятельности;
- подсистемы профессионально важных качеств, прежде всего способности субъекта деятельности;

— рефлексия результатов.

Подробная характеристика каждого блока системы дана в работах [18; 19].

Подход к учебной деятельности через психологический анализ трудовой деятельности был всесторонне обоснован Василием Васильевичем Давыдовым [4]. В результате философско-психологического анализа понятия теории развивающего обучения В.В. Давыдов показал, что «...понятие деятельности может быть той исходной абстракцией, конкретизация которой позволит создать общую теорию развития общественного бытия людей и различных частных теорий его отдельных сфер» [4, с. 14], что «...деятельность нужно понимать как форму исторического культурного творчества» [4, с. 15], что построение теоретической психологии целесообразно начинать именно с понятия деятельности [4, с. 19], что в фундамент классификации различных видов деятельности необходимо положить «...трудовую деятельность во всех исторических формах ее развития и построить на этом фундаменте все многообразие других общественно значимых видов деятельности» [4, с. 29].

Именно такой логики мы и придерживались при разработке учебной деятельности в своем исследовании. По мнению В.А. Мазилова и Ю.Н. Слепко, данный подход «...не только применим к анализу разных видов учебной и педагогической деятельности, но и открывает широкие возможности для организации междисциплинарной психологии» [10, с. 150].

Что значит научить ребенка учиться?

В настоящее время стало аксиомой, что одной из главных задач школы является задача «научить ребенка учиться». Но что стоит за этим выражением? Это значит сформировать у ребенка «компетенции», которые позволят ему осваивать учебный материал, предлагаемый ему в различных формах. Что же это за компетенции (обобщенные способы действий)? Ответ на этот вопрос мы получим, если обратимся к общей архитектуре психологической функциональной системы деятельности. В виде формальной модели эти компетенции представлены на рис. 2.

Именно на основе диагностики данных компетенций мы можем утверждать, научили мы или нет ученика учиться. И здесь встает вопрос: а готов ли учитель к формированию этих компетенций? Но ответ на этот вопрос выходит за рамки настоящей статьи.

Заключение

В данной статье сделана попытка помочь учителю осмыслить психологическую категорию учебной деятельности. С одной стороны, учебная деятельность (учение) уходит своими корнями во взаимодействие и взаимодействие ребенка и взрослого на всем пути от рождения до школы. Это путь предметного познания мира. Он характеризуется наглядностью, возможностью подражания, опо-

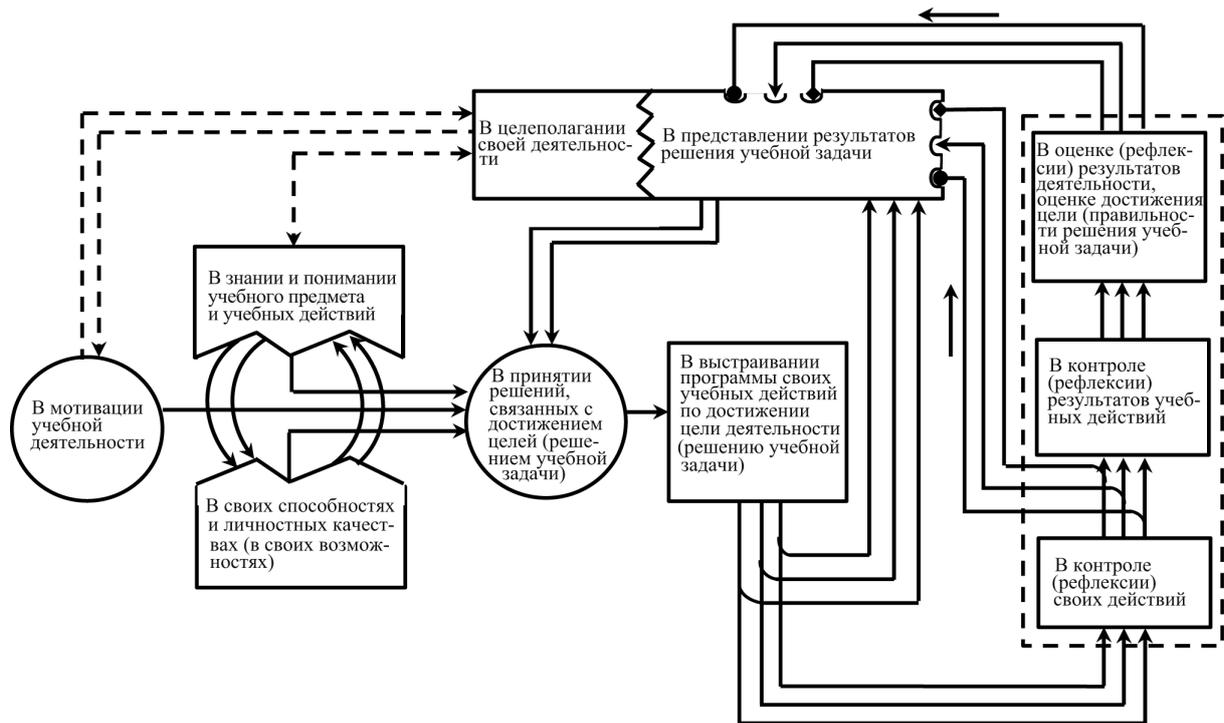


Рис. 2. Компетенции ученика в структуре учебной деятельности

ры на природную любознательность и мотивацию ребенка. Он вписывается в жизнь ребенка, и знания, которые получают, относятся, по выражению В.П. Зинченко, к «живому» знанию, к житейским понятиям и их связям. Но, с другой стороны, в силу естественности поведения его структура остается неотрефлексированной, скрытой от взрослого и са-

мого ребенка. И учителю предстоит тайное сделать явным, осознаваемым. А для этого он должен четко представлять себе и психологическую структуру учебной деятельности, и компетенции, которые должны быть сформированы у ученика (см. рис. 2), и трудности, которые могут возникнуть на пути ее освоения ребенком в процессе учения.

Литература

1. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Медицина, 1975. 448 с.
2. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
5. Знаменская И.И., Ярославцева Т.Г. Привязанность матери к плоду: факторы формирования и практическое применение конструкта // Психологический журнал. 2022. Том 43. № 2. С. 72–83.
6. Иваницков В.А. Основы психологии. Курс лекций. СПб.: Питер, 2010. 336 с.
7. Карпов А.В., Шадриков В.Д. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд: в 4 т. Т. 4: Интегральная концепция системогенеза деятельности. М.: Изд. дом РАО; Ярославль: Яргу, 2017. 446 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 303 с.
9. Ломов Б.Ф. К проблеме деятельности в психологии // Психологический журнал. 1981. Том 2. № 5. С. 3–22.
10. Мазилев В.А., Слепко Ю.Н. Психология деятельности: итоги и перспективы // Ярославский педагогический вестник. 2015. Том 2. № 1. С. 150–155.

References

1. Anokhin P. K. Ocherki po fiziologii funktsional'nykh sistem [Essays on the physiology of functional systems]. Moscow: Medicine, 1975. 448 p. (In Russ.).
2. Bol'shoi psikhologicheskii slovar' [Great psychological dictionary]. Meshcheryakov B.G. (eds.). Moscow: Olma-Press, 2003. 672 p. (In Russ.).
3. Vygotskii L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. Moscow: Pedagogy, 1991. 480 p. (In Russ.).
4. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The theory of developmental learning]. Moscow: INTOR, 1996. 544 p. (In Russ.).
5. Znamenskaya I.I., Yaroslavtseva T.G. Privyazannost' materi k plodu: faktory formirovaniya i prakticheskoe primeneniye konstrukta [Attachment of a mother to a fetus: factors of formation and practical application of the construct]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 2022. Vol. 43, no 2, pp. 72–83. (In Russ.)
6. Ivannikov V.A. Osnovy psikhologii. Kurs lektsii [Fundamentals of psychology. Lecture course]. Saint-Petersburg: Piter, 2010. 336 p. (In Russ.).
7. Karpov A.V., Shadrikov V.D. Sistemogenez deyatel'nosti. Igra. Ucheniya. Trud.: v 4 t. T. 4. [Integral concept of activity system genesis]. Moscow: Publishing House RAO; Yaroslavl: Yargu, 2017. 446 p. (In Russ.).

11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999. 720 с.
12. Рубинштейн С.Л. Основы психологии. М.: Госучпедгиз, 1935.
13. Скворцов И.А. Развитие нервной системы у детей (нейроонтогенез и его нарушения). М.: Тривола, 2000. 208 с.
14. Сlepko Ю.Н., Поваренков Ю.П. Психология учебной деятельности школьника: системогенетический подход. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. 263 с.
15. Совместная учебная деятельность и развитие детей / Коллективная монография / Под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. 325 с.
16. Холодная М.А., Я.И. Хитовская. Понятийные способности: теория, диагностика, эмпирика. М.: ИП РАН, 2023. 172 с.
17. Шадриков В.Д. Неокогнитивная психология. М.: Университетская книга, 2017. 368 с.
18. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза деятельности. М.: Наука, 1982. 185 с.
19. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. М.: ИП РАН, 2013. 463 с.
20. Шадриков В.Д. Системогенез ментальных качеств человека. М.: ИП РАН, 2022. 282 с.
21. Эльконин Д.Б. О структуре учебной деятельности // Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. С. 212–220.
22. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд., стереотип. М.: Владос, 1999. 360 с.
23. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М.: Знание, 1974. 64 с.
8. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat, 1975. 303 p. (In Russ.).
9. Lomov B.F. K probleme deyatelnosti v psikhologii [On the problem of activity in psychology]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 1981. Vol. 2, no 5, pp. 3–22. (In Russ.).
10. Mazilov V.A., Slepko Yu.N. Psikhologiya deyatelnosti: itogi i perspektivy [Psychology of activity: results and prospects]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]*, 2015. Vol. 2, no. 1, pp. 150–155. (In Russ.).
11. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchej psikhologii [Fundamentals of general psychology]. Saint-Petersburg: Piter, 1999. 720 p. (In Russ.).
12. Rubinshtein S.L. Osnovy psikhologii [Fundamentals of psychology]. Moscow: Gosuchpedgiz, 1935. (In Russ.).
13. Skvortsov I.A. Razvitiye nervnoi sistemy u detei (neuroontogenez i ego narusheniya) [Development of the nervous system in children (neuroontogenesis and its disorders)]. Moscow: Trivola, 2000. 208 p. (In Russ.).
14. Slepko Yu.N., Povarenkov Yu.P. Psikhologiya uchebnoi deyatelnosti shkol'nika: sistemogeneticheskii podkhod [Psychology of educational activity of a schoolchild: a system genetic approach]. Yaroslavl: RIO YaGPU, 2019. 263 p. (In Russ.).
15. Rubtsov V.V. (eds.), Sovmestnaya uchebnaya deyatelnost' i razvitiye detei: Kollektivnaya monografiya [Joint educational activity and development of children]. Moscow: FGBOU VO, MGPPU, 2021. 325 p. (In Russ.).
16. Kholodnaya M.A., Ya.I. Khipovskaya. Ponyatiinye sposobnosti: teoriya, diagnostika, empirika [Conceptual abilities: theory, diagnostics, empiricism]. Moscow: IP RAN, 2023. 172 p. DOI:10.38098/mng_23_0458. (In Russ.).
17. Shadrikov V.D. Neokognitivnaya psikhologiya [Neocognitive psychology]. Moscow: Universitetskaya kniga, 2017. 368 p. (In Russ.).
18. Shadrikov V.D. Problemy sistemogeneza deyatelnosti [Problems of system genesis of activity]. Moscow: Nauka, 1982. 185 p. (In Russ.).
19. Shadrikov V.D. Psikhologiya deyatelnosti cheloveka [Psychology of human activity]. Moscow: IP RAN, 2013. 463 p. (In Russ.).
20. Shadrikov V.D. Sistemogenez mental'nykh kachestv cheloveka [Systemogenesis of human mental qualities]. Moscow: IP RAN, 2022. 282 p. (In Russ.).
21. El'konin D.B. O strukture uchebnoi deyatelnosti [About the structure of educational activity]. *Izbrannyye psikhologicheskie Trudy [Selected psychological works]*. Moscow: Pedagogika, 1989, pp. 212-220. (In Russ.).
22. El'konin D.B. Psikhologiya igry [The psychology of the game]. Izd. 2, stereotype. Moscow: Vlados, 1999. 360 p. (In Russ.).
23. El'konin D.B. Psikhologiya obucheniya mladshogo shkol'nika [Psychology of teaching a schoolchild]. Moscow: Knowledge, 1974. 64 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Шадриков Владимир Дмитриевич, академик РАО, доктор психологических наук, профессор-исследователь Департамента психологии факультета социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4905-4136>, e-mail: shadrikov@hse.ru

Information about the authors

Vladimir D. Shadrikov, PhD in Psychology, Full Member of the Russian Academy of Education, Professor, School of Psychology, Faculty of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4905-4136>, e-mail: shadrikov@hse.ru

Получена 10.04.2023

Принята в печать 22.06.2023

Received 10.04.2023

Accepted 22.06.2023