

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Научная статья | Original paper

**Когнитивная психология детства —
бесценное наследие.
К 100-летию Л.А. Венгера**

А.Л. Венгер¹, Е.И.Захарова² ✉, О.А. Карабанова², Т.Д.Марцинковская³

¹ Государственный университет «Дубна», Дубна, Российская Федерация

² Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

³Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований
(Психологический институт), Москва, Российская Федерация

✉ E-I-Z@yandex.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Работы Л.А. Венгера продолжили традицию изучения мышления, заложенную в отечественной психологии Л.С. Выготским и А.В. Запорожцем. В то же время его исследования соединили отечественную психологию когнитивного развития с идеями зарубежных ученых, прежде всего Ж. Пиаже и Дж. Брунера. Новизна и значение взглядов Л.А. Венгера — в том, что он сфокусировал внимание на динамике становления восприятия и формирования сенсорных эталонов в раннем и дошкольном возрасте, соединив в своих программах теорию с практической разработкой методов диагностики и, одновременно, формирования мышления у детей. **Целью** является анализ истоков, теоретической и практической ценности теории Л.А. Венгера и ее значения для современной возрастной психологии, ее теории и практики. **Методом анализа** стала герменевтическая и историко-психологическая рефлексия трудов Л.А. Венгера. **Результаты.** Раскрыто и обобщено содержание методологических, теоретических и прикладных аспектов теории когнитивного развития детей, разрабатываемой Л.А. Венгером. Показаны ее истоки и принципиальная новизна в трактовке сенсорных эталонов, ориентировки в процессе решения задач, поиске и использовании полученной при ориентировке информации. Работы Л.А. Венгера и его сотрудников содержат огромный потенциал, как для диагностики, так и для развивающего обучения дошкольников и младших школьников. Доказано значение когнитивной теории детства Л.А. Венгера для теории и практики современной психологии. **Выводы.** В современном мире, где и сенсорные эталоны, и способы их представленности и восприятия изменились, необходимо продолжать направление в возрастной психологии, заложенное Л.А. Венгером и его сотрудниками.

Ключевые слова: познавательное развитие, дошкольник, сенсорные эталоны, перцептивное действие, опосредствование, наглядное моделирование, ориентировочно-исследовательское действие

Для цитирования: Венгер, А.Л., Захарова, Е.И., Карабанова, О.А., Марцинковская, Т.Д. (2025). Когнитивная психология детства — бесценное наследие. К 100-летию Л.А. Венгера. *Культурно-историческая психология*, 21(4), 6–14. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210401>

Cognitive psychology of childhood — the invaluable heritage.

On the 100th anniversary of L.A. Venger's birth

A.L. Venger¹, E.I. Zakharova² ✉, O.A. Karabanova², T.D. Martsinkovskaya³

¹ Dubna State University, Dubna, Russian Federation

² M. V. Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

³ Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (Psychological Institute),
Moscow, Russian Federation

✉ E-I-Z@yandex.ru

Abstract

Context and relevance. The works of L.A. Venger continued the tradition of studying thinking, laid down in Russian psychology by L.S. Vygotsky and A.V. Zaporozhets. At the same time, his research combined Russian psychology of cognitive development with the ideas of foreign scientists, primarily J. Piaget and J. Bruner. The novelty and significance of L.A. Venger's views is that he focused on the dynamics of the formation of perception and the formation of sensory standards in early and preschool age, combining in his programs theory with the practical development of diagnostic methods and, at the same time, the formation of children's thinking. **Objective** is to analyze the origins, the theoretical and practical value of L.A. Venger's theory, and its significance for modern developmental psychology, including its theoretical knowledge and practical ideas. **The method of analysis** was the hermeneutic and historical-psychological reflection of L.A. Venger's works. **Results.** The article reveals and summarizes the content of the methodological, theoretical, and applied aspects of L.A. Venger's theory of cognitive development in children. It discusses its origins and the considerable novelty in the interpretation of sensory standards, the orientation in problem-solving processes, and the search for and use of information obtained during orientation. The works of L.A. Venger and his colleagues contain enormous potential for both diagnostics and developmental education of preschoolers and primary school students. The significance of L.A. Venger's cognitive theory of childhood for the theory and practice of modern psychology has been demonstrated. **Conclusions.** In the modern world, where both sensory standards and the ways of their representation and perception have changed, it is necessary to continue the direction in developmental psychology laid down by L.A. Venger and his colleagues.

Keywords: cognitive development, preschooler, sensory standards, perceptual action, mediation, visual modeling, orienting-research action

For citation: Venger, A.L., Zakharova, E.I., Karabanova, O.A., Martsinkovskaya, T.D. (2025). Cognitive psychology of childhood — the invaluable heritage. On the 100th anniversary of L.A. Venger's birth. *Cultural-Historical Psychology*, 21(4), 6–14. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210401>

Введение

В апреле нынешнего 2025 года на факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова прошло заседание «Круглого стола», посвященного 100-летию юбилею крупнейшего ученого, яркого представителя отечественной психологической школы Леонида Абрамовича Венгера. Имя ученого часто остается в тени его выдающихся учителей — А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина. Пришло время вспомнить, что работы Леонида Абрамовича послужили развитию представлений о механизмах развития базовых познавательных функций в онтогенезе, а операционализация функционального содержания познавательных способностей ребенка открыла путь к разработке диагностических средств и развивающих программ для

детей дошкольного возраста (Венгер, 1969; Венгер, 1976; Венгер, Агаева, Венгер, 1986). Результаты осмысления и обобщения вклада Л.А. Венгера в современную психологию развития прозвучали из уст его учеников и продолжателей, воспитанию которых он посвятил долгие годы работы в лаборатории психологии дошкольника. Идеи Л.А. Венгера, как подчеркнули участники, глубоко интегрированы в научное сознание современных исследователей, составляют теоретическую базу их работы, что зачастую приводит к размытию авторского вклада ученого. Этим обусловлена необходимость еще раз обозначить основные положения, внесенные им в отечественную психологию, что не позволит нам быть «Иванами, не помнящими родства»¹, хорошо понимать истоки тех научных идей, продолжателями которых являемся.

¹ Из стенограммы выступления Т.Д. Марцинковской.

Теоретические предпосылки

Теоретическая позиция Леонида Абрамовича складывалась на фоне глубокого знакомства с зарубежной психологией. Будучи чрезвычайно эрудированным человеком, он отталкивается от положений гештальтпсихологии, когнитивной психологии, генетической концепции Ж. Пиаже, которые определили фокус его собственного научного интереса. Интерес к сенсорным процессам берет начало от гештальтпсихологии, в которой восприятие рассматривается как основа когнитивного развития. Работы К. Коффки, в которых обсуждался анализ, дифференциация образов окружающего мира, находят отражение в рассуждениях Леонида Абрамовича о сенсорных эталонах, перцептивном моделировании (Венгер, 1976). Особое место в формировании его взглядов занимают идея структурирования пространства, создание схемы окружающего поля действия в процессе решения познавательной задачи, развиваемая в работах В. Келлера (Марцинковская, 2009). Использование схемы (мыслительные процессы) в зарубежной когнитивной психологии становится важнейшим инструментом переработки информации. Данная традиция определяет системный подход в работах Л.А. Венгера, где также подчеркивается важность совместного, целостного функционирования всех когнитивных процессов, работающих в направлении решения проблемной ситуации. Формируя понятийный аппарат собственной концепции, ученый вводит категории схематического мышления, моделирования (конструирования) сложного объекта, составляющими которого становятся процессы анализа (выявления составляющих фигуру элементов) и синтезирования нового через создание новой системы.

Особое место в становлении собственной научной позиции играют работы Ж. Пиаже, который определяет психическое развитие через процессы ассимиляции и аккомодации (Пиаже, 1994). Подход к развитию как качественному преобразованию целостной познавательной структуры позволяет говорить уже не о единичных образах, в которых отражается окружающий человека мир, а о целостной когнитивной системе, трансформирующейся по мере познания окружающего².

Обсуждаемые направления научной мысли Л.А. Венгера оформляются с позиции культурно-исторического подхода, активно развивающегося в отечественной психологии. Ученый четко обозначает свою теоретическую позицию, опираясь на работы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца (Выготский, 1983; Выготский, 1984; Запорожец, 1967; Запорожец, 1986; Леонтьев, 2020). Он становится представителем отечественной психологической школы ярко подчеркивая ее преимущество³.

Принципиально новые возможности открываются при рассмотрении когнитивных процессов и восприятия, в частности как особого вида человеческой деятельности, имеющей определенную структуру. Леонид Абрамович подчеркивает, что качество сенсорного продукта определяется не свойствами воздействующего объекта, а содержанием познавательной деятельности субъекта. В связи с этим он призывает сосредоточиться на анализе содержания этой деятельности, характере используемых субъектом орудий. Подчеркивая то, что важнейшим признаком качественного своеобразия человеческой деятельности является ее орудийный характер, ученый поднимает вопрос о сенсорном эталоне как своего рода орудии, использование которого поднимает восприятие на качественно новый уровень развития.

В трудах Л.А. Венгера мы находим развитие идей Л.С. Выготского о психологическом содержании и структуре высших психических функций с позиции деятельностиного подхода. Там, где Л.С. Выготский говорит о знаке как психологическом орудии, принципиально изменяющим структуру психических функций и преобразующим натуральные психические функции в высшие, Л.А. Венгер обосновывает роль модели как средства отражения существенных признаков предмета и организации познавательной деятельности как основы формирования **универсальной способности человека к опосредствованию** (Венгер, 1969; Венгер, 1976; Венгер, Агаева, Венгер, 1986).

В цикле экспериментальных исследований, выполненных под руководством Л.А. Венгера, были установлены основные закономерности формирования универсальной способности к опосредствованию в детском возрасте. Начальным этапом ее развития становится усвоение ребенком системы *сенсорных эталонов* (цвета, формы и др.) и формирования соответствующих перцептивных действий обследования сенсорных качеств предметов с их применением (3–4 года). При этом усвоение сенсорных эталонов происходит последовательно от первоначального усвоения эталонов вне связи друг с другом при преобладании процесса дифференциации, скорее по принципу отличия друг от друга. Потом наступает черед систематизации через установление связей и взаимопереходов (например, цветов и их оттенков, создающих континуум переходов). Именно систематизация открывает для ребенка возможность применения эталонов для формирования целостной сенсорной картины мира. Развитие перцептивных действий осуществляется в логике движения от идентификации свойства предмета с сенсорным эталоном по принципу один-в-один к конструированию сенсорного свойства предмета на основе использования нескольких сенсорных эталонов, где каждый сам по себе не может быть идентифицирован с сенсорным свойством предмета, но их совместное использова-

² Из стенограммы выступления Т.Д. Марцинковской.

³ Из стенограммы выступления Е.И. Захаровой.

ние на основе установления сходства и различий позволяет ребенку конструировать образ предмета, иначе говоря, создавать на основе ориентировки новое сенсорное качество, которое не тождественно ни одному из использованных сенсорных эталонов. Это делает ребенка подлинным субъектом перцептивной деятельности — от «применителя» готового эталона и выполнения усвоенного способа действия ребенок проходит путь к «создателю» нового средства восприятия сенсорных свойств объекта. Тем самым Л.А. Венгер дает ответ на традиционную критику в адрес сторонников стратегии целенаправленного формирования умственных действий и понятий, разработанной в трудах П.Я. Гальперина. Суть критики оппонентов сводится к тому, что такая стратегия ограничивает психическое развитие ребенка лишь усвоением заданных образцов, не оставляя места творчеству. Бесконечность разнообразия мира, познаваемого ребенком, заведомо не дает возможности полностью обеспечить его набором готовых средств, позволяющих успешно решать все познавательные и перцептивные задачи. Усвоение эталона как средства ориентировочно-исследовательской деятельности, направленной на познание мира, открывает ребенку пространство подлинного творчества в создании собственных инструментов познания мира на основе усвоенных социокультурных эталонов.

На втором этапе развития способности к опосредствованию ребенок овладевает действием *наглядного моделирования* свойств предметов и отношений между ними, включая пространственные, временные и логические; происходит формирование умения представлять моделируемые отношения в обобщенной форме (5–7 лет). Л.А. Венгер выделяет три вектора развития способности наглядного моделирования. Первый — расширение содержательного диапазона моделируемых отношений — от пространственных к временным и логическим отношениям. Второй вектор — от создания единичных моделей ко все более обобщенным моделям, отражающим существенные свойства целого класса предметов и ситуаций. Напрашивается аналогия с положением Л.С. Выготского о развитии значений знака — от комплексов, ориентированных на фактически объективные, единичные свойства объектов, к понятиям на основе системности и выделения существенных предметных характеристик объекта. Возрастание обобщенности моделей приводит к трансформации формы моделей от иконической формы, сохраняющей внешнее сходство с объектом, к условно-символической, когда условная форма знака достаточна для обозначения объекта или его свойства, расширяя границы возможностей обобщения явлений действительности посредством отражения их в наглядных моделях. Наконец, третий вектор характеризует функциональное развитие действий моделирования — от действий простого замещения (с 3 лет) до использования условно-схематических моделей, которые имеют с замещаемым объектом смысловую или конвенциональную связь, а также от создания моделей к использованию мо-

делей как средству ориентировки в решении задач познавательного, либо прагматического характера (Венгер, Пилюгина, Венгер, 1988; Венгер, 1976; Венгер, Агаева, Венгер, 1986). Динамика развития действий моделирования носит универсальный характер, что подтверждается фактами развития игровых действий (Эльконин, 2025). На ранних этапах развития игровой деятельности замещение первоначально ничем не ограничено, но при этом заместитель и замещаемое мало связаны друг с другом, порождая неустойчивость замещения. Затем границы замещения определяются возможностью выполнения игрового действия с заместителем, т. е. на основе сходства по принципу иконической модели. Далее замещение осуществляется на основе слова с устойчивым значением, т. е. на основе смысловой связи, т. е. на основе условно-схематической модели. Общая логика развития замещения в игровой и конструктивной деятельности свидетельствует о становлении и развитии действительно общей познавательной способности — универсальной способности к опосредствованию (Белошистая, 2018).

Л.А. Венгер указывает на динамическое единство двух процессов — создания моделей и применения моделей. Причем, как было установлено в ходе экспериментального формирования, в ряде случаев применение моделей предшествует созданию моделей и является необходимым условием успешности овладения умением создавать модели. Почему? Есть два возможных объяснения. Во-первых, применение моделей для решения задач создает мотивацию и смысл созданию моделей как средству их решения, обеспечивает выделение ребенком ориентирующей функции модели. Во-вторых, практика применения модели, ее опробование как средства решения познавательной задачи позволяет ребенку выделить требования к модели в соответствии с выполняемой ею функцией. Наглядное моделирование, как специфическая для дошкольного возраста форма ориентировочно-исследовательской деятельности, принципиальным образом трансформирует познавательную позицию ребенка. П.Я. Гальперин в концепции трех типов учения и соответствующих им трех типов ориентировки указывал, что третий тип учения и соответствующий ему третий тип ориентировки, направленный на овладение социокультурными средствами анализа предметной действительности, обеспечивают развивающий эффект за счет опосредствования познавательной позиции ребенка (Гальперин, 2023). Наглядное моделирование составляет основу преобразования познавательной позиции ребенка и ее инструментального оснащения социокультурными эталонами. Эффект экспериментального обучения, зафиксированный в цикле исследований Л.А. Венгера, выступающий как повышение обучаемости дошкольников, обеспеченный формированием обобщенных способов действий с социокультурными средствами — сенсорными эталонами и моделями, выступающими как средство ориентировки в новых проблемных ситуациях, является убедительным под-

тверждением значения наглядного моделирования как механизма формирования общих познавательных способностей ребенка⁴ (Венгер, Венгер, 2010; Венгер, Пилюгина, Венгер, 1988; Мид, 1988; Венгер, Дьяченко, Агаева, 1995; Венгер, Мухина, Маркова и др., 1976; Венгер, Давидчук, Буре и др., 1977; Пирлик, Федосеева, 2022).

Важнейшим принципом, который был блестяще реализован в экспериментальных исследованиях Л.А. Венгера, является то, что исследовать содержание психического действия можно только в процессе его становления. Согласно с идеями Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, ученый претворяет в жизнь генетический метод исследования, позволяющий выявить структуру познавательного действия на этапе его внешнего материального осуществления. Поскольку сложившееся познавательное действие, имеющее идеальную форму, становится практически недоступным для объективного исследования, имеет смысл изучать его тогда, когда оно реализуется в генетически исходной материальной форме. Успешно воплотив этот принцип в исследовании сенсорных способностей ребенка, Леониду Абрамовичу удается зафиксировать акт соотнесения обследуемого свойства объекта (форму, величину) с усвоенными образцами основных разновидностей этого свойства — сенсорными эталонами. В процессе становления действия происходят его качественные преобразования: от физического соотнесения объекта с эталоном посредством выполнения внешнедвигательных операций (накладывания, прикладывания и т. д.) к соотнесению с эталоном собственно в плане восприятия. При этом реальные перемещения эталона и объекта заменяются движениями взора. И, наконец, происходит переход к выполнению действия в идеальном плане, когда в качестве эталонов выступают сложившиеся у ребенка представления, а движения взора, позволяющие соотносить объект с эталоном, редуцируются.

Результатом экспериментального исследования содержания и генезиса перцептивного действия становится понимание любого познавательного действия как ориентировочного, «...рассмотрение самого процесса восприятия как своеобразного ориентировочно-исследовательского действия, выполняющего функции обследования объекта и создания его образа, при посредстве которого субъект осуществляет управление своим поведением» (Запорожец, Венгер, Зинченко, Рузская, 1967, с. 5).

Подводя итоги многолетнему циклу исследований, выполненных под его руководством, Л.А. Венгер указывает на то, что работы возглавляемой им лаборатории позволили обосновать как магистральный путь развития познавательных способностей ребенка **целенаправленное формирование** общих познавательных способностей в условиях **общественного дошкольного воспитания** (Венгер, Мухина, Маркова и др., 1976;

Венгер, Венгер, 2010; Рубцов, Исаев, Конокотин, 2022; Белова, 2024). Были установлены и доказаны характерные для экспериментального обучения эффекты — выравнивание детей, принявших участие в обучении, на высоком уровне развития познавательных способностей (сенсорных и интеллектуальных) при сохранении индивидуальных различий. Указание на достаточность условий *общественного дошкольного воспитания*, т. е. не на условия индивидуального обучения, а на условия обучения в группе детского сада, для достижения развивающего эффекта представляется значимым. Это позволяет расширить и обогатить наши представления о зоне ближайшего развития ребенка, которая эффективно может быть реализована не только в диадическом взаимодействии социального взрослого как носителя социокультурного опыта с ребенком, но в пространстве целенаправленного конструирования совместной деятельности социального взрослого в детском сообществе как со-бытийности, открывающей путь развитию (Слободчиков, Исаев, 2013). Признание роли общения со сверстниками в формировании познавательных способностей ребенка перекликается как с положением М. Мид о значении кофигуративной культуры в современном обществе, где дети учат друг друга (Мид, 1988), так и с утверждением о роли кооперации ребенка со сверстниками для его умственного развития и преодоления эгоцентризма мышления в концепции Ж. Пиаже (Пиаже, 1994). Изучение закономерностей и особенностей взаимодействий ребенка со сверстниками в ходе решения познавательных задач для формирования зоны ближайшего развития составляет перспективу дальнейших исследований (Рубцов, Исаев, Конокотин, 2022; Шур, Цукерман, 2022; Цукерман, Обухова, Билибина, 2024).

Сенсорный эталон

Особое место в исследованиях Л.А. Венгера занимает рассуждение об особенном средстве перцептивного действия — сенсорном эталоне. Учитывая критику со стороны специалистов в области лингвистики, которые критически оценивали использование Л.С. Выготским категории «психологическое орудие, в качестве которого выступает знак», Леонид Абрамович говорит о психологическом средстве⁵. Сосредоточиваясь на анализе мыслительного действия, ученый обсуждает характер используемого психологического средства, связывая его употребление с мыслительной операцией (что с этим средством делать). На первых этапах сенсорный эталон имеет реальную материальную форму (предэталон). Он не обладает высокой точностью и универсальностью, применяется ситуативно и в ограниченном пространстве. Систематическое использование образца приводит к обобщенному его представлению,

⁴ Стенограмма выступления О.А. Карабановой.

⁵ Стенограмма выступления А.Л. Венгера.

абстрактной форме, оторванной от конкретного физического носителя. Наконец, эталоны могут быть объединены в общую систему, в которой они связаны друг с другом. Так, рассматривая непростой путь формирования «цветового тела», можно говорить о том, что у ребенка сначала происходит знакомство с определенным цветом (например, синим), но очень быстро приходит понимание того, что синих цветов много. Они различаются друг от друга в соответствии с измерениями по трем осям (цветовой тон, насыщенность, светлота), и полноценное восприятие и категоризация возможны только после выстраивания всей системы, которая представляет собой уже организованное пространство — модель.

Леонид Абрамович придает огромное значение моделирующим видам деятельности. Именно здесь мы видим системную работу познавательных способностей человека. Когда девочка укладывает куклу спать, предварительно ее отшлепав, она моделирует свой жизненный опыт. Обращаясь к изучению содержания характерных для дошкольного возраста моделей, Л.А. Венгер фокусирует внимание на качестве мыслительных процессов ребенка. Описанный им феномен дидактической игры, в которой действие разворачивается не спонтанно, а в предложенной взрослым форме, может быть использован как адекватный возрасту способ обучения ребенка (Пирлик, Федосеева, 2022). Формы и функции детской игры остаются в фокусе научного исследования и в наше время (Вачков, Вачкова, 2025).

От образа к схеме

Обсуждение перехода от психического образа, как формы, обеспечивающей осуществление мыслительного действия, к модели становится исключительным интересом Л.А. Венгера. Рассматривая процесс использования сенсорного эталона в качестве орудия для дифференциации окружающих объектов, приходится говорить уже не о единичном явлении, а о целостной системе — модели, схеме. Ученый говорит о том, что довольно часто мы используем разную терминологию для обозначения исследуемых явлений. Это — естественное состояние науки. Важно установить, в чем же мы сходимся, что общего в нашем понимании феномена. Говоря о формировании схематического мышления дошкольника, можно найти аналогии с рассуждениями Ж. Пиаже, который рассматривает процесс координации и формирования группировок в этом возрасте. Однако отличительной особенностью представлений Л.А. Венгера является акцентирование активного участия ребенка в создании модели, строительстве той целостной картины мира, с учетом которой он будет выстраивать свое поведение⁶. Трансформация сенсорного эталона при-

водит к образованию схемы, которая становится прообразом понятия. Рождение вербально-логической формы существования модели (схемы) становится следующим звеном генезиса познавательной деятельности. Таким образом, можно утверждать, что Л.А. Венгер сделал существенный вклад в понимание процесса познавательного развития ребенка раннего и дошкольного возраста, создал особую отрасль научной психологии — когнитивную психологию детства. Когнитивная психология — не только потому, что в фокусе как теоретических, так и прикладных исследований Л.А. Венгера было познавательное развитие, но и потому, что в основе этого развития лежит восприятие информации. Это принципиально новый современный подход, созвучный идеям когнитивной психологии.

Новый подход к диагностике, ставший ключом к раскрытию содержания коррекционно-развивающей работы

Раскрытие содержания познавательных действий ребенка, обозначение логики их генезиса открыло путь к созданию оригинальной системы психодиагностики. Л.А. Венгер отмечает принципиальную ограниченность существующих подходов к диагностике познавательных способностей ребенка, связанную с тем, что анализ успешности решения предложенных задач производится на основе анализа продуктов сенсорного процесса. Предлагаемые респонденту задания позволяли зафиксировать содержание сенсорного эффекта, особенности перцептивного образа, но не процесса и условий их возникновения. Раскрытие генезиса сенсорных способностей ребенка создало возможность оценить способ решения задачи, характер используемых средств⁷. Анализ процесса решения тестовой задачи позволяет определить, какие мыслительные действия доступны ребенку, в какой форме они осуществляются. Тем самым создана возможность определить, на каком этапе становления находится познавательное действие, что не столько характеризует «мифические способности ребенка», сколько позволяет оценить пройденный им путь и понять, какими средствами стоит его вооружить в совместной со взрослым деятельности.

Созданные под руководством Л.А. Венгера диагностические методики, с одной стороны, в полной мере соответствуют требованиям нормативного подхода в психодиагностике, с другой стороны, содержат структурные компоненты, позволяющие сосредоточиться на качественном анализе выполняемого действия. Творческий коллектив, возглавляемый Л.А. Венгером, явно тяготеет к качественному, содержательно-анализу деятельности. Так, в методике «Полянки» (Р.И. Бардина, Л.А. Венгер) предложены задачи,

⁶ Стенограмма выступления Т.Д. Марцинковской.

⁷ Стенограмма выступления Е.И. Захаровой.

сгруппированные по прогрессивному принципу сложности, и ключ для оценки успешности выполнения задания (Венгер, 1978); но оценить уровень развития наглядно-образного мышления ребенка можно и без использования балльной оценки, поскольку усложнение заданий происходит не за счет количественного расширения возможных вариантов решения, а за счет качественного своеобразия ориентировки на одну или две системы ориентиров, на непосредственно предстоящее действие или на общую схему выполнения задания, позволяющие производить опережающую ориентировку (забегать на два шага вперед).

Предложенная альтернатива анализа не столько продукта, сколько способа выполнения познавательного действия открывает пространство для проведения коррекционно-развивающих мероприятий. В самих методиках заложена возможность выполнения задания на разном уровне зрелости сенсорной способности. Так, определить тождество формы используемой фигуры с прорезью на игровой доске ребенок может как в результате поискового физического действия, так и оперируя перцептивным образом предмета. В том или ином случае существует возможность составления индивидуальной программы совершенствования для конкретного ребенка.

Указанный принцип нашел воплощение в оригинальных развивающих образовательных программах развития умственных и художественных способностей дошкольников. Получившая мировое признание программа «Развитие» направлена на вооружение ребенка средствами познавательных и творческих задач (Образовательная программа дошкольного образования «Развитие», 2016; Венгер, Дьяченко, Агаева, 1995). При построении развивающей программы авторы ориентируются на представление об обобщенном характере умственных способностей ребен-

ка. С учетом того, что опосредованность является «родовым» отличительным свойством человеческой психики, выстраивается стратегия овладения ребенком способами перцептивного моделирования, что в дальнейшем позволяет этим способам выступать в качестве общей умственной способности.

Заключение

Психологическая концепция Л.А. Венгера органично вписана в теорию развития детства, которая формировалась в XX веке в мировой науке. Принципы гештальтпсихологии и генетической психологии Ж. Пиаже нашли отражение в программах Л.А. Венгера и в его диагностических методиках. В то же время собственная теоретическая позиция ученого выстраивается в логике культурно-исторического подхода Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева. Леонид Абрамович, развивая учение о высших психических функциях с позиции деятельностного подхода, обосновывает роль модели как средства отражения существенных признаков предмета и организации познавательной деятельности, как основы формирования универсальной способности человека к опосредствованию.

Исследования Л.А. Венгера позволили реализовать основной принцип диагностики. В традиции отечественной психологии диагностика уровня развития ребенка осуществляется исключительно в целях коррекции. Создание диагностических средств нацелено на то, чтобы зафиксировать способ решения задачи, доступный для конкретного ребенка. Это позволяет с опорой на представление об общей логике генезиса познавательного действия выстраивать индивидуальную программу совершенствования его познавательной способности.

Список источников / References

1. Белова, Е.С. (2024). Раскрытие творческой одаренности дошкольника как цель и ресурс педагога: реальность и возможности. *Мир психологии*, 2(117), 291–293. <https://doi.org/10.51944/20738528.2024.2.291>
Belova, E.S. (2024). Revealing the creative talent of a preschooler as a goal and resource for a teacher: reality and possibilities. *The world of psychology*, 2(117), 291–293. (In Russ.). <https://doi.org/10.51944/20738528.2024.2.291>
2. Белошистая, А.В. (2018). *Современные программы математического образования дошкольников: монография*. М.: НИФРА.
Beloshistaya, A.V. (2018). *Modern programs of mathematical education for preschoolers: monograph*. Moscow: NIFRA. (In Russ.).
3. Вачков, И.В., Вачкова, С.М. (2025). Детская игра в оптике современных психологических представлений. Размышления по прочтению учебника об игре. *Культурно-историческая психология*, 21(1), 114–120. <https://doi.org/doi:10.17759/chp.2025210112>
Vachkov, I.V., Vachkova, S.M. (2025). Children's play in the optics of modern psychological concepts. Reflections on reading the textbook on the game. *Cultural- historical psychology*, 21(1), 114–120. (In Russ.). <https://doi.org/doi:10.17759/chp.2025210112>
4. Венгер, Л.А., Венгер, А.Л. (2010). *Домашняя школа мышления*. М.: Дрофа.
Venger, L.A., Venger, A.L. (2010). *Home School of Thinking*. Moscow: Drofa. (In Russ.).
5. Венгер, Л.А. (1969). *Восприятие и обучение (дошкольный возраст)*. М.: Просвещение.
Venger, L.A. (1969). *Perception and Learning (Preschool Age)*. Moscow: Education. (In Russ.).
6. Венгер, Л.А., Пилюгина, Э.Г., Венгер, Н.Б. (1988). *Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: Книга для воспитателя детского сада*. М.: Просвещение.
Venger, L.A., Pilyugina, E.G., Venger, N.B. (1988). *Fostering a Child's Sensory Culture from Birth to 6 Years: A Book for a Kindergarten Teacher*. Moscow: Education. (In Russ.).
7. Венгер, Л.А., Дьяченко, О.М., Агаева, Е.Л. (1995). Программа «Одаренный ребенок». М.: Педагогика.
Venger, L.A., Dyachenko, O.M., Agaeva, E.L. (1995). *The Gifted Child Program*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
8. Венгер, Л.А., Мухина, В.С., Маркова, Т.А. (1976). *Подготовка детей к школе в семье*. М.: Педагогика.

- Venger, L.A., Mukhina, V.S., Markova, T.A. (1976). *Preparing children for school in the family*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
9. Венгер, Л.А., Давидчук, Н.А., Буре, Р.С. (1977). *Подготовка детей к школе в детском саду*. М.: Педагогика.
- Venger, L.A., Davidchuk, N.A., Bure, R.S. (1977). *Preparing children for school in kindergarten*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
10. Венгер, Л.А., Агаева, Е.Л., Венгер, Н.Б. (1986). *Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания*. М.: Педагогика.
- Venger, L.A., Agaeva, E.L., Venger, N.B. (1986). *Development of cognitive abilities in the process of preschool education*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
11. Выготский, Л.С. (1983). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 3. История развития высших психических функций*. М.: Педагогика.
- Vygotsky, L.S. (1983). *Collected Works: In 6 vols.: Vol. 3. History of the development of higher mental functions*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
12. Выготский, Л.С. (1984). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 4. Детская психология*. М.: Педагогика.
- Vygotsky, L.S. (1984). *Collected Works: In 6 vols.: Vol. 4. Child Psychology*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
13. Выготский, Л.С. (1991). Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. В: Л.С. Выготский, *Педагогическая психология* (с. 374–390). М.: Педагогика.
- Vygotsky, L.S. (1991). The Problem of Learning and Mental Development at School Age. In: L.S. Vygotsky, *Pedagogical Psychology* (pp. 374–390). Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
14. Гальперин, П.Я. (2023). *Психология: предмет и метод. Избранные психологические труды*. М.: Издат. дом МГУ.
- Galperin, P.Y. (2023). *Psychology: Subject and Method. Selected Psychological Works*. Moscow: Moscow State University Publishing House. (In Russ.).
15. Венгер Л.А. (Ред.). (1976). *Генезис сенсорных способностей*. М.: Педагогика.
- Venger, L.A. (Ed.) (1976). *Genesis of Sensory Abilities*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
16. Венгер, Л.А., Холмовская, В.В. (Ред.). (1978). *Диагностика умственного развития дошкольников*. М.: Педагогика.
- Venger, L.A., Kholmovskaya, V.V. (Eds.) (1978). *Diagnostics of Mental Development of Preschoolers*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
17. Запорожец, А.В., Венгер, Л.А., Зинченко, В.П., Рузская, А.Г. (1967). *Восприятие и действие*. М.: Просвещение.
- Zaporozhets, A.V., Venger L.A., Zinchenko V.P., Ruzskaya A.G. (1967). *Perception and Action*. Moscow: Education. (In Russ.).
18. Запорожец, А.В. (1986). *Избранные психологические труды: В 2 т.: Том 1. Психическое развитие ребенка*. М.: Педагогика.
- Zaporozhets, A.V. (1986). *Selected Psychological Works: In 2 vols.: Vol. 1. Mental Development of the Child*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
19. Леонтьев, А.Н. (2020). *Проблемы развития психики*. М.: Смысл.
- Leontiev, A.N. (2020). *Problems of Psyche Development*. Moscow: Smysl. (In Russ.).
20. Марцинковская, Т.Д. (2009). *История психологии*. М.: Академия.
- Martsinkovskaya, T.D. (2009). *History of Psychology*. Moscow: Academy. (In Russ.).
21. Мид, М. (1988). *Культура и мир детства: избранные произведения*. Пер. с англ. М.: Наука.
- Mead, M. (1988). *The Culture and World of Childhood: Selected Works*: Trans. from Engl. Moscow: Science. (In Russ.).
22. НОУ «Учебный Центр им. Л.А. Венгера “Развитие”» (2016). Образовательная программа дошкольного образования «Развитие». (А.И. Булычева, общ. ред.). М.: НОУ «УЦ им. Л.А. Венгера “Развитие”».
- NEI Educational center named after L.A. Venger “Development” (2016). *Educational Program of Preschool Education “Development”* (A.I. Bulychева, ed.). Moscow: NOU “UC named after L. A. Venger “Development”. (In Russ.).
23. Пиаже, Ж. (1994). *Избранные психологические труды*. Пер. с фр. М.: Международная педагогическая академия.
- Piaget, J. (1994). *Selected Psychological Works*: Trans. from Fr. Moscow: International Pedagogical Academy. (In Russ.).
24. Пирлик, Т.П., Федосеева, А.М. (2022). *Возрастная психология: развитие ребенка в деятельности: учебное пособие для магистратуры*. М.: МПГУ.
- Pirlik, T.P., Fedoseeva, A.M. (2022). *Age Psychology: Child Development in Activity: A Textbook for Master's Degree*. Moscow: Moscow State Pedagogical University. (In Russ.).
25. Рубцов, В.В., Исаев, Е.И., Конокотин, А.В. (2022). Учебная деятельность как зона ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет. *Культурно-историческая психология*, 18(1), 28–40. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180103>
- Rubtsov, V.V., Isaev, E.I., Konokotin, A.V. (2022). Educational activity as a zone of proximal development of reflexive and communicative abilities of children aged 6-10 years. *Cultural-historical psychology*, 18(1), 28–40. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2022180103>
26. Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. (2013). *Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: Учебное пособие*. М.: Изд-во ПСТГУ.
- Slobodchikov, V.I., Isaev, E.I. (2013). *Psychology of human education: Formation of subjectivity in educational processes: Textbook*. Moscow: Publishing house of PSTGU. (In Russ.).
27. Шур, С.Е., Цукерман, Г.А. (2022). Детско-взрослое взаимодействие: направленность детской инициативы. *Психологическая наука и образование*, 27(1), 82–91. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270107>
- Shur, S.E., Zuckerman, G.A. (2022). Child-adult interaction: the focus of children's initiative. *Psychological science and education*, 27(1), 82–91. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270107>
28. Цукерман, Г.А., Обухова, О.Л., Билибина, Т.М. (2024). Интерпсихическое начало учебного действия моделирования. *Культурно-историческая психология*, 20(1), 27–37. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200105>
- Zuckerman, G.A., Obukhova, O.L., Bilibina, T.M. (2024). Interpsychic beginning of the educational action of modeling. *Cultural-historical psychology*, 20(1), 27–37. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2024200105>
29. Эльконин, Д.Б. (2025). *Психология игры*. М.: Советские учебники.
- Elkonin, D.B. (2025) *Psychology of the game*. Moscow: Soviet textbooks. (In Russ.).

Информация об авторах

Александр Леонидович Венгер, доктор психологических наук, профессор кафедры детской и семейной психотерапии, ФГБОУ ВО «Государственный университет «Дубна», Дубна, Российская Федерация, ORCID: 0009-0006-9395-674X, e-mail: alvenger@gmail.com

Елена Игоревна Захарова, доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0879-5613>, e-mail: E-I-Z@yandex.ru

Ольга Александровна Карабанова, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой возрастной психологии, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2637-4353>, e-mail: okarabanova@mail.ru

Татьяна Давидовна Марцинковская, доктор психологических наук, профессор, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (Психологический институт) (ФГБНУ «ПИ РАО»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2810-2554>, e-mail: tdmartsin@gmail.com

Information about the authors

Alexander Leonidovich Venger, Grand PhD in Psychology, Professor, Chair of Child and Family Psychotherapy, Dubna State University, Dubna, Russian Federation, ORCID: 0009-0006-9395-674X, e-mail: alvenger@gmail.com

Elena Igorevna Zakharova, Grand PhD in Psychology, Professor, Chair of Developmental Psychology, Department of Psychology, M. V. Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0879-5613>, e-mail: E-I-Z@yandex.ru

Olga Aleksandrovna Karabanova, Grand PhD in Psychology, Professor, Head of the Chair of Developmental Psychology, Department of Psychology, M. V. Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2637-4353>, e-mail: okarabanova@mail.ru

Tatiana Davidovna Martsinkovskaya, Grand PhD in Psychology, Professor, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (Psychological Institute), Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2810-2554>, e-mail: tdmartsin@gmail.com

Вклад авторов

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 05.09.2025

Поступила после рецензирования 24.11.2025

Принята к публикации 10.12.2025

Опубликована 29.12.2025

Received 2025.09.05

Revised 2025.11.24

Accepted 2025.12.10

Published 2025.12.29