

## ЗНАЧЕНИЕ ТРУДОВ С. Л. РУБИНШТЕЙНА ДЛЯ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

*И. С. Якиманская*

В настоящее время психология образования является широко разветвленной практически ориентированной областью знаний о человеке, использующей сведения из философии, социологии, биологии, медицины, антропологии, психологии, педагогики и др.

Широко применяется термин «гуманитарное знание», позволяющий акцентировать внимание на изучении человека во всей полноте его проявлений (духовных и телесных); на выявление условий и особенностей его возрастного развития как субъекта собственной жизнедеятельности, как личности, индивидуальности. Существует огромное количество работ, посвященных этой теме. Но, к сожалению, во многих из них отсутствует единый теоретический контекст, позволяющий с определенных методологических позиций рассматривать конкретные проблемы современного образования.

Личностно ориентированный подход в обучении признается в настоящее время одним из приоритетнейших в модернизации отечественного образования. (см. Концепцию модернизации образования до 2010 г., утвержденную Правительством РФ).

Существующие его разнообразные модели, отечественные и зарубежные, опираются на теоретические основания гносеологии, гуманизации, антропологии, психотерапии и др. Столь широкое привлечение знаний из различных наук без их теоретического осмысления нередко приводит к эклектизму, противоречивому толкованию, что никак не способствует созданию концептуальных основ психологии образования. Поэтому обращение к истокам, к методологическому фундаменту построения современного образования – актуальная задача. Без его рассмотрения не может быть спроектирована и эффективно функционировать ни одна ориентированная на практику образовательная система.

Однако любые теоретические основания в «чистом виде» не могут быть реализованы на практике. Должна быть создана, апробирова-

на, технологически и управленчески проработана модель личностно ориентированного обучения, которая, с одной стороны, соответствует требованиям общества в конкретно-исторических условиях его развития, а с другой – опирается на достижения фундаментальной науки, объективные законы познания социума, знания о закономерностях личностного, индивидуального развития человека в онтогенезе.

Игнорирование фундаментальности ведет к появлению разработок, строящихся, как правило, на эклектических основаниях, заимствованных из разных источников. При этом акцент придается то одним, то другим, в зависимости от идеологических установок и уровня профессиональной компетентности их создателей.

Наследие С. Л. Рубинштейна позволяет построить личностно-ориентированную модель обучения, поскольку оно объединяет методологические (философские) принципы соотношения обучения и развития; раскрытие психологических закономерностей становления индивидуальности. На его основе можно осуществить глубокий анализ психологических оснований для проектирования и организации сложных образовательных процессов, которые, с одной стороны, обеспечивают социализацию личности через обучение, а с другой – способствуют становлению ее как индивидуальности в динамике возрастного развития.

Долгие годы теоретическое наследие Рубинштейна активно не использовалось для разработки психологии образования, так как считалось слишком отвлеченным, академичным. Это было делом только немногочисленных учеников и последователей, занимающихся педагогической психологией. Его работы мало знакомы учителям, практическим работникам образования. Они не входят в концептуальные основы построения обучающих программ, инновационных проектов развития образовательных учреждений разного типа.

Ниже мы попытаемся раскрыть те положения (идеи) Рубинштейна, которые являются, на наш взгляд, принципиально важными для проектирования современного образования. Обратимся к их анализу.

Кардинальной проблемой отечественной психологии была и остается проблема соотношения обучения и психического развития человека как субъекта познания, деятельности, саморазвития.

В контексте этой проблемы важным является положение Рубинштейна о том, что «внешние причины действуют через внутренние условия. Тем самым снимается антитеза между внешней обусловленностью и внутренним развитием или саморазвитием (самодвижением). Именно их внутренняя взаимосвязь образует основу для объяснения всех явлений, в том числе и психических» (Рубинштейн, 1959, с. 24). Положение о детерминированности изучаемых процессов и явлений – основное для построения любой системы, (в том числе и образования).

Данное положение лежит в основе обоснования субъектного подхода, то есть определения субъекта как научной категории, рассмотрения его гносеологической и онтологической природы. Введение

в психологию категории «субъекта» позволило Рубинштейну проанализировать все основные проблемы психологической науки двадцатого столетия: соотношение биологического и социального, сознательного и бессознательного, внешних причин и внутренних условий в детерминации психики, источников ее развития и т. п.

Категория субъекта была первоначально с методологических позиций введена в психологию в его работе 1922 года «Принцип творческой самостоятельности». Здесь им были раскрыты основные признаки субъекта: активность, самостоятельность, избирательность человека к внешнему (объективному) миру. В дальнейшем, исходя из диалектико-материалистического подхода к изучению субъекта, Рубинштейн вводит категорию деятельности, прежде всего в ее объективном общественном содержании. Опираясь на работы К. Маркса, он ищет обоснования для гуманитарного знания в концепции социальной детерминации общественных отношений людей. Понятие «отношение», впервые встречающееся в работе 1934 года «Проблемы психологии в трудах К. Маркса», дает основание для разграничения, во-первых, деятельности как труда по преобразованию внешнего (предметного, познаваемого) мира и, во-вторых, как деятельности, опосредующей сознание человека, видоизменяющего мир с учетом своих потребностей, побуждений, интересов.

Тем самым впервые обосновывается единство и взаимообусловленность сознания и деятельности. «Человек, его сознание и психика, – отмечает Рубинштейн, – не замыкаются в непосредственной данности субъекту, а выражаются в деятельности, реализуются в ней... В объективировании в процессе перехода в объект формируется тем самым субъект» (Рубинштейн, 1976, с. 24). Таким образом, в трудах Рубинштейна мы находим важнейшее положение для построения образовательных систем: психика человека формируется в деятельности и проявляется в ней. Для ее нормального функционирования и развития необходима специальным образом организованная деятельность, которая не замыкается в себе, а проявляется в видоизмененном виде через отношение человека к вещам, окружающим людям, самому себе.

Отношение субъекта понимается Рубинштейном как отношение к внешнему миру и самому себе в их взаимной связи и взаимообусловленности. Это раскрывается в настоящее время в термине «субъект учения», где подчеркивается не только активность, деятельность ученика по отношению к внешнему познаваемому миру, но и его избирательность (личная, индивидуальная) в выборе тех связей и отношений этого мира, которые соответствуют его потребностям, интересам, психофизиологическим особенностям. Не все, что воздействует на ученика извне, усваивается. Личностным знанием становятся только те объекты познаваемого мира, которые имеют значение для человека, к которым он испытывает определенное отношение. Следует в связи с этим различать два термина: «усвоение» и «овладение» знанием.

В разрабатываемой ныне (в том числе автором данной статьи) концепции личностно ориентированного обучения основу составляет признание индивидуальности, самобытности, самоценности каждого человека, его развития не как «коллективного» субъекта, а прежде всего как индивида, наделенного своим неповторимым субъектным опытом, то есть опытом жизнедеятельности, приобретаемым задолго до школы в конкретных условиях семьи, социокультурного окружения, в процессе восприятия и понимания им мира людей и вещей (Якиманская, 2000а, с. 12).

Термин «субъектный опыт» подчеркивает его принадлежность конкретному человеку как носителю собственной биографии. Он позволяет педагогике проектировать не только «внешние», но и «внутренние» условия развития, находить их согласование и взаимообусловленность, так как внешние условия действуют только через внутренние (по Рубинштейну).

До сих пор многие педагогические концепции опираются на широко распространенное (начиная с тридцатых годов прошлого века) положение о соотношении обучения и развития, где вектор этого соотношения определяется направлением «от обучения к развитию». Под мощным (хотя и односторонним) влиянием идей Л. С. Выготского в отечественной психологии в силу идеологических установок обосновывался и широко использовался тезис: обучение определяет, «ведет за собою развитие»; оно не должно «плестись в хвосте развития» и т. п. Вместе с тем в эти годы в полемике с Выготским Рубинштейн подчеркивал, что обучение только тогда стимулирует развитие, когда оно согласуется с внутренними условиями этого развития.

Данная полемика проходила в то время, когда закладывались основы социально-исторической теории, простирались контуры культурно-социального образования. Отмеченный нами тезис Выготского долгие годы использовался как идеологическое обоснование всей системы построения отечественного образования, что нашло свое отражение, в частности, в дискуссиях о соотношении педагогики и психологии, их приоритетах при проектировании развития ребенка.

В конце тридцатых годов в связи со смертью Выготского и репрессивным отношением к работам Рубинштейна эта дискуссия была приостановлена. Различия во взглядах двух корифеев науки применительно к проблемам обучения и развития фактически мало исследованы.

Важным является положение Рубинштейна о соотношении личности и индивидуальности. «Свойства личности, – пишет он, – никак не сводятся к ее индивидуальным особенностям. Они включают и общее, и особенное, и единичное. Личность тем значительнее, чем больше в индивидуальном преломлении в ней представлено общее. Индивидуальные свойства личности – это не одно и то же, что личностные свойства индивида, то есть свойства, характеризующие его как личность... Человек есть индивидуальность в силу наличия у него особен-

ных, единичных, неповторимых свойств; человек есть личность в силу того, что он сознательно определяет свое отношение к окружающему... Для человека как личности фундаментальное значение имеет сознание, не только как знание, но и как отношение. Без сознания, без способности сознательно занять определенную позицию нет личности» (Рубинштейн, 1959, с. 122).

Знания и отношение к ним – два взаимосвязанных элемента, без которых нет познания, усвоения. Триада *субъект–личность–индивидуальность* (их соотношения) имеют большое значение для понимания природы психического. Это важно и для психологии образования, где существуют разные представления о путях построения личностно ориентированного обучения. В одних из них делается акцент на изучение личности, в других – на изучение индивидуальности. Мы полагаем, что такое разграничение не конструктивно, оно «разрывает» единство в человеке общего и индивидуального. Покажем это на примере двух понятий – обучение и учение.

Обучение – специально организованная нормативная предметная деятельность, заданная для усвоения.

Учение – индивидуальная деятельность, направленная на активное преобразование заданных образцов в целях их усвоения.

Учение не есть прямая проекция обучения. Ученик не становится субъектом обучения, а им изначально является как носитель субъектного опыта. В обучении происходит «встреча» заданного с уже имеющимся субъектным опытом, обогащение, «окультуривание» последнего, а вовсе не его порождение. Субъектность (индивидуальность) проявляется в избирательности к познанию мира, в способах проработки учебного материала, в эмоционально-личностном отношении к объектам познания. В силу этого механизм формирования психического не есть интериоризация по схеме «внешнее – во внутреннее», а скорее – «внешнее через внутреннее» (по Рубинштейну).

Усвоение нельзя понимать как простое присвоение субъектом социокультурных норм (знаний, правил) в готовом виде, но как их преобразование с учетом личностных потребностей и установок.

В этом контексте важно различать результат обучения и процесс учения как индивидуальную деятельность. Психологическое содержание усвоения как процесса включает индивидуальную деятельность по переработке научной информации, организацию и характер ее осуществления. Эта индивидуальная деятельность (ее процессуальная сторона) зависит от психофизиологических особенностей субъекта, его природных предпосылок (биофакторов), а также его социокультурной среды (социальных факторов). Оба фактора нельзя разорвать, обособить; они образуют то внутреннее единство, где причина и условия все время меняются местами. Единицей («клеточкой») такого единства является способ учебной работы, который есть устойчивое индивидуальное образование, определяющее избирательность субъекта, имею-

щую и биологическую, и социальную природу (Якиманская, 2000а, б, 2008).

Принцип детерминизма, разрабатываемый Рубинштейном, дает основания для содержательного разграничения двух наук – педагогики и психологии. Он критикует широко распространенную точку зрения, согласно которой «психология исследует, якобы, независимую от педагогической практики природу ребенка; педагогическая же психология добытые этим путем, независимо от педагогической практики, положения применяет затем к педагогической практике, к делу воспитания и обучения» (Рубинштейн, 1976, с. 183). Психика ребенка, как уже было сказано выше, формируется и проявляется в деятельности, а потому нет другого пути, как «изучать детей, воспитывая и обучая их с тем, чтобы воспитывать и обучать, изучая их, – таков путь единственно полноценной педагогической работы и наиболее плодотворный путь познания психологии детей» (там же, с. 184). Важнейший источник, основная детерминанта развития ребенка – педагогические воздействия, в которых в концентрированном виде представлены социальные требования к обучению (воспитанию).

Однако, как подчеркивает Рубинштейн, эффект внешних (обучающих) воздействий (как бы тщательно они ни были продуманы, спланированы, организованы) зависит не только от них самих, но и от активности ученика, его собственной деятельности, обеспечивающей субъектную трансформацию этих воздействий. Если бы обучающие и воспитывающие воздействия сразу и однозначно становились содержанием деятельности самого ребенка, то (по терминологии Рубинштейна) внешнее становилось бы автоматически внутренним, педагогическая практика вполне могла бы обойтись без психологии, опираясь на дидактику, методику и другие ее разделы. Но это далеко не так. Недоучет роли субъектного опыта ученика приводит к тому, что увеличивается разрыв между нормативными требованиями усвоения и субъектным овладением ими.

Проблема детерминации психического применительно к образованию в трудах Рубинштейна рассматривалась еще в одном важном аспекте. В пятидесятых-шестидесятых годах прошлого столетия им создавалась теория психического как процесса. На примере развития и функционирования мышления было показано, что логика мышления, фиксируемая в его результатах (продуктах), не совпадает с психологией мышления, для которой мышление выступает, прежде всего, как процесс и как деятельность субъекта. Тем самым была поставлена проблема соотношения логики и психологии.

Логика исследует закономерности продуктов мышления (понятий, суждений, умозаключений и т. п.). Психология изучает процесс порождения этих продуктов в мыслительной деятельности человека. Рубинштейн пишет по этому поводу: «Логика специально фиксирует те условия, которым удовлетворяют соотношения мыслей, то есть

результаты мышления, когда эти последние адекватны своему объекту. Логика, конечно, тоже рассматривает объект своего изучения в развитии, в процессе. Но процесс, с которым имеет дело логика, – это процесс развития научного знания в ходе исторического развития. В отношении же мышления, как познавательной деятельности индивида, ее задача ограничивается фиксацией самых общих условий, которым должен удовлетворять результат мыслительной деятельности, чтобы быть адекватным своему объекту. Психология же изучает мыслительную деятельность индивида, процесс мышления в причинной зависимости ее результатов от условий, в которых он совершается» (Рубинштейн, 1958, с. 24).

Из этого можно сделать вывод о том, что логика усвоения не тождественна психологии усвоения: они не совпадают ни по своему содержанию, ни по функциям. Логика фиксирует ход усвоения общественно-исторического опыта. Логика развития научного знания «проецируется» на логику учебного предмета. Психология усвоения характеризует процесс движения мысли индивида в ходе подлинно мыслительной деятельности. Поэтому как бы хорошо логически ни был разработан и предъявлен учебный материал, он не может быть без изменения принят учеником.

В связи с этим в последнее время появилась психодидактика, где экспериментально проектируется организация учебного материала с позиций психологии его усвоения, что существенно меняет вектор движения (подачи) материала: не «от учителя к ученику», а «от ученика к учителю» (о построении этой работы см.: Якиманская, 2000б).

Тем самым подчеркивается, что логика движения в материале не совпадает с логикой мышления ученика. В этом суть вопроса о построении дидактической основы обучения.

Результат и процесс мышления нельзя отрывать друг от друга, но их не следует и отождествлять. «Рассматривать усвоение как процесс „переноса“ знаний из головы учителя в голову или сознание ученика – значит оперировать метафорами, за которыми скрывается механическое представление, будто воздействия педагога непосредственно, минуя собственную мыслительную деятельность учащегося, усваиваемого преподаваемому ему знания, порождают в голове учащегося нечто, становящееся его достоянием. За усвоением знаний стоит процесс мышления <...>, он-то и должен быть, прежде всего, предметом психологического исследования» (Рубинштейн, 1958, с. 54).

Анализируя такие понятия как «перенос», «усвоение», «варьирование» учебного материала, Рубинштейн подчеркивает, что раскрыть содержание можно только через анализ мыслительной деятельности ученика как субъекта, личности. Он пишет: «Психологически же усвоение знаний – это осуществляемая в условиях обучения мыслительная деятельность анализа, синтеза, абстракции и обобщения... Элементарные мыслительные операции совершаются в плане практи-

ческого действия (счет руками), а затем уже переходят в умственный план (счет в уме), но это лишь констатация факта. В психологическом исследовании его надо психологически проанализировать. Психологически переход от „внешнего действия“ к „внутреннему“ – это процессы обобщения, абстракции, движение которых надо проследить» (Рубинштейн, 1959, с. 34–35).

Важно подчеркнуть, что термины «анализ», «синтез», «обобщение» используются часто в логике. Однако в психологии они рассматриваются как операции мышления в их взаимопереходах, взаимодополнении, то есть как процессуальная сторона мышления, а не ее фиксированный результат.

В работах Рубинштейна и его учеников (к которым относится и автор этих строк) убедительно показано, что «анализ и синтез и производные от них абстракция и обобщение являются необходимыми понятиями общей теории мыслительной деятельности» (там же, с. 35).

Создавая теорию мыслительной деятельности, Рубинштейн и его ученики на материале разных учебных предметов раскрыли механизм решения задач, обозначив его как «анализ через синтез». Через включение объекта (практического или воспринимаемого) в новые связи и отношения обнаруживаются (становятся предметом мышления) свойства, не заданные изначально. Раскрытие этого положения позволило подойти к исследованию таких явлений, как «подсказка», «догадка», которые долгие годы в психологии относили к «инсайту» как бессознательному акту.

Анализ процессуальной стороны (через совокупность операций) послужил основой для изучения креативности мышления.

Исследуя мышление как процесс, необходимо анализировать не только то, в каких действиях (операциях) этот процесс совершается, но и что его побуждает, стимулирует. Если стимулы (мотивы) отсутствуют, процесс прекращается, даже если он продолжает стимулироваться извне (например, учителем). Подчеркивая эту особенность, Рубинштейн писал: «Мы будем изучать, как совершается мыслительный процесс, но для того, чтобы он вообще так или иначе совершался, нужны какие-то мотивы, побуждающие человека думать; мотивы мысли лежат в конечном счете в жизни человека <...>, каков бы ни был исходный мотив включения в мыслительную деятельность, но когда включение совершилось, в нем неизбежно начинают действовать мотивы познавательные, желание знать что-то, еще не известное» (Рубинштейн, 1958, с. 15).

Характеризуя мышление как процесс и как деятельность, Рубинштейн исследует структуру этой деятельности, ее основные единицы (цели, побудительные мотивы, операции). При этом он рассматривает все формы мышления как равнозначные.

Итак, фундаментальность положений Рубинштейна о природе психического дает целостное, системное представление о детерминации

(причинности); источниках развития (внешних и внутренних), их соотношении. Все эти теоретические положения нашли свое воплощение в многочисленных экспериментальных работах по изучению речи, мышления, эмоций, воли и др. В них убедительно показано, что психические процессы не только универсальны, но и индивидуальны; в них «сопряжены» биологические и социальные факторы (критика «теории двух факторов»); в гносеологическом аспекте рассмотрены связи логики, педагогики, психологии, этики.

В ограниченных рамках данной статьи нам хотелось донести до читателей смысл теоретической (методологической) концепции С. Л. Рубинштейна, показать ее основу для построения современного образования.

Он не занимался специально разработкой теории учения. Однако, рассматривая учение как деятельность, распространил свое понимание деятельности и на учение как на одну из ее разновидностей. В структуру учения он включал цели, мотивы, побуждающие к деятельности, умственные действия (операции), обеспечивающие познание (овладение учебным материалом), и результаты (продукты) этой деятельности.

Действие как единица деятельности (применительно к учению) понималось им как целостное образование, где выделялись мотивационные, операциональные и аффективные компоненты, которые, отражая структуру действия, представлены в нем в единстве. Рубинштейн подчеркивал, что умственное действие нельзя отождествлять с логической операцией. Это есть субъектное образование. Усваивая те или иные логические операции, ребенок обязательно «окрашивает» их потребностно-аффективно. Он относится к ним избирательно: перестраивает их по ходу выполнения (что-то сокращает или пропускает), выбирает одни операции в ущерб другим и т. д. Какие бы жесткие (алгоритмические) указания ни сопровождали введение логических операций в виде правил, предписаний, образцов и т. п., ребенок всегда «приспосабливает» их к уже имеющемуся у него субъектному опыту. По мысли Рубинштейна, заданные приемы выполнения тех или иных логических операций субъектно видоизменяются, образуются определенные «маршруты» (способы) их осуществления. Тем самым заданные обучением приемы трансформируются учеником в способы учебной работы, то есть субъектно перерабатываются.

В выделенной Рубинштейном проблеме соотношения приема и способа учебной работы конкретизированы основные его подходы к методологии проектирования образовательного процесса: различению обучения, учения и образования; определению их взаимозависимостей. Разрабатывая единую для всех методику обучения, планируя обязательные результаты школьных достижений, мы не должны забывать, что одинаковость результатов (даже очень высоких) не говорит об однозначности тех внутренних условий, которые к этим результатам приводят. Максимально раскрыть эти условия, эффективно

их использовать – задача более сложная, чем организация внешних (обучающих) воздействий.

На реализацию основного принципа Рубинштейна о единстве «внешнего» и «внутреннего», на раскрытие их многоуровневых связей и отношений и направлено в настоящее время личностно ориентированное образование, для решения актуальных задач которого непреходящее значение имеют труды ученого, богатые своим научным содержанием и гражданским пафосом.

Несмотря на более чем полувековую историю тех огромных по значимости работ Рубинштейна в области педагогической психологии, хотелось бы отметить, что, к сожалению, они еще мало знакомы деятелям образования. Кроме общих подходов к проблеме соотношения обучения и развития, рассмотренных нами выше, эти труды содержат много конкретного материала по становлению детской речи, развитию наблюдательности, внимания, мышления.

В сороковые годы прошлого столетия он, опираясь на высказывания К. Д. Ушинского, формулирует основные положения педагогической антропологии. «Самую природу человека К. Д. Ушинский постиг как обусловленную в своем развитии и становлении деятельностью воспитания и обучения. Этим К. Д. Ушинский – в формах, доступных передовой науке его времени, – подошел к той именно концепции психического развития человека, которая получила новое обоснование и развитие в наши дни» (Рубинштейн, 1976, с. 183).

В современной образовательной практике идея педагогической антропологии придается большое значение. Однако мало кто знает, что эти идеи специально рассматривались Рубинштейном, который много сделал для того, чтобы взгляды Ушинского вошли в теорию обучения и воспитания современного образования.

Рубинштейн много внимания уделял психологии в ее связи с практикой, подчеркивал, что «зависимость между психологическим познанием и педагогической практикой не односторонняя, <...> а двусторонняя, взаимная» (там же). Практически это положение создает принципиальное основание для вовлечения учительства, занятого непосредственно делом обучения и воспитания детей, в изучение ребенка и для использования результатов педагогической работы в интересах психологического познания детей.

Положения, сформулированные Рубинштейном, сейчас весьма актуальны. Психологизация образования, смена приоритетов в обучении предполагают, что учитель не только обучает, но и развивает личность ребенка. Но для этого он должен обладать не абстрактными знаниями по возрастной психологии, а технологией такой работы, не доводя ее, однако, до конкретной рецептуры. Он пишет: «установка на эффективность психологического исследования в области педагогической практики, правильно понятая, никак не должна сводить психологические исследования к решению лишь частных проблем, непосредствен-

но примыкающих к техническим процессам педагогической работы, и низводить его до уровня рецептуры... Психология должна разрабатывать свою – психологическую – проблематику, и чем в более широком и углубленном плане это будет делаться, тем лучше... Поэтому в интересах не только самой психологии, но и педагогической практики, чтобы психология разрабатывалась в плане большой науки, умеющей ставить проблемы, значимые одновременно и теоретически, и практически» (там же, с. 185).

Современная ориентированная на практику наука (при всем разнообразии ее видов и форм), к сожалению, часто проецирует свое содержание на различную деятельность человека без солидной опоры на теоретическую базу. Многие тренинги, мастер-классы, студии, семинары и т. п. строятся на различных теоретических основаниях, их методические принципы часто не ясны, диагностические основания весьма сомнительны.

На опасность такого положения особо обращал внимание Рубинштейн в 1945 году (более полувека назад!), подчеркивая, что психология должна создавать научно выверенную основу для практической работы. «Мы считаем, – пишет он, – что особенно значимой для практики задачей психологического исследования является раскрытие внутреннего психологического содержания человеческой деятельности, в которой проявляется и формируется человек, его психические свойства» (там же).

В чем же состоит это внутреннее (психологическое) содержание человеческой деятельности? Внешне деятельность проявляется через действие. Но опосредуясь мотивом, действие превращается в поступок, что придает ему смысл. Рубинштейн в своих работах впервые раскрывает психологическое содержание действия, которое он использует при анализе процесса деятельности. Он считает, что любое действие направляется на определенную цель, которая должна быть осознана действующим человеком.

Осознание цели очень важно, но для ее осуществления необходимо соотнести ее с условиями, в которых она должна быть осуществлена. Цель, соотнесенная с условиями, определяет задачу, которая решается действием. Всякое сознательное человеческое действие является решением задачи. Отношение к задаче, к цели и обстоятельствам действия, в силу которого эта задача не только понимается, но и принимается, составляет внутреннее содержание действия. Из этого следует, что любой практик (технолог), строя свою работу в группе, должен добиваться не только понимания участниками задачи, но и использовать приемы для принятия учащимися этой задачи, что не совпадает. Современное обучение в своих целях направлено пока лишь на обеспечение понимания задачи, но не на ее принятие. «Понимаю, но не принимаю», – такой путь рождает формализм в усвоении знаний. Вот что пишет по этому поводу Рубинштейн: «Внешне, результативно один и тот же акт по-

ведения детей – соблюдение или несоблюдение ими определенного правила, совершение или несобвершение определенной ошибки – может, если вскрыть его внутреннее содержание, оказаться по существу совершенно различным поступком» (Рубинштейн, 1976, с. 187).

Понятие «поступок» введенное в психологию С. Л. Рубинштейном, к сожалению, мало используется в педагогической практике. Педагог, как правило, анализирует учебные (предметные) действия ребенка, оценивает их, но мало обращает внимания на те мотивы, которые побуждают его к действию. А ведь именно мотивы определяют сознательный выбор познавательных (учебных) действий. «Педагог, который строит свою работу с учетом только внешней, результативной характеристики поведения учащегося, не раскрывая его внутреннего содержания, по существу, не ведает, что творит» (там же). Необходимо помнить, что каждое звено учебной деятельности должно направляться определенным заданием и исходить из тех или иных мотивов. Умение раскрыть и использовать эти внутренние психологические двигатели деятельности имеет существенное значение для педагога.

Идеи Рубинштейна (к сожалению, не использованные) очень важны сейчас для организации психологической службы в школе, для координации работы разных специалистов в сфере образования. Школьный психолог и педагог-воспитатель имеют много «линий пересечения». Учет и применение идей Рубинштейна там, где этого требует логика педагогической науки, есть дело педагогики. Однако их компетентное добывание и установление остается делом психологического исследования и познания, относящимся к предмету психологической науки. Как подчеркивал Рубинштейн, педагог – как практик, так и теоретик – должен знания использовать, но человек, который эти знания добывает, выполняет этим, как ученый, функцию психолога, а не педагога, кем бы он ни был по своей официальной профессии. Однако, чтобы результаты психологии могли быть использованы в педагогике, необходимо с самого начала строить психологическое исследование так, чтобы его результаты могли быть приложимы к педагогической практике и были бы способны выдержать испытание ею.

В настоящее время психологическая служба в школе использует в основном методы тестирования, комбинируя их под решение различных практических задач. Если психолог в образовании занимается психологическим исследованием, то, как подчеркивал Рубинштейн, он должен иметь профессиональную программу такой работы и не сводить ее только к тестированию.

В школах личностно ориентированного образования, работающих под нашим руководством, созданы и внедряются специальные программы психологической поддержки детей; построения индивидуальной образовательной траектории; разработки дидактического вариативного материала, его использования на уроках и т. п. (Психолого-педагогические..., 2007). Они базируются в основном на резуль-

татах исследовательской работы в области психологии, перенесенных в образовательный процесс.

Опираясь на мысли Рубинштейна, следует признать, что ориентированная на практику наука – это не конгломерат теоретических (методологических) положений, взятых из разных областей знаний. Необходимо сложное, интегрированное сочетание данных различных наук, их тщательный отбор, построение специального понятийного аппарата, методического оснащения, его проверка на практике и т. п. «Дифференциация предмета психологического и педагогического исследования, – подчеркивает Рубинштейн, – не исключает, конечно, возможности комплексной психолого-педагогической работы, в которой оба плана, в принципе четко дифференцируясь, сочетаются и комплексуются друг с другом. Не исключено <...> образование в пограничной области и некоторой промежуточной дисциплины, или промежуточного комплекса знаний. Такой пограничной промежуточной областью между педагогикой и психологией как раз и является так называемая педагогическая психология» (там же, с. 189).

Работы Рубинштейна нередко относят к отвлеченно-теоретическим – философским, методологическим. Но они также и пример того, как наука и практика, объединяясь, взаимообогащают друг друга. Его идеи должны дать толчок для разработки многих смежных наук, в построение которых необходимо вкладывать не какие-либо частные концепции (пусть значимые с позиций практики!), а общетеоретические положения, научно проверенные.

Психологическая практика в последние годы стала весьма разработанной, востребованной в обществе, но, к сожалению, теоретически не всегда обеспеченной. В работах Рубинштейна мы находим много идей по построению ориентированной на практику науки, к сожалению, не использованных до сих пор.

Наследие Рубинштейна дает контурные рамки для построения ориентированной на практику науки, обеспечивающей «выход» психологии в практическую жизнь, в решение вопроса о соотношении развития и обучения (воспитания) на всех этапах человеческого онтогенеза. Будучи теоретиком, методологом академической науки, он много внимания уделял также практическим проблемам обучения и воспитания; искал и предлагал пути внедрения многих теоретических положений в жизненную практику людей.

Рубинштейн был не только теоретиком, наметившим и обосновавшим пути связи науки с практикой, он был также вдумчивым экспериментатором. Строя экспериментальную модель исследования психических функций (восприятия, памяти, мышления, речи), он сформулировал основные принципы, на которые должен опираться любой эксперимент. Попытаемся раскрыть эти принципы.

1. Схема любого эксперимента должна предполагать те условия, которые детерминируют (определяют) воздействие на исследуемое

свойство, качество личности. Здесь возможны два пути. Первый – анализа внешней среды и внешних воздействий (детерминация осуществляется за счет внешних условий). Сюда Рубинштейн относил широко распространенную в то время теорию «интериоризации» внешних действий как основу для понимания механизма умственного развития (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин и др.). Все как будто идет только от объекта, извне, и лишь интериоризация внешнего заполняет внутреннюю пустоту. По логике этой концепции, как отмечает Рубинштейн, обучение не имеет никаких исходных внутренних предпосылок в индивиде. «Внешнее» переходит во «внутреннее», становясь его практическим содержанием.

Второй путь, которым пользуется Рубинштейн в экспериментальной работе, это признание того, что интериоризация включается в исходные предпосылки, имеющиеся у любого индивида. Сама схема детерминации (а это ключевой вопрос изучения любого явления) должна включать в себя не только интериоризацию, но и экстериторизацию, то есть воздействия самого организма на внешнюю среду. А подобные воздействия всегда избирательны, они накладывают свой отпечаток на сам механизм интериоризации. Не все и не всегда переносится «вовнутрь» (т. е. интериоризируется), но преобразуется индивидуумом согласно имеющимся у него предпосылкам. «Эффект любого внешнего воздействия зависит от внутренних условий, через которые эти воздействия преломляются» (Рубинштейн, 1976, с. 231).

2. При проведении любого эксперимента следует различать термины: «психические функции» и «психические процессы». Отдельные функции – память, внимание, мышление – никогда не выступают у человека в изолированном виде. Они включаются в его реальную деятельность (игра, учение, труд) комплексно, взаимодействуя друг с другом, а потому выступают в новом качестве: интерпретация воспринятого, понимание речи, решение задачи, узнавание учебного материала и т. п. Все они берутся внутри реальных взаимоотношений человека с миром, которые выражаются в его деятельности. Как отмечает Рубинштейн, в процессе деятельности сознание человека не только проявляется, но и формируется. Формируясь в деятельности, оно в деятельности и раскрывается.

В понятие функции Рубинштейн включает те динамические психофизиологические проявления, которые однозначно определяются в плане психофизиологического функционирования. Можно, например, говорить о мнемической функции как о функциональном свойстве нервной системы, в которой данные чувствительности закрепляются и затем, при соответствующих условиях, воспроизводятся. Но наличие чувствительности как функции не превращает, однако, восприятие в функцию. Восприятие – сложный процесс, в котором участвуют различные стороны психики. То же самое можно сказать о мнемической функции, являющейся общей психофизиологической основой много-

образных и сложных процессов, которые относятся к области памяти. Сюда включаются процессы запоминания и заучивания, существенно отличающиеся от запечатления материала, которое можно было бы отнести к одной лишь мнемической функции; в них участвует мышление в более или менее сложном единстве с речью; они являются операциями.

Это сложные процессы, в которых участвуют разные функции. Данная мысль конкретно раскрыта в экспериментальных исследованиях по реконструкции в процессе воспроизведения (А. Г. Комм), реминисценции (Д. И. Красильщикова), сохранении материала (М. Н. Шарданков) и многих других работах, выполненных под руководством Рубинштейна. В частности, в работах по реконструкции воспринятого материала было показано, что его содержание изменяется в зависимости от того, какой смысл придает ему сам воспринимающий. Возможен при этом и разный план восприятия: от частных деталей к целому или наоборот.

Как отмечает Рубинштейн, наблюдение – это осмысленное, то есть интерпретирующее восприятие. На разных стадиях наблюдения изменяется: а) содержание, доступное для интерпретации, и глубина познавательного проникновения в него; б) сложность той композиции, которая может быть охвачена в целом, в единстве и взаимодействии всех его частей; в) сознательность, плановость, системность самого процесса наблюдения (Рубинштейн, 1939).

Тот же подход прослеживается и при изучении психологии речи. Связность речи означает адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения его понятности для слушателя или читателя. В работе А. М. Леушиной было показано, что различия между «ситуативной» и «контекстной» речью определяются различиями а) предметно-смыслового содержания и б) ситуацией общения. Переход от «ситуативной» к «контекстной» речи зависит не только от мышления ребенка, но и его эмоциональной впечатлительности. Притом эта последняя определяется чувствительностью к эмоциональной выразительности слова (через темперамент). Но здесь, как мы видим, одна функция – психофизиологическая – включается в процесс речевого высказывания, где понятийное содержание неразрывно связано с образными компонентами. Рубинштейн отмечает, что для подлинного понимания не только текста речи, но и говорящего, не только абстрактного «словарного» значения его слов, но и того смысла, который они приобретают в речи данного человека в данной ситуации, очень существенно понимание эмоционально-выразительного подтекста, а не только текста.

Таким образом, рассматривая различие между функцией и процессом, Рубинштейн намечает подлинно психологический аспект исследования, не сводя его только к психофизиологическому. И процесс, и функция имеют свое специфическое содержание; их развитие идет

не параллельно (независимо), а в единстве с их специфическим содержанием, взаимообогащаясь, но не отождествляясь. Таким образом, по мнению Рубинштейна, предметом психологического исследования является не психическая функция, а психический процесс в его особом содержании – в отношении к деятельности, в которой он реализуется. Это положение надо особенно иметь в виду при организации и проведении собственно психологического исследования, в отличие, например, от физиологического.

В современных работах по психологии часто смешиваются два уровня исследования, не рассматриваются их взаимозависимости, на что специально обращал внимание Рубинштейн более полувека тому назад.

3. Важным принципом для построения конкретного психологического исследования является положение о соотношении результата и процесса деятельности человека. Еще в 50-е годы прошлого столетия Рубинштейн на материале мышления показал, что целью психологического исследования должно быть рассмотрение психики как процесса, раскрытие ее деятельностного содержания; определение состава, структуры самого процесса и т. п. При этом он обращает внимание на различие двух терминов – «активность» и «деятельность». Вот что в связи с этим он пишет: «В психологии сплошь и рядом говорят о психической деятельности, отождествляя, по существу, деятельность и активность. Мы различаем эти понятия. О любом психическом процессе <...> мы говорим, что он является единством содержания и процесса, и подчеркиваем его активный характер. Но мышление как процесс – это для нас активность, а не деятельность. О деятельности (действии) в специфическом смысле слова мы будем говорить только там, где есть воздействие, изменение окружающего, деятельность в собственном смысле слова – это предметная деятельность, это практика. <...> Но сам по себе процесс мышления, взятый аналитически лишь в динамике собственного протекания, безотносительно к эффекту, который он дает, к воздействию, которое он оказывает, – это не деятельность, а лишь активность» (Рубинштейн, 1940).

Активность понимается Рубинштейном как постоянная взаимозависимость внешних и внутренних условий, которые непрерывно изменяются в ходе деятельности (например, при решении задачи). Это взаимоотношение внешнего с внутренним и есть процесс. Следовательно, изучая процесс, надо иметь в виду заданные условия (внешние) и их преобразования (внутренние), то есть постоянную их зависимость, переходы, взаимозаменяемость. Психическое потому и является процессом, что оно есть непрерывное взаимодействие человека с объектом, вообще с внешним миром – природой, обществом, другими людьми. В ходе такого взаимодействия человек познает и преобразует окружающую его действительность, то есть открывает в объекте все новые и новые, часто совсем для себя неожиданные свойства, которые дают

«движение» дальше. Это положение о психическом как процессе хорошо было раскрыто в исследованиях, выполненных под руководством Рубинштейна. Так, в работе К. А. Славской было показано, что прошлый опыт (знание), привлеченный к решению задачи, зависит от процесса анализа последней. Актуализируется только то знание, которое соответствует этапу решения задачи, а не то, которое «всплывает» в памяти. В исследованиях автора статьи было показано, что «движение» в решении задачи зависит от субъектных преобразований заданных условий и нахождения новых, ранее не известных. Постоянное взаимопереплетение заданного и найденного (замена их местами) и характеризует мышление как процесс. Следовательно, изучая любую психическую реальность, надо не просто «соотнести» внешне заданное с результатом, а рассматривать процесс подобного перехода, где отчетливо обнаруживаются направленность, избирательность, единство мышления, благодаря чему из всего многообразия прошлого опыта извлекается лишь то, что соответствует каждой данной стадии мыслительного процесса. Сам процесс, так понимаемый, не состоит только из интеллектуальных операций, в него обязательно включаются мотивационно-потребностные, эмоционально-волевые структуры в их динамике (Рубинштейн, 1958). Диалектику этого процесса Рубинштейн описывает следующим образом: «Ничто не развивается чисто имманентно, только изнутри, безотносительно к чему-либо внешнему, но ничто не входит в процесс развития извне без всяких внутренних к тому условий» (Рубинштейн, 1976, с. 226).

Приведенное выше общее методологическое положение было реализовано в методике экспериментальных работ по мышлению, где использовались вспомогательные задачи, вводящие одно за другим отдельные звенья основной задачи, подлежащей решению, и «подсказки» для определения путем такого «зондирования» сложившихся в ходе мышления внутренних условий движения по пути решения задачи. Данная методика исследования при ее дидактической и методической проработке, по мнению Рубинштейна, могла бы найти свое применение и в методике преподавания.

Эти идеи, к сожалению, и в наши дни не воплощены в образовательную практику. Обучение через научение (а не через организацию самостоятельной работы ученика) остается пока главной задачей педагога.

Важными для построения психологического исследования (специфику которого Рубинштейн рассматривал в поиске предмета психологии как самостоятельной науки) являются связи с такими науками, как логика и психология. Рассмотрим эту проблему подробнее. Логика рассматривает результаты мысли (их проявление, движение, комбинации и т. п.), то есть используется там и тогда, когда мышление оперирует уже готовыми обобщениями или когда через анализ предметных отношений, их синтез оно приводит к новым обобщениям. Движение этих «результатов» мышления изучается логикой.

Психология же изучает процесс зарождения мысли, использования ранее полученных результатов, их влияние на ход мысли. Поэтому логика и психология находятся в тесном единстве, но не тождестве. Если исследователь анализирует результаты мысли (их движение) без анализа процесса их порождения (внутренней структуры этого процесса), он не выполняет психологического исследования (что чаще всего и бывает в современных работах).

Теперь о связи педагогики и психологии. Рубинштейн против сведения мышления к усвоению знаний, хотя обособить их невозможно. В мышлении обязательно присутствует и репродуктивное, и продуктивное начала. Но каково их соотношение? Продуктивное как порождение нового не может существовать без опоры на усвоенные знания (операции, способы действия). Но возможность освоения и использования человеком предъявленных ему извне знаний – понятийных обобщений и способов действия или операций – зависит от того, насколько в процессе собственного его мышления созданы внутренние условия для их освоения и использования.

Знания и способы действия, которые не могут быть задействованы на ранних стадиях анализа задачи, на дальнейших стадиях включаются в мыслительный процесс и превращаются в средство его дальнейшего движения. Для эффективного использования знаний и готовых способов решения задачи (операций), – такого их освоения и использования, при котором они могли бы стать средствами (методами) дальнейшего движения мыслей, – необходимым условием является некоторая собственная предварительная работа мысли. «Значит, – подчеркивает Рубинштейн, – недостаточно снабжать учащихся готовыми схемами действия (хотя без этого нельзя обойтись). Надо еще подумать о создании внутренних условий для их продуктивного использования (не говоря уже о возможности самим находить новые обобщения, новые приемы, новые способы действия – операции) (Рубинштейн, 1976, с. 232)». Соотношение знания и мышления – кардинальная проблема педагогики. Для ее решения в работах Рубинштейна содержится еще много ценного.

Несколько слов о культуре исследования. Рубинштейн, планируя любой эксперимент, всегда добивался от исследователя четкого понимания замысла, исходных предпосылок для его выполнения, требовал фиксации всех этапов эксперимента. Под его руководством (при выполнении курсовой, дипломной, аспирантской работы) мне приходилось тщательно (прежде всего теоретически) готовить все материалы, самостоятельно их анализировать, продумывать гипотезы, их проверять. Особенно меня поражало внимание учителя к отдельным фактам, их описанию, интерпретации. При обсуждении с ним экспериментальных материалов он особенно внимательно относился к высказываниям испытуемого, пытаясь через них выяснить (понять), как движется его мысль, где она испытывает затруднения, как эти затруднения (через что) преодолеваются. Он обязательно требовал протоколы эксперимен-

та, обращал особое внимание на изменения хода мысли испытуемого, пытаясь понять их причины. Нередко он спрашивал: «а что сказал Петя в этом месте, решая задачу?» (на этапе ознакомления с условием задачи, при попытке преодолеть затруднение, при нахождении новых данных и т. п.). Такой тщательный анализ протоколов опытов помогал Рубинштейну проникнуть в анализ процесса решения задачи, а экспериментатору – «вывести» наружу и зафиксировать (как можно подробнее) все ходы мысли испытуемого.

Тщательный анализ экспериментального факта позволял, с одной стороны, овладеть техникой, методикой исследования, а с другой – использовать его для интерпретации (подтверждения или опровержения) выдвинутых гипотез и предположений.

Любое экспериментальное исследование (все этапы его проведения) обсуждалось обычно на семинарах, которые проводил Рубинштейн для своих учеников (студентов и аспирантов). В ходе такого коллективного обсуждения, выдержанного в этических нормах, каждый исполнитель получал много ценных советов и замечаний. Так создавалась и реализовывалась теоретическая и экспериментальная база исследования.

В данной статье мне хотелось поделиться не только своими впечатлениями о личности Рубинштейна как большого ученого, теоретика, организатора науки, мужественного человека, но и обратиться к его наследию для обогащения образовательной практики, для использования его идей в деле построения и модернизации новой школы.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

- Психолого-педагогические условия становления индивидуальных стратегий обучения школьников / Под ред. И. С. Якиманской. М., 2007.
- Рубинштейн С. Л. К психологии речи. М., 1941.
- Рубинштейн С. Л. Мысли о психологии. М., 1939.
- Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М., 1958.
- Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959.
- Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.
- Якиманская И. С. Педагогическая психология (основные проблемы). М.–Воронеж, 2008.
- Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. М., 2000а.
- Якиманская И. С. Технология личностно ориентированного образования. М., 2000б.

## **РАЗДЕЛ 2**

---

### **Одесский, ленинградский и московский периоды развития школы С. Л. Рубинштейна**