

## Л.Ф. ОБУХОВА: ВКЛАД В ИССЛЕДОВАНИЕ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Г.В. Бурменская

Мне посчастливилось сделать свои первые шаги в психологии под руководством Л.Ф. и затем П.Я. Сначала это была дипломная работа и кандидатское исследование, потом многолетнее сотрудничество на кафедре возрастной психологии. Людмила Филипповна навсегда стала для меня главным человеком в психологии. Через год исполнится ровно 50 лет с момента моей судьбоносной встречи с Л.Ф.! И расстояние в полвека открывает глубокую и органичную связь научного творчества Л.Ф и ее личности. Попробую кратко обозначить, чему же учит ее жизнь и научная судьба.

### **Урок первый.**

*Уметь видеть лучшее и наиболее ценное – и в научных исследованиях, теориях, подходах, и в конкретных людях, - коллегах и учениках. Установка на объективность и понимание, а не критику ради самоутверждения.*

Такой подход проявился в первой же крупной экспериментальной работе Л.Ф. – в исследовании формирования научных понятий, ставшей широко известной как формирование «феноменов сохранения по Пиаже». Это исследование, опубликованное в 1966 г., ярко продемонстрировало возможности планомерно-поэтапной формирующей стратегии методом в исследовании детского развития. Полученные Л.Ф. факты прозвучали на 18-м Международном конгрессе по психологии в Москве и послужили основанием для нового этапа принципиальной дискуссии между отечественными психологами и школой Ж. Пиаже, начатой еще Выготским.

*Это исследование – не просто эпизод недавней истории отечественной психологии. Берусь утверждать и постараюсь показать далее, что оно во многом опередило свое время и может служить ориентиром для сегодняшних поисков.*

Что же делает эту работу *значительной вехой* в изучении умственного развития ребенка? По сути, это была *первая попытка* воспроизвести в условиях формирующего эксперимента процесс и механизмы перехода ребенка с одной стадии умственного развития на следующую, более высокую. По ряду ключевых показателей дети 5-6-летнего возраста реально *переходили* с дооперациональной стадии на конкретно-операциональную. Они начинали рассуждать как 7-8-летние и преодолевали феномены Пиаже.

Как это достигалось? В соответствии с теорией П.Я. Гальперина была разработана методика формирования действий по анализу ряда физических параметров и количественных величин. Дети не просто визуально оценивали величины, а учились измерять их, приобретали иную ориентировку, что в результате кардинально меняло и воспринимаемую картину. С помощью новых средств анализа дети преодолевали центрацию на внешней стороне вещей и начинали ориентироваться на объективные результаты измерения. Освоив новые средства, они сами открывали логику преобразования вещей и принцип сохранения количества.

Это не было *опровержением* феноменов Пиаже. Л.Ф. всегда подчеркивала их закономерный характер и правоту Пиаже, но только для стихийно протекающего развития, которое нельзя рассматривать как единственно возможное.

Тем более это не было *разоблачением* заблуждений западного ученого. Упомянуть об этом уместно в связи с тем, что в середине 60-х годов, несмотря на международное признание работ Пиаже, в нашей стране его имя упоминалось преимущественно в критическом ключе. Критика раннего Пиаже Выготским, известная по книге «Мышление и речь», оказалась столь впечатляющей, что на многие десятилетия определила к нему предвзятое отношение со стороны многих отечественных психологов.

Под влиянием Выготского в Пиаже долгое время видели лишь апологета спонтанного развития (в духе созревания) и отрицателя ведущей роли обучения. Хорошо помню, например, как в году 1976 одна уважаемая профессор нашего факультета говорила с недоумением и осуждением: «Как же так, разоблачали Пиаже, разоблачали, а теперь цитируем...?!». Таково было распространенное у нас отношение к Пиаже, когда именно Л.Ф. стала вводить в научный оборот результаты его экспериментальных и теоретических исследований.

В этой аудитории излишне говорить, что если сегодня Пиаже у нас не только признан как один из столпов психологии, но, главное, известен своим реальным вкладом в понимание онтогенеза познания и стадий интеллектуального развития, то в этом огромная *заслуга* именно Л.Ф. Я имею в виду и ее книги, и статьи с глубоким сопоставительным анализом трех важнейших теорий - Выготского, Гальперина и Пиаже.

При всем, казалось бы, взаимоисключающем характере их подходов Л.Ф. умела в каждом увидеть зерно истины и подлинный, непреходящий вклад в будущую психологию развития, которая, я верю, когда-то сможет в диалектическом смысле «снять» их противоречия и интегрировать в единую и целостную метатеорию или даже *гипертеорию* онтогенеза.

Но вернусь к вопросу о научном значении экспериментального исследования Л.Ф. Почему оно по-прежнему актуально и сегодня?

Формирующий эксперимент в концентрированной форме воссоздавал условия познавательного развития, обычно размытые, рассеянные в стихийно-практическом опыте ребенка, растянутые во времени на многие месяцы и годы. Это была реальная модель сдвига в *развитии* мышления, а не просто прибавления неких знаний. В этом убеждают не только результаты отсроченных контрольных проб и прочный, обобщенный характер достигнутых изменений в суждениях у детей.

Достаточно обратиться к итогам других подходов к этой проблеме. Зададимся вопросом: а созданы ли к настоящему времени более удачные модели? Что известно о механизмах перехода между стадиями? Каковы альтернативные методы исследования?

Вопрос не частный, а принципиальный. Л.Ф. формулировала его как проблему *соотношения двух типов развития* - возрастного, онтогенетического и функционального.

Рассмотрим кратко еще *два основных пути поисков ее решения*. Один предложен представителями когнитивного направления, другой принадлежит школе Пиаже.

Я имею в виду появление в середине 70-х годов книги ближайших сотрудников Пиаже под названием «Научение и познавательное развитие». В этой работе - еще при жизни Пиаже и с его одобрения - были опубликованы эксперименты, посвященные ни мало ни много *«когнитивному научению»*, - а мы бы сказали *«развивающему обучению»*. Метод *«когнитивного научения»* был разработан Инельдер, Синклер и Бове с целью (цитирую) *«лучше понять механизмы перехода и выработки базовых понятий научного познания»* (конец цитаты). По сути, это была та же самая задача, на том же возрасте и на том же материале феноменов сохранения количества, что и в экспериментах Л.Ф., но почти на *десятилетие позднее*.

Конечно, Пиаже до конца был убежден в том, что *«обучение подчинено развитию, а не наоборот»*. Однако под влиянием широкой критики этой позиции со стороны психологов из разных стран школа Пиаже не могла остаться в стороне от вопроса, как происходит операциональный прогресс, но уже не в масштабе онтогенеза, а в реальном времени, - здесь и теперь?\_Одной *структурной* характеристики меняющейся логики ребенка здесь было недостаточно. Нужно было уловить *процесс* и *механизмы перехода*. С этой целью и был создан метод *«когнитивного научения»*.

Для женеvцев это был знаменательный и даже *революционный шаг*, - ведь чтобы понять, *как* происходит развитие, они обратились к тому, как ребенок *учится*. По сути, предметом исследования стало не что иное, как развивающее обучение!

Конечно, это не была так сказать «*активная педагогика*» или *традиционное обучение*. Детей не пытались напрямую учить правильным суждениям, не предъявляли образцы или объяснения логических закономерностей. Женевские авторы стремились создать условия для того, чтобы дошкольники *самостоятельно открывали* принцип сохранения разных физических величин.

Как это выглядело? Путем проблемной подачи материала у детей создавался *когнитивный конфликт*, который побуждал их к активным попыткам соотнести между собой разные доступные им схемы действия. Сопоставление разных способов рассуждения в проблемных ситуациях вело к уточнению имеющихся у детей структур мышления, к их *дифференциации* и *координации*. В конечном счете в результате решения целой серии заданий значительная часть детей действительно открывала принцип сохранения, а их мышление обнаруживало наличие более высоких логических структур.

Однако анализ женевской модели когнитивного научения привел нас к *неожиданным выводам!* В специальном исследовании мы предельно точно воспроизвели процесс «когнитивного научения» и, получив полное повторение его хода и результатов, мы в то же время убедились в *существенной неполноте описания* реального психологического содержания женевской модели, убедились в необходимости *иной интерпретации* действующих в ней механизмов.

Во-первых, *дети не были полностью самостоятельны*. Взрослый осуществлял *общее руководство* их действиями. Кроме того, появление у детей *когнитивного конфликта* целиком зависело от того, настолько умело взрослый подбирал и предъявлял задания.

Во-вторых, усилия взрослого были, по сути, направлены на то, чтобы добиться *переориентировки* детей в проблемной ситуации. Путем искусного подбора материала взрослый привлекал их внимание к тем существенным признакам, которые они ранее не выделяли. Приведу дословную цитату из книги Инельдер: «*Задачи составлялись так, чтобы они могли облегчить детям восприятие тех существенных черт предметной ситуации, которые они не замечали, и в то же время отвлечь их внимание от тех черт, которые ими учитывались, но приводили к неверному результату*». О чем, как не об управлении *ориентировкой ребенка в задании*, здесь идет речь, если пользоваться понятиями теории поэтапного формирования?!

И, в-третьих. Наведение ребенка на нужный параметр осуществлялось не только косвенно, но и прямо, вполне *традиционным образом*, - с помощью прямых *вопросов*, задаваемых ребенку по ходу решения. Такие вопросы задавались не эпизодически, а постоянно, так что ребенок должен был систематически объяснять свои действия.

На языке теории Гальперина это можно назвать *аналогом отработки действия в плане громкой социализированной речи*. Отображение действия в речи служит необходимым этапом перехода действия из внешнего, материального плана в план внутренний, план сознания. Однако и этому обстоятельству никакого существенного значения женевские авторы не придавали.

Поразительно, что не только роль речевых действий, но практически *все формы* и способы организации материальных действий и ориентировки ребенка взрослым, которые **de facto** присутствовали в «когнитивном научении» и обусловили его успех, просто *выпали из его описания и интерпретации*, были проигнорированы. В итоге процесс когнитивного перехода был представлен женевскими авторами по-старому - как «*автономный процесс конструкции новых операциональных структур*».

В модели когнитивного научения *нет ни одного нового механизма*, ни одного условия, которое не было бы ранее отмечено в экспериментах Л.Ф. В то же время *теория Пиаже оказалась слепа к живой ориентировочной деятельности* дошкольников и другим важным условиям становления новых умственных структур, которые *отчетливо выделены и осмыслены* в теории П.Я. Гальперина.

Приведу также второй пример поисков механизмов когнитивного развития через научение. Очень кратко остановлюсь на работах видного современного американского психолога Роберта Зиглера. Итоги их так же весьма показательны.

В течение 40 лет Зиглер изучал процессы когнитивного развития. Для этого он избрал и усовершенствовал *метод микрогенетического анализа* решения детьми задачи на уравнивание рычажных весов. С помощью тщательной *видеофиксации* он отслеживал, как меняются стратегии проб и ошибок в ходе нащупывания детьми решения задач, требующих интеллектуальных структур более высокого уровня, чем у них. В последние годы Зиглер использовал также *компьютерное моделирование* процесса выработки детьми новых стратегий.

Что же дала эта изощренная форма наблюдения и описания? Расчет на то, что через прослеживание микроизменений можно приблизиться к пониманию *развития* не оправдался. По признанию самого Зиглера, умение максимально точно описывать стратегии стихийного поиска детьми не приблизило к пониманию лежащих за ними процессов. Цитата: *«Образно говоря, мы научились очень точно различать контуры деревьев, ветвей и даже отдельных листочков, но за всем этим перестали видеть лес»*, - так подвел итоги микрогенетического анализа Зиглер в обобщающей статье 2016 года.

Получается, что, сделав *полувековой виток*, проблема соотношения онтогенетического и функционального в умственном развитии по большому

счету оказывается в *исходном пункте*. И модель когнитивного научения, и результаты микрогенетического анализа возвращают нас к принципиальным дискуссиям 60-х годов, когда П.Я. показал принципиально *тупиковый* характер попыток методом срезов поймать и рассмотреть процессы развития в ходе их стихийного течения. П.Я. выразительно называл такой путь *стратегией подсматривания* и видел *альтернативу* в управляемом формировании.

Сравнение формирующей методики Л.Ф. и исследований развития через научение, как ни парадоксально, показывает, что планомерно-поэтапное формирование в специально созданных условиях, т.е. *искусственное воссоздание, построение* умственных действий, намного *полнее открывает процессы перехода* в мышлении ребенка. Иначе говоря, формирующая модель *дает ключ* к пониманию стихийного развития, но не наоборот.

Как *образец* формирующего подхода к моделированию развития исследование Л.Ф. принадлежит *не прошлому, а будущему*.

В заключение хотелось бы сказать о самой Л.Ф. Ее жизнь и научное творчество –

- это пример *верности учителям и долгу развивать их идеи, передавать традиции и смыслы новым поколениям психологов*.

Людмила Филипповна стала убежденным *последователем* теории П.Я. Гальперина в те годы, когда его идеи были предметом острейших дискуссий и вызывали как *признание*, так и полнейшее *отторжение*. Она не только сделала свой *выбор*, но и внесла *весомый вклад* в развитие данного направления.

Не удивительно, что Людмилу Филипповну по-настоящему *огорчали недооценка и предвзятое отношение* к психологической системе П.Я. К сожалению, примеры *грубого искажения* теории П.Я. Гальперина и сегодня можно встретить, причем не в полемических статьях, а на страницах некоторых *учебников для студентов* психологических вузов, написанных, казалось бы, весьма компетентными авторами...

Нетрудно предвидеть, что, *не* передавая новым поколениям позитивные смыслы наследия учителей, *отечественная психология рискует утратить их и стать не только кладбищем гипотез, (по известному выражению Пуанкаре), но и могильником по-настоящему плодотворных теорий и направлений. И тогда в какой-то момент переоткрытые эти идеи придут к нам из совсем других источников и под другими именами....*

В кратком выступлении нельзя охватить *всё*, чем поучительна жизнь и научная судьба Л.Ф., но в заключение я не могу не назвать еще *три* качества, которые она очень ярко воплощала.

Первое. Удивительная *ясность мысли*, способность идти глубже анализа терминов и сопоставления формулировок, желание разобраться в существе проблемы, позиции или парадигмы. Эту особую интеллектуальную и личностную установку точнее всего выражают известные поэтические строки:

*«Во всем мне хочется дойти  
До самой сути.  
В работе, в поисках пути,  
В сердечной смуте.*

*До сущности протекших дней,  
До их причины,  
До оснований, до корней,  
До сердцевины».*

Второе качество. АКТИВНАЯ ДОБРОТА, интерес к людям, отзывчивость, щедрость, внимательное и заботливое отношение и к старшим и к младшим. Для Л.Ф. было исключительно органично помогать, содействовать, побуждать, вдохновлять, растить и *соединять* разных людей.

Наконец, третье: это поразительная СИЛА ДУХА, умение быть выше обстоятельств и жизненных испытаний. Можно сказать, что Л.Ф. являла собой живой образец *вершинной психологии*, в которой духовное начало не оставляет места приземленному, обыденному и утилитарному.

СПАСИБО ей за всё!