

## **ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ТЕОРИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНТЕНСИВНОМ БИЗНЕС-ОБУЧЕНИИ (БИЗНЕС-ПЕДАГОГИКЕ)**

Рассматриваются возможности и ограничения психологического подхода в теории деятельности применительно к интенсивному бизнес-обучению. Выделены основные противоречия, сдерживающие применение в современных прикладных исследованиях, в том числе при разработке методологии и методики интенсивного бизнес-обучения (бизнес-педагогике).

**Ключевые слова:** *структура психических процессов, психологический подход, деятельностный подход, теория деятельности, бизнес-обучение.*

Формирование навыков и знаний в интенсивном бизнес-обучении невозможно без теоретической опоры на концептуальные теоретические представления о принципах существования деятельности, которые нашли свое отражение в деятельностном подходе, или теории деятельности. Поэтому рассмотрение условий, принципов и механизмов формирования «мягкого навыка» в процесс интенсивного обучения требует прежде всего изучения специфики и возможностей деятельностного подхода. Тем более что для большинства педагогических исследований второй половины XX в. именно теория деятельности стала методологической основой анализа.

Однако инструментальность деятельностного подхода сегодня ограничена рядом причин. На наш взгляд, существуют как минимум две прикладные проблемы. Во-первых, это многочисленные интерпретации теории деятельности. Во-вторых, имеются объективные трудности корректного применения деятельностного подхода к вопросам интенсивного бизнес-обучения, поскольку все экспериментальные данные были получены при изучении процессов обучения детей. В связи с этим нам представляется необходимым рассмотреть базовые положения и противоречия деятельностного подхода применительно к интенсивному бизнес-обучению.

Деятельностный подход в отечественной психологии сформировался в исследованиях С. Л. Рубинштейна, Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева в магистральных рамках марксистско-ленинской философии. Первые шаги в направлении деятельностного подхода были предприняты в 1922 г. в работе С. Л. Рубинштейна «Принцип творческой самостоятельности» и развиты в его дальнейших трудах. Ученый отождествлял субъекта деятельности со своими деяниями, утверждая, что тождественное существование субъекта в своей деятельности является определяющим для самой субъектности [1].

Однако основные позиции психологического подхода к теории деятельности были детально разработаны в исследованиях Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева [2–4, 6]. Часто изучение теории

деятельности в современной психологии рассматривается как исследование школы Л. С. Выготского в целом, однако, несмотря на первоначальную близость позиций Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева, приоритеты авторов со временем изменились, и дальнейшие исследования, посвященные деятельностному подходу, осуществлялись в разных плоскостях.

Так, Л. С. Выготский сосредоточил свое внимание на изучении структуры психических процессов, а исследования А. Н. Леонтьева были преимущественно направлены на исследование социального пласта структуры коллективной трудовой деятельности. Тем не менее многие общие для развития психологии положения теории деятельности были впервые обозначены в работах Л. С. Выготского [2, 4].

Прежде всего отметим, что сфера научных интересов Л. С. Выготского как психолога была очерчена, с одной стороны, процессами возникновения и проявления трудовой, т. е. практической деятельности, с другой – процессами общения людей в ходе трудовой деятельности. Сам предмет научного исследования представлял собой сочетание трудовой и коммуникативной деятельности в качестве особой структуры психических процессов. Среди компонентов структуры были выявлены орудия-средства, проявленные как в виде внешних знаков, так и словесных значений, которые опосредовали и определяли трудовые процессы. Дальнейшее изучение связи знаков, значений и практических действий привело к раскрытию Л. С. Выготским генетических корней «оречевления» практических и речевых действий. В результате исследовательской работы ученый, опираясь на понятия «орудия-средства» и «опосредствование», ввел в психологию понятие «человеческое сознание», имеющее знаковую основу и форму словесных значений [3, 4].

Изучение практической или реальной деятельности позволило Л. С. Выготскому сформулировать представления о единице сознания человека. Именно структура сознания стала предметом его

научных интересов. В то же время вопросы порождения сознания в практической деятельности людей, изучение структуры и специфики трудовой деятельности остались малоизученными. Именно это послужило предпосылкой для дальнейшего научного поиска Л. С. Выготским движущей силы познавательного развития человека в его внутренней эмоциональной сфере, а не в развитии объемлющей внешней практической деятельности.

На наш взгляд, подобная «интериоризация» деятельности, перенос акцентов в рассмотрении деятельности в плоскость индивидуального, личностного привели в дальнейшем к изменению акцентов деятельностного подхода в теории обучения. Теория деятельности Л. С. Выготского в обучении поставила главный вызов обучению как процессу передачи навыков и знаний. Сама локализация деятельности «внутри», в структуре психических процессов определила проблемность ее (деятельности) фиксации, воспроизводства и трансляции извне.

Иными словами, интерес к структуре психики человека позволил рассматривать вопросы взаимодействия с внешним миром, его влияния на внутреннее состояние, но, к сожалению, не дал ответа на вопросы об организации содержания обучения. Тем не менее сильный вектор, направленный на изучение «устройства» психических процессов в обучении детей и взрослых, был задан и определил педагогико-психологические исследования на многие годы.

В свою очередь А. Н. Леонтьев, начиная исследования еще в 1930 г., не принял идею развивающей функции эмоций в изучении структуры сознания и сконцентрировал внимание на понимании вопроса формирования и развития сознания в практической деятельности. По мнению ученого, деятельность может быть рассмотрена как единица жизнедеятельности человека в конкретных условиях. Спустя 20 лет в 1969 г. он вновь обращается к понятию «деятельность» в качестве ключевого положения деятельностного подхода. Деятельность рассматривалась им как процесс, который обеспечивает реализацию предметных потребностей личности [6]. Таким образом, основной вектор исследований А. Н. Леонтьева можно обозначить как «экстериоризацию», «овнешествление» предмета деятельности, лежащей за пределами индивидуальных особенностей и внутренних переживаний.

«Внешний» фокус позволил автору обозначить структуру самой деятельности [7]. Именно А. Н. Леонтьев впервые рассмотрел деятельность в качестве системы взаимодействия элементов: потребность; мотив; цель; условия достижения цели, что, на наш взгляд, максимально приближено к вопросу воспроизводства деятельности в процессе обучения через восстановление и передачу струк-

туры деятельности [8]. В то же время условия, инструменты воспроизводства деятельности не были им изучены в достаточной мере. А. Н. Леонтьев обращал внимание на то, что развитие теории деятельности во многом определено развитием терминологической базы, аппарата исследователя; отмечал ограниченность современной системы научных понятий и категорий, необходимость специальной работы по ее дальнейшему развитию [8]. В качестве решения выделенной им проблемы «застывания» понятийного аппарата теории деятельности в 1970-е г. ученый предлагал формализацию и даже математизацию основных понятий теории и отношений, а также дальнейшую разработку новых понятий (мотивов, целеполагания и др. элементов).

На наш взгляд, почти полувековой «застой» в понятийной сфере деятельностного подхода А. Н. Леонтьева был обусловлен не только внешней причиной стагнации марксистской методологии в психологической науке, но также глубоким системным противоречием между положениями деятельностного подхода и предметом психологических исследований. Предложенная исследователем структура деятельности позволяла схематизировать, описывать не характерную для большинства психологических исследований специфику психических процессов личности, а внешнюю по отношению к личности деятельность.

В 80–90-е гг. XX в. можно отметить появление новых дискурсов психологических исследований. Активное развитие теории деятельности происходило в исследованиях, проводимых В. В. Давыдовым и его коллективом [5]. В основе концепции ученого – изучение и построение теории коллективной деятельности. Так, он выявил сущностное значение коллективной деятельности, которая представляет собой не суммирование индивидуальных деятельностей, а самостоятельный феномен и объект изучения. Коллективная деятельность представляет собой сочетание взаимной деятельности и взаимных действий. Взаимодействие участников коллективной деятельности представлено в коммуникации. Заметим, что коммуникативный характер коллективной деятельности отчетливо проявился в современных программах интенсивного обучения, где коммуникация стала основным предметом обучения.

Акцентирование внимания на коммуникативной составляющей коллективной деятельности меняет само понимание деятельности. Получается, что действия, осуществленные совместно с другими участниками процесса, не аналогичны индивидуальным действиям, направленным на производство продуктов или изменение ситуации. В этом случае проблемой становится контроль над процессами и результатами совместной деятельности,

т. е. меняется фокус рассмотрения вида деятельности: с производственного на управленческий.

Перенос акцентов в плоскость рассмотрения процессов управления и коммуникации и, что для нас особенно важно, в плоскость обучения управлению и коммуникации, мог бы задать новый импульс в психологической теории деятельности. Однако статус психологического исследования в теории деятельности является сущностным ограничением, поскольку автоматически переносит предмет изучения из социальной плоскости в индивидуальную. В случае попытки выделить в качестве предмета изучения внешнюю по отношению к индивиду коллективную деятельность усиливается противоречие между предметом изучения и методом исследования.

Несмотря на различие направлений исследований Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева и в дальнейшем В. В. Давыдова и других исследователей, в прикладной плоскости современного интенсивного обучения применение концепций деятельностного подхода привело, на наш взгляд, к целому ряду методологических противоречий.

Во-первых, раскрытие Л. С. Выготским механизма «оречевления», вербализации практических и речевых действий обусловило мощный интерес нескольких поколений исследователей вопросов обучения речи, языку. Не случайно эти вопросы в обучении, и в интенсивном обучении в частности, сегодня остаются самыми проработанными вопросами организации содержания и методики обучения. Более того, вербализация (или называние) как форма пересечения, соотнесения внутренней индивидуальной психической деятельности и внешней, социальной, трудовой, коллективной деятельности, на наш взгляд, становится не только ключом к пониманию содержания обучения, но также базовым принципом и инструментом обучения. В то же время специальные исследования процессов вербализации в интенсивном обучении взрослых затрагивают только обучение собственно речевым практикам (особенно эта тенденция заметна в методическом обосновании изучения иностранных языков). В настоящее время языковое обучение взрослых – самая разработанная плоскость в сфере интенсивного обучения.

Тем не менее вопросы влияния инструментов вербализации на формирование речевых конструкций прикладной трудовой деятельности остались вне поля зрения исследователей. Вербализация, как инструмент интенсивного обучения вне собственно лингвистических и когнитивных исследований остается малоизученной. Формирование производственных и управленческих навыков при помощи инструментов вербализации, на наш взгляд, является основным предметом изучения механизмов интенсивного бизнес-обучения.

Вторым важным вкладом психологических исследований в рамках деятельностного подхода в современное интенсивное обучение взрослых стало представление о противоречивости коллективного характера деятельности и индивидуального характера ее усвоения. Фактически постоянный поиск коллективных форм обучения (который не прекращался с 20-х гг. XX в. по настоящее время), обеспечивающих интенсификацию обучения, можно представить как попытку преодоления этого противоречия в обучении.

В то же время несмотря на то, что в современном интенсивном обучении принято опираться на коллективные, групповые формы работы, сами механизмы интенсификации остаются малоизученными. Более того, принято считать групповые и игровые формы организации обучения синонимичными. И хотя игра – форма групповой деятельности, групповая коллективная деятельность не обязательно носит или должна носить игровой характер. Поэтому несмотря на точный вектор на изучение коллективной деятельности, заданный в рамках психологического деятельностного подхода, нерешенность этих вопросов сдерживает возможности прикладных исследований и разработку прикладных механизмов обеспечения интенсификации обучения в группе.

Есть еще один, третий, менее очевидный, но оказавший заметное влияние след разработок Л. С. Выготского в современной практике интенсивного обучения взрослых. Подчеркнем, что сама идея интериоризации, локализации деятельности в структуре психических процессов личности на рубеже 80-х гг. XX в. после многих десятилетий догматических представлений о примате коллективизма означала социальную реабилитацию и активизацию психологических исследований в целом и интерес исследователей к особенностям личности в частности. Перенос акцентов с изучения коллективных на вопросы индивидуальных особенностей, на наш взгляд, был обусловлен сменой дискурса психологических исследований и широкой публикацией в 70–80-х гг. трудов Л. С. Выготского.

Интерес исследователей деятельностного подхода к индивидуальному, к личности заметно повлиял на отечественные концепции педагогики рубежа XX и XXI в. Попытки выявить и учесть в обучении индивидуальные особенности личности сформировали целые направления, такие как личностно ориентированный подход в педагогике, педагогику сотрудничества. В то же время, применительно к интенсивному бизнес-обучению, на наш взгляд, активные попытки «психологизации» обучения привели к размыванию предмета, предметности обучения.

Психологические методики влияния на учебную мотивацию, изучение поведенческих стереотипов и реакций людей стали восприниматься заказчиками и участниками бизнес-обучения как волшебные ключи к воспроизводству и повышению эффективности деятельности. Сложная трудовая деятельность отступила перед массовым желанием «видеть людей насквозь» и перестала быть предметом обучения, уступив место поиску типовых поведенческих реакций. Характерный пример – массовое обучение продавцов редуцированным методикам нейролингвистического программирования, представляющего собой карикатурные повторения действий и речи своего визави. В результате вульгарная «психологизация» интенсивного бизнес-обучения не оправдала связанных с ней надежд и привела к разочарованию и недоверию всех заинтересованных лиц в эффективности подобного бизнес-обучения.

В связи с этим специально отметим четвертое противоречие применения психологического подхода в теории деятельности. Парадоксально, что именно исследования школы А. Н. Леонтьева во многом определили представления о структуре и необходимых элементах производственной (и любой другой) социальной деятельности. Однако в конце 80-х гг. XX в. стремительная смена идеологического дискурса привела к потере общественного интереса к коллективной деятельности и активизировала исследования внутреннего мира личности. Поэтому дальнейшие исследования школы В. В. Давыдова хотя и обозначили коммуникативный и управленческий аспекты коллективной деятельности, сформировали условия для новой предметности интенсивного бизнес-обучения, но магистральным направлением прикладных исследований в бизнес-педагогике не стали.

В качестве пятого противоречия обратим внимание на то, что психологическая теория деятельности в своем прикладном аспекте широко используется в детской, школьной педагогике. Очевидно, для этого есть разные причины. Исторически сложилось, что только в детских учреждениях в нашей стране позволяют проводить наблюдения, собирать большой эмпирический материал на больших группах со значительной выборкой по различным вопросам нормы. Изучение принципов обучения взрослых в таких масштабах ограничено. В детской педагогике происходит формирование и освоение принципиально новых навыков, которые отличаются от переподготовки в бизнесе. Предмет исследований в интенсивном бизнес-обучении иной. Взрослые уже владеют профессиональными навыками, имеют опыт, собственное отношение и мнение по предмету обучения, поэтому в этом случае для эффективности обучения, на наш взгляд, важно сфокусироваться не на структуре психиче-

ских функций и поведенческих реакциях личности, а на понимании причин пробелов, «разрывов» в профессиональной деятельности, знании решений проблемных ситуаций. Основное ограничение психологического деятельностного подхода в этом случае видится в противоречии между методом и предметом исследования. Изучение структуры и разрывов во внешней профессиональной деятельности методами изучения структуры психических функций и поведенческих реакций как минимум затруднительно.

И наконец последнее шестое противоречие, которое необходимо выделить, касается возможностей применения психологического деятельностного подхода в интенсивном бизнес-обучении взрослых. Это тенденция теоретизации, попытки классифицировать и систематизировать разные направления в психологическом деятельностном подходе. Тенденция теоретизации, которую Г. П. Щедровицкий емко обозначил как «усталость от теоретизирования», также сдерживает применимость на практике интенсивного бизнес-обучения, увеличивает разрыв между прикладными задачами собственно обучения и педагогической теорией [9]. Любые классификации позволяют широко очертить сферу профессиональных интересов, но не оставляют возможности для выбора правильного решения, поскольку постоянно дают исследователю избыточную информацию. Поэтому несмотря на то, что обзоры классификаций активно используются в высшей школе для демонстрации проработанности темы, в рамках интенсивного обучения классификации они усложняют и удлинняют решение задачи. Однако, на наш взгляд, проблема глубже. Необходимость оттачивания категориального аппарата всегда демонстрирует проблему инструментария исследований. Следовательно, решение вопроса не в оттачивании инструментов, а в смене фокуса, точки зрения в направлении новых характеристик предмета исследований.

Таким образом, несмотря на точные векторы движения, заданные основоположниками психологической теории деятельности, внутренняя противоречивость деятельностного подхода, помноженная на изменение общественного устройства и социальных приоритетов общества, ограничила его возможности для современных прикладных исследований в области интенсивного обучения. Различные школы и подходы обозначили действенные, но разрозненные методы, предметы исследования, которые не позволяют сегодня психологической теории деятельности стать методологической основой для целостного теоретического обоснования и изучения процессов интенсивного обучения деятельности.

Тем не менее, возможности психологического подхода в теории деятельности для решения задач

бизнес-обучения, на наш взгляд, не исчерпаны ни тематически, ни методологически. Понимание противоречий, которые возникают при использовании психологического подхода в теории деятельности применительно к интенсивному бизнес-обучению, на наш взгляд, является отправной точкой для дальнейшего развития теоретических и практических исследований. Так, например вопросы изучения влияния психологических механизмов вербализации знания и коммуникации участников

на интенсификацию процесса обучения по-прежнему остаются малоизученными и требуют продолжения исследований на основе психологической теории деятельности. В свою очередь развитие категориального аппарата психологической теории деятельности, необходимость которого отмечал еще А. Н. Леонтьев, возможно при условии изменения, расширения предмета исследований, с одной стороны, и реализации актуальных междисциплинарных исследований, с другой стороны.

### Список литературы

1. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности. М., 1986. 430 с.
2. Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. М., 1982. 400 с.
3. Там же. Т. 3. М., 1983. 386 с.
4. Там же. Т. 6. М., 1984. 410 с.
5. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544с.
6. Леонтьев А. Н. Философия психологии: из научного наследия / под ред. А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева. М.: Изд-во МГУ, 1994. 228 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977. 146 с.
8. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения в 2-х т. М., 1983. Т. 1. 320 с.
9. Щедровицкий Г. П. Об исходных принципах анализа: проблемы обучения и развития в рамках теории деятельности. URL: <http://www.fondgp.ru/gp/biblio/rus/32>

Жадько Н. В., кандидат педагогических наук, доцент, советник ФИРО.  
**Московский городской психолого-педагогический университет.**  
Ул. Сретенка, 29, Москва, Россия, 127051.  
E-mail: njadko@gmail.com

*Материал поступил в редакцию 13.01.2011.*

*N. V. Zhadko*

### **POSSIBILITIES AND RESTRICTIONS OF THE PSYCHOLOGICAL APPROACH TO THE ACTIVITY THEORY IN THE INTENSIVE BUSINESS TRAINING (BUSINESS TO PEDAGOGY)**

In the article possibilities and restrictions of the psychological approach in the activity theory with the reference to intensive business to training are considered. The basic contradictions constraining application in modern applied research are allocated, including by working out the methodology and the technique intensive training business (pedagogy of business).

**Key words:** *structure of mental processes, the psychological approach, activity the approach, the activity theory, business training.*

**Moscow State University of Psychology and Education.**  
Ul. Sretenka, 29, Moscow, Russia, 127051.  
E-mail: njadko@gmail.com