

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЕЕ СУБЪЕКТ

Кондратьева Л. Л.

Научно-исследовательский институт проблем высшей школы, Москва

В статье представлен взгляд автора на деятельность как целенаправленное производство и потребление предметов духовной и материальной культуры, обеспечивающие воспроизведение и развитие человека и его «мира». Структурными элементами, имеющими объектный и субъектный слои, являются предметность, инструментарий и самоорганизация. Процесс разворачивается как восходящее по спирали движение по элементам структуры деятельности в определенной последовательности. Рассмотрен плодотворный опыт использования этого подхода при организации обучения журналистов.

Ключевые слова: деятельность, творчество, инструментарий, компоненты, обученность, умелость.

Осуществление курса на ускорение научно-технического прогресса во многом определяется готовностью и способностью человека к самостоятельной творческой деятельности во всех сферах общественной жизни, человек должен занять активную позицию субъекта деятельности, т. е. самостоятельно ее организовывать и нести полную ответственность за результат. На обеспечение подготовки специалистов с этими качествами направлена проводимая в стране работа по созданию системы непрерывного образования: реформа общеобразовательной и профессиональной школы, перестройка высшего и среднего специального образования и создание системы повышения квалификации и переподготовки кадров. Успешное решение этой задачи предполагает глубокую научную проработку целого ряда психолого-педагогических вопросов современного образования. К их числу относится и вопрос об условиях формирования субъекта деятельности в процессе обучения.

Эта проблема все еще далека от решения. Так, отсутствует единая точка зрения по такому важному вопросу, как сущность субъекта деятельности. Его определение К. А. Абульханова-Славская [1] связывает со способом включения личности в деятельность, с качеством ее осуществления и разрешением различного рода противоречий. Е. А. Климов [7] рассматривает субъект труда через активность человека, оцениваемую уровнем сознательного предвосхищения результата, достижения социально фиксированной цели, выбора, применения или создания орудий и средств деятельности.

В данном исследовании предпринята попытка проанализировать деятельность, основываясь на понимании К. Марксом двойственного характера ее процесса и результата.

Двойственность деятельности, на наш взгляд, состоит в единстве двух ее проявлений — производства и потребления. Это производительное потребление, т. е. использование материала, предметов и приемов

действия для преобразования мира, и потребительное производство, предполагающее либо воспроизведение собственного организма, либо использование предмета в качестве средства воспроизведения условий жизни и предметного мира. Двойственность же результата деятельности состоит в том, что, с одной стороны, это — предметы материальной и духовной культуры, с другой — преобразованная психика человека, его усовершенствованная способность к действию.

Процесс и результат деятельности находятся в тесной взаимосвязи и взаимозависимости. Так, потребление ведет к воспроизведению предметного мира, человека и репликации — возвращению живого бытия овеществленным ранее потребностям, приемам действия и поведения, общественному опыту в виде соответствующих качеств человека. Приобретенные же в этой деятельности качества открывают человеку путь к производству — созданию принципиально новых предметов, способов действия, становлению новых способностей.

Это означает, что развитие личности и человечества в целом осуществляется через движение деятельности от потребления к производству, а от него снова к потреблению. Такое понимание деятельности, ее процесса и результата позволяет определить последнюю как целенаправленное производство и потребление предметов духовной и материальной культуры, обеспечивающие воспроизведение и развитие человека и его мира. Сама же личность в этом случае выступает как генерализованная структура деятельности. Ее устойчивое поведение не предопределяется устойчивой структурой свойств личности, а является результатом предшествующей деятельности [19].

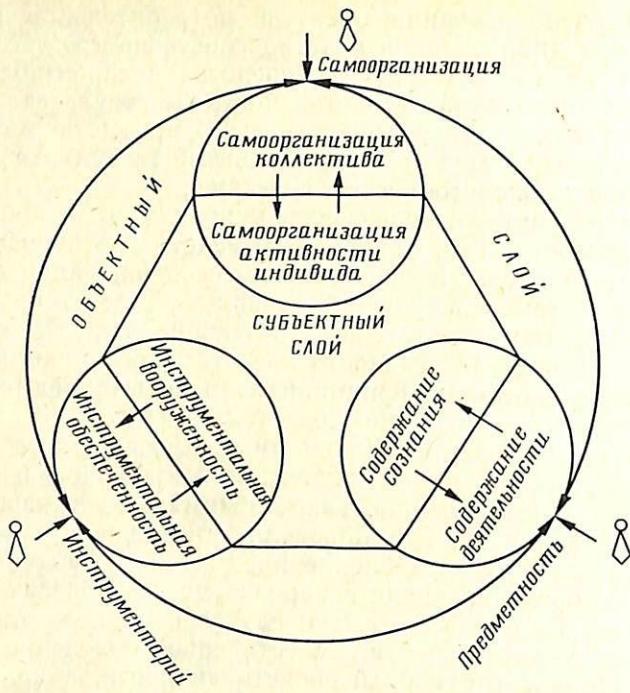
Двойственный характер деятельности при изучении ее места и роли в становлении человека, развитии его качеств не позволяет оставаться в рамках чисто психологического анализа. Необходим системный подход при рассмотрении деятельности как культурно-исторической целостности, имеющей два слоя: первый — объектный (наличная и порождаемая в процессе деятельности духовная и материальная культура) и субъектный (отражающий богатство уже реализованных возможностей человека как субъекта деятельности) (рисунок).

Первым элементом структуры деятельности является **предметность**. Ее объектный слой — *содержание деятельности* — составляют цели и предмет, преобразуемый в продукт. Это данность, которая должна учитываться при психологическом анализе.

В качестве второго элемента структуры следует рассматривать **инструментарий**. В советской психологической науке обычно отдается предпочтение терминам «орудийность» или «средства деятельности». Однако термин «инструментарий» более точен и предпочтителен, несмотря на его соседство с термином «инструментализм». В плане объектном инструментарий — это *инструментальная обеспеченность*, складывающаяся из принципов и методов, средств, приемов и операций преобразования, т. е. технологии.

Принципы и методы определяют характер и последовательность преобразований, распределение обязанностей между участниками деятельности. Средства деятельности — это ее материальные условия (инструменты и их комплексы, через которые идет воздействие на объект) и различные знаковые средства (символы, чертежи, планы и т. п.). Они определяются принципами и методами преобразования и меняются вместе с ними. Приемы и операции представляют собой совокупность действий, необходимых для осуществления деятельности. Они предопределены ее методами и средствами.

Третий элемент структуры деятельности обусловлен ее колективным характером. Активное начало деятельности — человек и коллектив — должно быть не только организовано, но и самоорганизовано. Организация деятельности предопределяется ее технологией, которая,



Структурная схема становления субъекта деятельности

как отмечает А. И. Китов, может стимулировать или тормозить самоорганизацию [6].

Использование понятия «самоорганизация» влечет за собой определенные трудности — оно еще недостаточно разработано. К. А. Абульханова-Славская рассматривает самоорганизацию как «способность, которую развивает в себе индивид, чтобы стать участником общественной организации» [1]. В нашем понимании — это установление взаимоотношения между элементами структуры деятельности, обеспечивающее ее функционирование в качестве целостности. Такими целостностями в деятельности выступают работающий коллектив и индивид. В соответствии с этим объектный слой самоорганизации составляет *самоорганизация коллектива* — установление системы отношений между членами работающей группы, обеспечивающих ее готовность к совместной деятельности.

Первым компонентом деятельности являются цели, которые коллектив ставит перед собой. Именно цель является основой, сплачивающей коллектив, и, хотя она обусловлена объективными требованиями жизни, ее следует осмыслить, конкретизировать и принять в качестве руководства к действию. Как отмечает А. Н. Лебедев [9], этот эффект может быть достигнут групповым планированием совместной деятельности. Второй компонент составляют нормы-требования, регулирующие действия и поведение: построение, осуществление, эффективность. Третий компонент — оценка коллективом действий каждого участника процесса и предпринимаемые санкции, как положительные, так и отрицательные.

Три рассмотренных элемента структуры деятельности находятся во взаимосвязи и взаимозависимости: предметность определяет ее инструментарий, который, являясь системообразующим элементом, обусловливает особенности самоорганизации. То, как человек входит в систему деятельности, что и как осваивает, определяет сущностные характеристи-

стики формирующегося субъекта. При этом, как подчеркивает Б. Ф. Ломов [13], психические характеристики человека проявляются через системы внешних и внутренних отношений, имеющих уровневое строение. Поэтому субъект деятельности всегда имеет то или другое качество, зависящее от логики движения по элементам структуры деятельности.

Освоение деятельности в современной практике образования начинается со знакомства с ее предметом (идеальным или материальным), который выступает двояко: первично — в совсем независимом существовании, вторично — как психический образ. Это вторичное существование составляет субъектный слой деятельности, в котором представлены не только предметы, но и отношение к ним. «Сознание — это не только отражение, но и отношение человека к окружающему» [21, с. 158].

Сознание как содержание знаний и способ видения реальности, с одной стороны, есть продукт деятельности, с другой — ее условие и предпосылка. Это дает основание считать, что движение по структурным элементам деятельности, начинающееся с ее предмета, — это лишь один из путей научного познания мира и развития творческих возможностей человека. В современной же педагогической теории и практике он рассматривается в качестве основного (если не единственного).

Подобный подход к содержанию образования создает серьезные педагогические проблемы. Во-первых, наблюдается чрезмерный рост объема разрозненной информации, предлагаемой для усвоения. Во-вторых, усвоенная информация имеет преимущественно догматический характер, обусловленный слабым знакомством с принципами и методами ее практического использования. Наконец, в-третьих, возникающие умственные перегрузки активизируют выработку компенсаторных механизмов, освобождающих сознание от избыточной информации.

Субъектный слой инструментария, так же как и объектный, является сложным образованием. Это — *инструментальная вооруженность* человека, т. е. сформированность его способности к действию, в которой нужно различать внешнюю и внутреннюю стороны. Внешняя — приемы действия и поведения; они не только непосредственно наблюдаемы, но и могут быть измерены и оценены. Внутренняя — это материальные структуры и механизмы, обеспечивающие осуществление деятельности. Они-то и составляют «материалный субстрат тех специальных способностей и функций, которые формируются в ходе овладения человеком миром созданных человечеством предметов и явлений — творениями культуры» [11]. Они всегда порождение деятельности — «результаты человеческой деятельности, обобщаясь и закрепляясь, входят как „строительный материал“ в построение его способностей. Эти последние образуют собой сплав исходных природных данных человека и результатов его деятельности» [21, с. 128].

Психологический анализ инструментальной вооруженности человека предполагает выделение общих уровней развития готовности человека к действию, зависящих не от содержания, но от обучения и развития.

Первый уровень **обученность** — воспроизведение зафиксированных в общественном опыте приемов действия и поведения, а также их закрепление в виде знаний, навыков, привычек. В качестве мозгового органа в данном случае выступают общие и частные способности [17], эфекторного органа — функциональные системы, работающие по принципу стереотипа. Поэтому субъект деятельности в этом случае является частичным субъектом, способным к простому исполнению ранее освоенных (заученных) действий.

Второй уровень составляет **умелость** — саморегулируемые социальные и трудовые умения, сформированные в процессе использования знаний, навыков и привычек в новых нестандартных условиях. Ее мозговой орган — сложные общие и частные способности, а эфекторные органы функционируют как динамические стереотипы, складывающиеся в про-

цессе обогащения уже сформировавшихся функциональных систем новыми связями и отношениями. Наличие умелости позволяет говорить о становлении субъекта деятельности, способного ориентироваться в ее условиях, выступать в качестве ее организатора. Естественный путь обучения и воспитания с неизбежностью приводит к становлению умелости, а с ней и субъекта деятельности, так как условия осуществления деятельности всегда различны, а жизнь ставит человека перед необходимостью не только включаться в уже функционирующие процессы, но и строить их самостоятельно.

Третий уровень **мастерство** — постоянно совершенствуемое трудовое и социальное поведение, предполагающее самостоятельное и сознательное использование накопленного индивидуального опыта. Мозговые органы мастерства формируются на основе уже сложившихся общих и частных элементарных и сложных способностей. Эти системно-структурные образования В. Д. Шадриков [24] рассматривает как одаренность, обеспечивающую успешное освоение и выполнение определенного вида деятельности. Что же касается нейрофизиологических новообразований, то они также приобретают системно-структурный характер.

Четвертый уровень **творчество** — связан с переходом к самостоятельному раскрытию и использованию индивидуального своеобразия для производства новых предметов, приемов действия и поведения. В качестве мозгового органа в этом случае выступает талант — высшая форма проявления способностей и одаренности человека, обогащенная его целеустремленностью [8]. Нейрофизиологические системно-структурные образования при этом приобретают еще более высокий уровень организации. Они становятся самообучающимися и самоорганизующимися. Обладая большим количеством внутренних взаимосвязей, они легко перестраиваются, создавая новые, необходимые для деятельности мозговые и эффекторные органы. Эти своеобразные «мутации» и составляют материальную основу продуктивного развития. Системно-структурные мозговые и нейрофизиологические новообразования этого типа нередко являются основой создания органов универсального типа, имеющих всеобщий характер и поднимающих деятельность человека на уровень предвидения.

Становление мастерства и творчества поднимает субъект деятельности на качественно новый уровень, а высокая социальная значимость результатов обеспечивает широкое тиражирование осуществленных способностей человека.

Рассмотренный подход к пониманию сущности процесса развития предполагает восходящее движение по спирали: от освоения закрепленных в культуре приемов действия и поведения, формирования элементарных способностей и функциональных стереотипов, через их приспособление к меняющимся условиям, становление сложных способностей и динамических стереотипов к мастерству и творчеству, становлению одаренности и таланта и системно-структурных образований, позволяющих перейти к осуществлению деятельности на новом уровне.

Вхождение в деятельность, при котором основной акцент делается на освоение инструментальной вооруженности, ведет к формированию прагматистского подхода к своим возможностям. Ярким примером является педагогическая теория Д. Дьюи, выдвинувшего идею обучения посредством «делания». Он рассматривал сознание как инструмент приспособления к среде; освоение деятельности, считал Дьюи, начиная с инструментария, преобладает при трудовой подготовке, в которой обычно делается акцент на приемах, операциях и формировании навыков. Но такой путь обучения ведет к становлению узкого специалиста и частичного субъекта деятельности. Для преодоления подобной узости недостаточна простая параллельность теоретических и практических занятий. Необходимо освоение инструментальной обеспеченности в полном ее

объеме: принципы и методы преобразования, приемы и операции, необходимые для выполнения деятельности.

Третий элемент структуры деятельности раскрывается через *самоорганизацию активности индивида*. Непосредственная зависимость индивидуальной активности от особенностей организации жизни и деятельности позволяет определить ее как организацию индивидом своих действий и поведения на основе самоопределения в коллективе, оценки значимости для себя в данный момент и в будущем социальных предписаний и возможностей реализации своего индивидуального своеобразия.

В соответствии с этим первым компонентом самоорганизации активности индивида выступает личностный смысл. Он открывается человеку через соотнесение объективно складывающихся значений предметов и явлений, целей деятельности с реальностью собственной жизни, через переживание отношения к действительности [10]. Его отсутствие ведет к пассивной позиции и тормозит процесс становления субъекта деятельности — все, в чем участвует человек, проходит как бы мимо него, а деятельность выступает как нечто ему навязанное.

Второй компонент самоорганизации активности связан с возможностью и необходимостью саморегуляции своих действий и поведения. Она проявляется через стиль деятельности — совокупность индивидуальных особенностей ее построения. Регуляция может осуществляться: на психофизиологическом уровне, обеспечивающем наиболее общие внутренние условия деятельности (генетически обусловленный процесс); на уровне эмпирического опыта, позволяющего отобрать наиболее удобные и экономные для данного человека приемы; на уровне сознательной саморегуляции — целенаправленного построения и преобразования собственных действий и поступков, совершенствования своих способностей [16].

В качестве третьего компонента самоорганизации активности выступает ответственность, т. е. социальная позиция, выражаяющаяся в принятии на себя норм ответственного поведения, которое «должно осуществляться на основе осознаваемой личностью зависимости интересов других людей от характера ее собственной активности, от тех вкладов, которые осуществляют личность в рамках коллективной деятельности» [23, с. 37]. Сложившиеся в современном обществе формы ответственности выступают в основном как категории права. Ответственность как категория философская и психологическая еще должна быть понята в своем позитивном значении регулятора деятельности и поведения.

Особенности принятия ответственности обусловлены сформированностью соответствующих психологических новообразований. В этом ряду можно назвать установку, рассматриваемую «в качестве фактора, скрыто или явно детерминирующего каждое проявление поведения человека» [18, с. 98]. Готовность к определенной форме реагирования, несмотря на свою организующую роль, выступает как консервативный момент деятельности, «барьеры внутри нас», мешающие ей вырваться за рамки исходной ситуации [2]. Установка как норма, регулирующая деятельность и поведение, имеет как бы внешний, «надличностный характер»: она снимает с человека ответственность и перекладывает ее на тех, кто определил нормы, или на заведенный порядок вещей.

Ответственность можно связать и с самостоятельностью. «Подлинный источник и движущие силы развития самосознания,— писал С. Л. Рубинштейн,— нужно искать в растущей самостоятельности индивида, выражющейся в изменении его взаимоотношений с окружающими» [20].

К сожалению, эта проблема остается слабо разработанной. Несомненно одно — становление самостоятельности связано с накоплением

собственного опыта действия и поведения в изменяющихся условиях, осознанием своих возможностей, обязанностей и долга.

Со становлением и развитием этого высшего морального чувства — чувства долга — связан переход к высшему уровню ответственности. Это инициативность, определяемая как «почин, свободное, самостоятельное проявление способностей, творчества, предприимчивости, направленных на изменение условий деятельности и совершенствование приемов и способов организации работы как отдельного человека, так и целого коллектива и имеющих общее значение» [14, с. 88]. Этот уровень ответственности, характерный для мастерства и творчества, свидетельствует о завершении процесса становления субъекта деятельности: человек становится способным не только создавать новые нормы, но и брать на себя ответственность за результаты и последствия их использования.

Вхождение в деятельность может начинаться и в повседневной жизни начинается с самоорганизации, построения поведения в соответствии с требованиями коллектива. Это давно понимали психологи. Л. С. Выготский сделал попытку объединить орудийность деятельности с ее коммуникативностью, однако, ограничившись анализом мышления и речи, он не принял во внимание организующей и контролирующей функций коллектива. Не решает проблемы и использование категории общения — оно часто рассматривается в основном как парное взаимодействие, вне реальной связи с коллективом.

Необходимость взаимодействия и взаимоотношения между людьми как важнейшее условие становления и развития субъекта деятельности все более остро осознается психологами. Особого внимания заслуживают исследования и опыт работы по организации коллективной учебной деятельности, в которой на смену индивидуальной учебной работе и индивидуальной ответственности за ее результаты приходят коллективная работа и коллективная ответственность за успех каждого [4, 5, 12, 26].

Возможность включения в деятельность через присвоение объектного слоя любого из ее элементов отнюдь не означает, что этот порядок произволен. Последние исследования по групповому обучению позволяют считать, что наиболее рациональный путь становления субъекта деятельности предполагает первостепенное вхождение в коллектив, который берет на себя функции организации, регулирования и контроля действий каждого. Исследование Е. Б. Старовойтенко [22] позволяет говорить об универсальном значении этого принципа, о том, что ведущей связью, оказывающей непосредственное формирующее и развивающее воздействие на творческую и нравственную сущность ученого, является его включенность в коллективную научную деятельность.

Освоение необходимого для деятельности инструментария — следующий шаг. И, только вооружившись им, можно начинать серьезную работу по изучению и преобразованию предмета. При этом важно помнить, что реальные характеристики субъекта формируются не через непосредственное присвоение ее компонентов, а через практическое осуществление деятельности. Иначе говоря, изменения в субъектном слое (см. рисунок) или внутренние перестройки, связанные с воспроизведением общественного опыта и производством индивидуального опыта, возникают как результат внешнего движения деятельности — использования или создания ее способа и получения объективного результата.

Эту особенность становления субъекта деятельности необходимо учитывать при организации обучения, и особенно профессионального. Большие трудности в этом отношении встречаются в системе высшего образования. Здесь, как правило, учат не деятельности как целостности, а только теоретическим знаниям и некоторым практическим действиям, которые могут помочь при решении конкретных профессиональных задач. Не решает в полной мере проблемы и существующая система производственной практики. Например, фрагменты деятельности, с кото-

рыми могут познакомиться студенты на практике, зависят от условий и особенностей производства, и потому далеко не всегда их набор достаточно полон, а качество не всегда соответствует нормативам. Кроме того, студенты оказываются перед необходимостью самостоятельного поиска «рассыпанного» по всем изучаемым предметам знания, необходимого для регуляции деятельности. Это задача не простая и далеко не всегда самостоятельно решаемая студентом. Поэтому возникает необходимость новых форм организации учебного процесса, позволяющих преодолеть разрыв между теорией и практикой, фундаментализацией и профессионализацией образования. Решая эту задачу, внимание было обращено на проблемное и активное обучение [3].

В исследовании, проводимом нами совместно с преподавателями факультета журналистики МГУ им. М. В. Ломоносова, была предпринята попытка организовать в аудиторных условиях обучение профессиональной деятельности, предваряющее производственную практику [15]. При этом мы исходили из рассмотренной выше структуры деятельности и того факта, что деятельность журналиста, как и всякая другая, является коллективной: коллективно формируется ее инструментарий, коллективным является продукт, рожденный в процессе творческого поиска и рассчитанный на массовое восприятие. Вместе с тем в этом глобальном коллективном процессе вклад личности всегда глубоко индивидуален, неповторим [25]. Поэтому, обучая сложившейся системе деятельности, необходимо помогать молодому человеку понять и реализовать свои собственные творческие потенции.

В учебных условиях познакомить с деятельностью в ее целостности можно только с помощью ее модели. В эксперименте моделирование деятельности осуществлялось на трех уровнях. Первый — теоретический курс, дающий целостную картину журналистского творчества. На лекциях студенты знакомятся с основными характеристиками журналистского текста (выразительными средствами, принципами формирования журналистского образа, превращающего публикацию в целостное системное единство); технологией и методикой журналистского творчества (этапы работы по подготовке журналистского произведения, используемые при этом средства), а также с основными принципами работы редакционного коллектива.

Предложенная на лекциях теоретическая модель была как бы наложена на канву практической деятельности журналиста. Это позволило на втором уровне моделирования — лабораторно-практических занятиях — организовать квазипрофессиональную деятельность и проиграть все основные моменты профессии с помощью проблемных ситуаций, деловых игр, практических занятий. Третий уровень моделирования состоял в организации учебно-производственной деятельности — самостоятельной и коллективной работы по подготовке номера учебной газеты.

Использование в качестве прототипа профессиональной деятельности работы редакции по подготовке и выпуску газеты позволило придать учебно-профессиональной деятельности общественно значимый характер (выпуск газеты — вполне реальное мероприятие, за качество и сроки выполнения которого группа несет ответственность перед администрацией и читателями). Кроме того, создаются реальные условия для проверки практической применимости и действенности получаемых теоретических знаний.

Очень важной особенностью учебной работы была организация коллективной рефлексии по поводу деятельности и ее результата. Разворнутого-речевой анализ и обсуждение того, что делалось для решения поставленных задач, какие возникали проблемы, как они решались, какова была эффективность работы каждого участника, где и какие были упущены резервы, является одним из тонких механизмов руководства учеб-

но-воспитательным процессом, создает условия для стимулирования процессов совершенствования деятельности и развития личности.

Преимущества такой формы организации учебных занятий состоят в том, что преподаватель получает возможность контролировать весь процесс практического обучения: дозировать материал, предусматривать и соблюдать определенную логику ознакомления с деятельностью и освоения приемов и операций, оценивать поэтапно качество выполнения как отдельных действий, так и деятельности в целом. И, что самое главное, он получает возможность руководить процессом становления трудового коллектива и субъекта профессиональной деятельности.

Такая организация учебной работы не замедлила сказаться на качестве практической подготовки студентов. По оценке экспертов (декан факультета, заведующий кафедрой и председатель методической комиссии), студенты, прошедшие подготовку по данной методике, уже на первой производственной практике проявляли большую активность и самостоятельность, легче включались в работу редакционного коллектива, готовили более качественные материалы.

Проводя работу по формированию субъекта деятельности, не следует забывать, что она является только этапом в становлении личности. Освоение каждой новой деятельности расширяет возможности человека, создает предпосылки и условия для интеграции формирующихся качеств и становления своеобразной личности. Она же с точки зрения рассматриваемого подхода выступает как субъект деятельности, перешедший в позицию самостоятельного построения жизни, и деятельности целенаправленного самосовершенствования на основе учета как норм и требований общества, так и осознания и осуществления собственного индивидуального своеобразия. В этом случае изменения в субъектном слое могут выступать как первичные и независимые от объективного движения деятельности. Но эта независимость лишь кажущаяся: данные изменения — всегда результат предшествующего овладения культурным опытом и накопления собственного опыта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М., 1980.
2. Асмолов А. Г., Петровский В. А. О динамическом подходе к психологическому анализу деятельности. — Вопр. психол., 1978, № 1, с. 70—80.
3. Вербицкий А. А. О контекстном обучении. — Вестн. высш. школы, 1985, № 8, с. 27—30.
4. Дьяченко В. К. Общие формы организации процесса обучения. Красноярск, 1984.
5. Карпенко Л. И. Размер учебной группы и ее результативность. — В сб.: Психологопедагогические аспекты интенсификации учебной деятельности/Под ред. Петровского А. В., Китайгородской Г. Н. МГУ, 1983, с. 30—41.
6. Китов А. И. Методологические основы психологической теории коллектива. — Психол. ж., 1984, т. 5, с. 3—16.
7. Климов Е. А. Человек как субъект труда и проблемы психологии. — Вопр. психол., 1984, № 4, с. 5—14.
8. Кондратьева Л. Л., Платонов К. К. Формы творчества личности в труде. — В сб.: Проблемы психологического развития в социальной психологии. XVIII Международный психологический конгресс. М., 1966, с. 421—422.
9. Лебедев А. Н. Планирование совместной деятельности в производственной бригаде. — Психол. ж., 1986, т. 7, № 2, с. 52—58.
10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
11. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1981, с. 421.
12. Лийметс Х. Й. Как воспитывает процесс обучения. М., 1982.
13. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
14. Меньщикова М. А. Инициативность советского рабочего. — В кн.: О чертах личности нового рабочего/Под ред. Платонова К. К., М., 1983, с. 88—105.
15. Моделирование профессиональной деятельности в системе практических занятий/Под ред. Вербицкого А. А. М., 1985.
16. Овчаренко А. Д. К проблеме психологических механизмов личностной саморегуляции поведения. — В кн.: Личность в системе общественных отношений. Социально-психологические проблемы в условиях развитого социалистического общества. Ч. I. М., 1983, с. 138—139.

17. Платонов К. К. Проблема способностей. М., 1972.
18. Прангшивили А. С., Басин Ф. В., Шошин П. Б. Существует ли дилемма «бессознательное или установка»? — Вопр. психол., 1984, № 6, с. 95—101.
19. Психодиагностика: теория и практика. М., 1986.
20. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946, с. 677.
21. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959.
22. Старовойтенко Е. Б. К методологии исследования личности ученого.— Психол. ж., 1986, т. 7, № 3, с. 130—135.
23. Сухинская Л. А. Ответственность за успехи и неудачи в группах разного уровня развития.— Вопр. психол., 1978, № 2, с. 35—42.
24. Шадриков В. Д. О содержании понятий «способности» и «даренность».— Психол. ж., 1983, т. 4, № 5, с. 3—10.
25. Code L. B. The knowing subject.— Idealistic studies. The Hague, 1984, v. 14, № 2, p. 109—126.
26. Spitzer D. R. Training Technology. The Power of Groupe-Educ.— Technology, Englewood, 1983, v. 23, № 8, p. 25—26.