

*Международный научный журнал*

**Культурно-историческая психология**  
Cultural-Historical Psychology

---

**№ 2 — 2005**

Московский городской психолого-педагогический университет

Идея создания журнала принадлежит членам международной кафедры культурно-исторической психологии Московского городского психолого-педагогического университета В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякову, А.А. Марголису, В.М. Мунипову.

Главная задача журнала и кафедры — сохранять, развивать и передавать славные традиции научной школы Л.С. Выготского, и научных школ его соратников и последователей: А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Б.В. Зейгарник и других.

*В.В. Рубцов,  
заведующий международной кафедрой  
культурно-исторической психологии,  
председатель Редакционного совета*

The idea of founding this journal belongs to the members of the International Department of Cultural-Historical Psychology at the Moscow City University of Psychology and Education V.P. Zinchenko, B.G. Mescheriakov, A.A. Margolis, V.M. Munipov.

The main goal of the department and the journal consists in preservation, development and passing down the glorious traditions of the scientific school of L.S. Vygotsky, and of the scientific schools founded by his comrades and followers A.R. Luria, A.N. Leont'yev, L.I. Bozhovich, A.V. Zaporozhets, D.B. El'konin, P.Ya. Gal'perin, V.V. Davydov, B.V. Zeygarnik et al.

*V. V. Rubtsov,  
Head of the International Department of Cultural-Historical  
Psychology,  
Chairman of the Editorial Council*

**К 75-ЛЕТИЮ В.В. ДАВЫДОВА  
OT THE OCCASION OF THE 75th  
ANNIVERSARY OF V.V. DAVYDOV**

Готовность к мысли  
*В.П. Зинченко*

Readiness for thinking  
*V.P. Zinchenko*

В.В. Давыдов — основатель научной школы и директор  
Психологического института  
*В.В. Рубцов*

V.V. Davydov — founder of scientific school and director of the  
Psychological Institute  
*V.V. Rubtsov*

Проблемы метода культурно-исторической психологии  
*Ф.Т. Михайлов*

The problems of method in cultural-historical theory  
*F.T. Mikhailov*

## ГОТОВНОСТЬ К МЫСЛИ

**В.П. Зинченко**

доктор психологических наук, профессор, действительный член Российской академии образования, профессор ИОСО Российской академии образования, заведующий кафедрой психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна»

---

На основе анализа итоговой работы В.В. Давыдова «Теория развивающего обучения» ставятся вопросы о содержании развивающего обучения. Рассматривается противоречие в термине «развивающее обучение», фиксированное Л.С. Выготским и В.В. Давыдовым: учебная деятельность формируется, а мышление развивается. В.В. Давыдов, руководствуясь деятельностной проекцией теоретического мышления, сделал его предметом учебной деятельности. Тем самым он нашел пути формирования у учащихся как готовности мыслить понятиями, так и некоторых важнейших компонентов теоретического мышления: анализа, рефлексии, планирования. Система развивающего обучения Эльконина — Давыдова не подавляет, а развивает детскую готовность к мысли и на ее базе формирует готовность мыслить понятиями. В сознании всякое понятие представлено как фигура на фоне соответствующих ему отношений общности. Мы выбираем из этого фона нужный для нашей мысли путь движения. Поэтому мера общности с функциональной стороны *определяет всю совокупность возможных операций мысли с данным понятием.*

**Ключевые слова:** обучение: спонтанно-реактивное, объяснительное, теоретически-рефлексивное; учебная деятельность; теоретическое мышление; диалектика; рефлексия; рассудочный разум; разумный рассудок.

---

**В** «Заключении» к книге «Теория развивающего обучения» [9] В.В. Давыдов в качестве важнейших итогов многолетней собственной работы и работы коллектива его единомышленников указал следующие. Постоянное усвоение полноценных понятий и умений при осуществлении учебной деятельности способствует развитию у школьников мышления и сознания теоретического типа. Это, так сказать, общий результат. Более частный, ведущий к общему, состоит в том, что выяснение и уточнение условий развития основных мыслительных действий — анализа, планирования, рефлексии, абстракции и обобщения — как компонентов теоретического мышления обеспечивает выполнение школьниками учебных действий. Обратим внимание на точность (или

осторожность) формулировок. Теоретическое мышление и его компоненты развиваются, а учебная деятельность и учебные действия усваиваются, формируются. Это отчетливо заявлено как при подведении итогов, так и при обозначении новой фундаментальной задачи: изучать *формирование* учебной деятельности, процесс ее интериоризации и по ходу последней выявлять конкретные особенности развития познавательных процессов у школьников и личности в целом. Наконец, В.В. Давыдов говорит о необходимости продолжения разработки такой сложной проблемы, как внутренняя взаимосвязь *развития* теоретического мышления и *формирования* учебных действий. Но и до окончания такой разработки он утверждал, что «всеобщими моментами психического раз-

вития человека служат его обучение и воспитание» [7, с. 32]. Замечу, *моментами*, а не формами. Правда, иногда у него речь шла об усвоении/присвоении как о форме именно детского, (а не всеобщего) развития.

В высшей степени примечательно положение о том, что выявление конкретных особенностей познавательных процессов (оставим пока личность в покое!) должно осуществляться по ходу интериоризации, ибо в конце интериоризации шансов понять конкретные особенности познавательных процессов мало. В другой работе В.В. Давыдов приводит по этому поводу давнее высказывание П.Я. Гальперина: «Только в генезисе раскрывается подлинное строение психических функций: когда они окончательно сложатся, строение их становится неразличимым, более того — “уходит вглубь” и прикрывается “явлением” совсем другого вида, природы и строения» [4, с. 26]. Другими словами, под этим прикрытием остается тайна психической функции, в том числе и тайна мышления. Забегая вперед, зададимся вопросом: не легче ли эту тайну просто отбросить, как это не раз бывало в истории психологии? Если подлинное строение раскрывается только в генезисе, или, что то же самое, по ходу интериоризации, то зачем умножать сущности? То, как поступить с тайной, обсудим позднее, а пока вернемся к логике В.В. Давыдова.

Итак, предметом обучения и формирования являются учебная деятельность и учебные действия, а целью — развитие теоретического мышления и перечисленных выше его компонентов. Оно же выступило и в качестве предмета исследования, которое должно было дать ответ на вопросы о том, что подлежит развитию и с помощью каких средств. Значит, развитие теоретического мышления у учащихся выступало в качестве побочного (а не прямого) продукта развивающейся учебной деятельности. Стратегия В.В. Давыдова вполне соответствует размышлениям Л.С. Выготского о сложных взаимоотношениях между обучением и развитием: «Мы обучили ребенка на пфенниг, а он развился на марку. Один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии. В этом и заключается самый положительный момент новой теории. Она учит нас видеть разницу между таким обучением, которое дает столько, сколько дает, и между таким, которое дает больше, чем оно дает непосредственно» [2, т. 2, с. 230]. Эту же мысль более конкретно выразил Д.Н. Узнадзе:

«Мы обучаем ребенка письму, и вот он уже выучился писать две-три буквы. В чем же эффект учения? <...> он приобрел умение активно регулировать в определенных границах работу своих малых мышц. Научившись писать эти две-три буквы, он кроме этого приобрел и нечто другое: он способен сейчас легче овладеть письмом других букв. А когда он научится писать несколько слов, он будет знать, как писать не только эти слова, но и другие... которым он не только никогда не учился, но которых раньше никогда не слышал» [16, с. 408]. Общий вывод Д.Н. Узнадзе состоит в том, что обучение предполагает не только приобретение конкретного, индивидуального навыка или знания, но и нечто большее, а именно: оно направлено на развитие соответствующих сил учащихся [16, с. 409]. Подобное мы наблюдаем и в перцептивном научении. Сила — это и размерность мышления, мысли. Р. Декарт говорил, что истинна только сильная мысль. А. Блок говорил о «мускулах сознания», М.К. Мамардашвили — «о мускулах мысли», которые по мере упражнения могут укрепляться.

Казалось бы, при такой постановке вопроса непредсказуемы или, скажем мягче, трудно предсказуемы отдаленные последствия обучения. Предвидение на сто шагов вперед вообще не представимо, как не представимы и точки приложения развивающихся сил, которые разбудило обучение. Л.С. Выготский и сам говорил о том, что развитие совершается с иной скоростью, чем обучение, каждый из этих процессов измеряется собственной мерой. Развитие осознания и произвольности не может совпадать по своему ритму с ритмом программы по грамматике. Развитие не подчиняется школьной программе, оно имеет собственную логику. Было бы чудом, если бы существовало полное соответствие между одним и другим [3, т. 2, с. 244].

Эта коллекция высказываний Л.С. Выготского весьма противоречива. По отношению к развитию автор проявляет безграничный оптимизм, похожий на оптимизм генетика А.Г. Гурвича, говорившего о «неудержимости онтогенеза», и на оптимизм поэта: «Скорость внутреннего прогресса быстрее, чем скорость мира» (И. Бродский). По отношению же к обучению звучит нескрываемый пессимизм, распространяющийся, правда, на существующие теории и практики обучения. В поисках пути разрешения этого противоречия Л.С. Выготский нахо-

дит место психологическим исследованиям в проблематике установления взаимоотношений между обучением и развитием. Для человека (ребенка) «развитие из сотрудничества путем подражания, которое является источником возникновения всех специфических человеческих свойств сознания, развитие из обучения – основной факт» [3, т. 2, с. 250]. Цитируя это высказывание Л.С. Выготского, В.В. Давыдов опустил слова «путем подражания». Он предпочитал, вслед за А.Н. Леонтьевым, использовать термин «присвоение», а чаще говорил о «воспроизведении». О подражании он говорил лишь в контексте проблемы развития психики в раннем детстве. Между прочим, слово «подражание» вовсе не калька слова «имитация», в нем присутствует активный залог, как и в словах «отражение», «выражение», «кураж» в не меньшей степени, чем в слове «воспроизведение». Думаю, что более приемлемы два последних термина, хотя в них и слабо представлен смысловой оттенок продуктивности соответствующих этим терминам актов. Его желательность специально подчеркнуть. Этот оттенок удачно ввел в написание последнего термина М.К. Мамардашвили – «вос-произведение». Наиболее адекватно продуктивность психических актов выражается словом «порождение». Это относится к порождению не только образов, слов, мыслей, но и движений, которые не повторяются, а каждый раз строятся. Н.А. Бернштейн говорил, что «упражнение – это повторение без повторения».

Развитие происходит не из всякого обучения, а только из того, которое забегает вперед развития и ведет развитие за собой! «Поэтому представляется правдоподобным, что обучение и развитие в школе относятся друг к другу, как зона ближайшего развития и уровень актуального развития» [3, т. 2, с. 250]. И наконец главное: «Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет в процессе обучения вызвать к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития» [там же, с. 251]. Здесь ключевое слово – *вызвать к жизни*, а не сформировать. Л.С. Выготский следует той же логике при обсуждении проблемы культурного развития. Он различает и соотносит культурный возраст с паспортным, с одной стороны, и с интеллектуальным – с другой. Последний он связывает с одаренностью [2, т. 3, с. 305]. Не обошел Л.С. Вы-

готский и проблему развития личности: «Сущность культурного развития... заключается в том, что человек овладевает процессами собственного поведения, но необходимой предпосылкой для овладения является образование личности, и поэтому развитие той или иной функции всегда производно от развития личности в целом и обусловлено им» [там же, с. 316]. Вместе с тем, констатируя этот факт, автор признает, что личность как бы незримо присутствовала и участвовала в его исследованиях высших психических функций. Это честное признание не означает того, что в трудах Л.С. Выготского мало разговоров о личности. Однако предметом исследования она не выступила. То же можно сказать о теории развивающего обучения. Позицию обоих ученых следует признать разумной, ибо развитие личности таинственно, а формирование безнравственно.

Таким образом, мы видим, что В.В. Давыдову, различавшему формирование учебной деятельности и развитие мышления, было с кого брать пример. Упомянутое выше «Заключение» к своей книге он начал с того, что «теория развивающего обучения разработана нами в русле основных идей научной школы Л.С. Выготского и одновременно развивает и конкретизирует эти идеи. В данной теории было найдено основание для закономерного сочетания двух направлений, возникших в этой школе и долгое время раздельно в ней существовавших, – деятельностного и культурно-исторического» [9, с. 517].

Что же развил и конкретизировал В.В. Давыдов в «гипотезе Л.С. Выготского о роли обучения в психическом развитии человека»? Оставим пока в стороне развитие и конкретизацию деятельностного подхода А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна применительно к учебной деятельности. Здесь успехи научной школы Эльконина – Давыдова очевидны. Созданная теория учебной деятельности развивается и операционализируется применительно к старшим школьным возрастам. Она используется и при организации других видов деятельности. Попытаемся понять, как в рамках развивающего обучения оказывается возможным развитие мышления. Как возможно невозможное?

Ведь нужно угадать, предвидеть, прощупать, изучить, определить, наконец, сконструировать зону (лучше бы перспективу) ближайшего и более отдаленного развития высших психических функций. Тогда это и будет означать,

что обучение опережает развитие, в том числе и созревание. Л.С. Выготский формулирует это следующим образом: «Обучение потому и может вмешаться в ход развития и оказать свое решительное воздействие, что эти (высшие психические. – В.З.) функции еще не созрели к началу школьного возраста и что обучение может известным образом организовать дальнейший процесс их развития и тем самым определить их судьбу» [3, т. 2, с. 254]. Все верно, кроме того, что как раз неизвестно, каким образом обучение может организовать дальнейший процесс их развития. По этому поводу Л.С. Выготский предложил не теорию, а несколько вдохновляющих примеров, относящихся к развитию научных и житейских понятий, но он отчетливо сформулировал проблему уровней и структуры обобщения, которая для В.В. Давыдова стала отправной.

Л.С. Выготский показал, что отношения общности между понятиями связаны со структурой обобщения: «...каждой структуре обобщения (синкрет, комплекс, предпонятие, понятие) соответствует своя специфическая система общности и отношений общности общих и частных понятий, своя мера единства абстрактного и конкретного, мера, определяющая конкретную форму данного движения понятий, данной операции мышления на той или иной ступени развития значений слов» [там же, с. 271–272]. Именно в этом пункте открывается выход. Здесь обобщение связывается с действием, а ступень, которой достигло развитие значения, – с мыслительной операцией. Для разъяснения своей мысли Л.С. Выготский прибегает к географической метафоре, которая помогает уяснить самое существенное во взаимной зависимости понятий между собой. Он условно представляет себе, что все понятия, наподобие точек земной поверхности, располагаются между Северным и Южным полюсами. *Долготой* того или иного понятия он обозначает место, занимаемое им между полюсами крайне наглядной и крайне отвлеченной мысли о предмете. Понятия по долготе различаются в зависимости от той меры, в которой представлено в нем единство конкретного и абстрактного. *Широтой* понятия Л.С. Выготский обозначает место, занимаемое им среди других понятий той же долготы, но относящихся к другим точкам действительности, подобно тому как географическая широта обозначает пункт земной поверхности в градусах земных

параллелей. И далее Л.С. Выготский заключает: «Долгота понятия будет, таким образом, характеризовать в первую очередь природу самого акта мысли, самого схватывания предметов в понятии с точки зрения заключенного в нем единства конкретного и абстрактного. Широта понятия будет характеризовать в первую очередь отношения понятия к объекту, точку приложения понятия к определенному пункту действительности. Долгота и широта понятия вместе должны дать исчерпывающее представление о природе понятия с точки зрения обоих моментов – заключенного в нем акта мысли и представленного в нем предмета. <...> Это место понятия в системе всех понятий, определяемое его долготой и широтой, этот узел, содержащийся в понимании его отношений с другими понятиями, мы называем *мерой общности* данного понятия» [там же, с. 274]. Этот узел характеризует не только меру общности, но и смысл данного понятия.

Метафору Л.С. Выготского можно назвать метафорой «семантического глобуса». Она, действительно, напоминает *globus intellectualis* Г.В.Лейбница и предвосхищает метафору семиосферы, предложенную Ю.М. Лотманом [14]. Своя версия семиосферы предложена В.П. Зинченко [12].

Л.С. Выготский конкретизировал географическую метафору. Для синкретов, комплексов, предпонятий существует иное отношение к объекту и иной *акт схватывания* объекта в мысли. Подобная трактовка понятия близка к трактовкам Г.Г. Шпета (понятие – живой орган) и Х. Ортеги-и-Гассета (понятие – орган схватывания вещей или аппарат для овладения вещами). В.В. Давыдов, ссылаясь на Э.В. Ильенкова, тоже говорит о понятии как об орудии мыслительной деятельности, средстве размышления, способе объяснения [6, с. 361–362]. Ю.М. Лотман указывает на активность семиосферы: «Несмотря на то что нам, погруженным в семиосферу, она может представляться хаотическим неурегулируемым объектом, набором автономных элементов, следует предположить наличие у нее внутренней урегулированности и функциональной связанности частей, динамическое соотношение которых образует поведение семиосферы. Предположение это отвечает принципу экономии, так как без него очевидный факт отдельных коммуникаций делается трудно объяснимым» [14, с. 20]. Наконец, если бы живое слово-понятие не со-

держало в своей ткани динамических логических форм, трудно было бы объяснить, как возможно «поступающее мышление» в смысле М.М. Бахтина.

Именно эта двуликость понятия, отражающая единство структуры и функций мышления, а также единство понятия и возможных для него мыслительных операций и действий, делает реальным «вмешательство» обучения в процесс развития мышления. Введение в когнитивную сферу человека новой реальности требует, «вызывает к жизни», порождает новые способы оперирования реальностью, новый круг возможных типических операций мышления, адекватных той или иной ступени развития понятий. Такие операции, как и концептуальное содержание, вполне могут быть предметом обучения. Близкой логикой руководствовался и В.В. Давыдов. Для него понятие выступало как форма мыслительной деятельности, посредством которой воспроизводится идеализированный предмет и система его связей, отражающих в своем единстве всеобщность, сущность движения материального объекта. Понятие для В.В. Давыдова – и форма отражения, и *особое мыслительное действие* [9, с. 63], конструкция мышления и форма бытия.

В этом пункте уместно сделать некоторое биографическое отступление. В.В. Давыдов начиная со студенческих лет был одним из ближайших учеников П.Я. Гальперина и вместе с ним работал над проблемой формирования умственных действий и понятий. Между ними установились настолько трогательные отношения, что они иногда даже вместе проводили отпуск, где продолжали обсуждение научных проблем (это было настоящее развивающее обучение!). В какой-то момент учитель и ученик разошлись даже не столько во взглядах, сколько в акцентах. Учителя больше интересовали умственные действия, а ученика – понятия в собственном смысле слова, их гносеологическая сущность, различия между эмпирическими и теоретическими обобщениями и понятиями, продуктивный, творческий характер понятий. Этому интересу, несомненно, способствовала дружба с Э.В. Ильенковым и философами его круга. Другое дело, что к операциональной, деятельностной сущности понятия, к умственным действиям В.В. Давыдов потом вернулся. Однако он пришел к этому не от эмпирических задач обучения, а от бездонных глубин теоретического обобщения и понятия.

Итак, Л.С. Выготский и В.В. Давыдов каждый по-своему нашли основания для исследования развития научных понятий. Л.С. Выготский выдвинул принцип развития в обучении системе научных знаний, принцип, последовательное проведение которого способствует преодолению господствующего спонтанно-реактивного типа обучения. По его словам, этот термин обозначает переход от спонтанного типа обучения в раннем детстве к реактивному типу обучения в школе [3, т. 2, с. 290]. За словом «спонтанный» он не видел отрицательного оттенка, а лишь констатировал факт. Что касается реактивности, то именно ей противостоит развивающее обучение. (Невольно вспоминается Н.А. Бернштейн, противопоставивший реактивной и рефлекторной физиологии физиологию активности, которую А.Р. Лурия назвал психологической физиологией.)

Я пытался показать возможно более отчетливо, чем это сделал В.В. Давыдов, что стратегия разработки теории развивающего обучения была намечена Л.С. Выготским. Это сделано не в качестве упрека, а для лучшего понимания (прежде всего мною самим) как оснований теории, так и ее самой. Я пошел навстречу пожеланиям В.В. Давыдова и по крайней мере, освободил свое изложение «от фундаментальных и историко-теоретических оснований» [там же, с. 522] и сосредоточился на конкретных психолого-педагогических данных.

Что же сделал В.В. Давыдов, какой была его собственная стратегия? Им была поставлена достаточно претенциозная задача развития теоретического мышления у школьников. При этом он начал свою работу не со студентов вуза или старших школьников, что казалось бы естественным, а с учеников начальной школы (со старшими школьниками сегодня успешно работают его ученики и последователи). Для тех, кого фрустрирует словосочетание «теоретическое мышление и начальная школа», он сделал подстрочное примечание и допустил использование вместо термина «теоретическое мышление» терминов «разумное мышление», «рефлексирующее мышление», «постигающее мышление» [там же, с. 69]. Вообще, любой из этих терминов, даже просто термин «мышление» вполне приемлем, лишь бы под ним не скрывалось распространившееся сегодня сверх всякой меры «клиповое мышление» и даже хуже того – «клиповое сознание». Теоретичность, или «надэмпиричность» (термин Л.С. Выгот-



ского), – свойство любого подлинного мышления и даже интеллектуального действия. Приведу замечательную характеристику разумного действия, данную А.В. Запорожцем: «Действие, бывшее раньше единым, как бы раскалывается на две части – теоретическую и практическую: осмысление и ее практическое решение <...> Само осуществление мышления главным образом сосредоточивается на первом акте интеллектуального действия. Но изменение мышления и его развитие происходят как раз на втором акте, ибо понятие, которое здесь возникло или которое было применено, привлечено к решению задачи, во-первых, проверяется, а во-вторых, обогащается, претерпевает изменение» [11, с. 189–190]. Подобная трактовка интеллектуального действия означает, что его результат будет если и не теоретическим, то во всяком случае *надэмпирическим*. А.В. Запорожец на основании исследований мышления дошкольников, выполненных еще в 30-е гг. XX в., заключил, что уже в этом возрасте возникает в зачатке теоретическая деятельность, оформляется детское рассуждение [там же, с. 197].

Б.М. Теплов, анализирувавший практический интеллект, не отказывал ему в теоретичности. Да и сам В.В. Давыдов порой достаточно широко трактует теоретическое мышление: «Все формы общественного сознания являются высшим продуктом “организованного мышления”, соотносимого с *понятием теории* (в ее широком смысле) <...> “Организованное мышление” имеет, на наш взгляд, логику теоретического мышления, которая обнаруживается во всех формах общественного сознания» [9, с. 68]. Дело не в прилагательном «теоретическое», а в трактовке В.В. Давыдовым этого вида мышления. Воспроизведем ее. «Этому типу мышления свойственен *анализ* как способ выявления генетически исходной основы некоторого целого. Далее для него характерна *рефлексия*, благодаря которой человек постоянно рассматривает основания своих собственных мыслительных действий и тем самым опосредствует одно из них другими, раскрывая при этом их внутренние взаимоотношения. Наконец, теоретическое мышление осуществляется в основном в плане мысленного эксперимента, для которого характерно выполнение человеком такого умственного действия, как *планирование*» [там же, с. 69]. Анализ, рефлексия, планирование – необходимые качества разумного мышления. Вопросы могут возникать относительно

их достаточности и раскрытия. Конечно, имеются более детальные, равно как и более обобщенные, характеристики мышления. Кстати, и по книгам В.В. Давыдова можно составить более полный образ как мышления *per se*, так и мышления теоретического.

Чтобы удовлетворить придирчивого и требовательного читателя, приведу синтетический и вместе с тем эстетический образ познания и мышления, принадлежащий И.В. Гёте, который можно рассматривать и как его автопортрет. И.В. Гёте видел в познании и мышлении «бездны чаяния, ясное созерцание данного, математическую глубину, физическую точность, высоту разума, глубину рассудка, подвижную стремительность фантазии, радостную любовь к чувственному» (цит. по: [16, с. 41]). Попробуем представить себе, что всем этим богатством И.В. Гёте обязан школьному обучению, и тут же возникнет вопрос: какой коллектив педагогов (даже руководимый Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым) смог бы обеспечить такое обучение и развитие мышления? Столь же трудно представить себе ученого, который взялся бы изучать работу такого невероятного даже не органа, а органа, оркестра, каким было мышление великого поэта, мыслителя, ученого.

Чаще всего исследователь выбирает для изучения какой-либо один из инструментов мышления, неминуемо утрачивая целое. Учитывая психолого-педагогическую ориентацию исследований В.В. Давыдова, вопрос о достаточности перечисленных свойств поднимать едва ли целесообразно. Дай бог, чтобы школа содействовала развитию перечисленных. В.В. Давыдов то ли был уверен, что знает когнитивную сферу, то ли сам конструировал перспективу (зону) ближайшего развития мышления учащихся, с которыми предстояло работать. Что касается перспективы более отдаленного развития, то он, видимо, рассчитывал на их собственные силы и способности.

Обратимся к раскрытию свойств теоретического мышления. Для анализа, понимаемого как выявление генетически исходной основы целого, необходимы живые понятия. Романтик Ф. Шлегель, живший задолго до появления диалектического материализма, характеризовал их следующим образом: «Каждое понятие должно быть расчлененным, органическим и живым, генетическим <...> Оно должно охватить возникновение, развитие и вершину ста-

новления каждого предмета» (цит. по: [2, с. 35]). Говоря словами П.А. Флоренского, оно должно охватить корни и вертикаль. Спора нет, анализ генетической основы целого – важнейшее требование к мышлению. Но есть еще и анализ ставшего, анализ функциональной структуры некоторого целого. И здесь нужно признать, что для культурно-исторической психологии как целого характерен своего рода «генетический» редукционизм, разделявшийся В.В. Давыдовым. Конечно, установление клетки, исходной единицы, или основания, развития целого – это много. Но и структура целого – тоже кое-что!

Следующее свойство – *рефлексия*. Это важнейшее условие осознания и произвольности развивающихся высших психических функций. Осознать – значит овладеть, постоянно подчеркивал Л.С. Выготский. Вслед за ним А.Н. Леонтьев заботился о сознательности в обучении. Рефлексия – важнейшее средство достижения этого. Однако утверждение о том, что человек *постоянно* рассматривает основания своих мыслительных действий, раскрывая при этом их взаимоотношения, фактически неверно. Достаточно вспомнить высказывание К. Гаусса, которому нельзя отказать в теоретичности его мышления: «Решение у меня есть уже давно, но я еще не знаю, как к нему прийти». Математик оказался далек от раскрытия и вербализации не только внутренних взаимоотношений мыслительных действий, но и самих действий, которые привели его к результату. Но он, видимо, обладал – по В.В. Давыдову – теоретическим знанием в форме всеобщего способа действия, а говоря проще – в форме хватки, приема.

И. Бродский говорил, что рефлексия – это *постскрипtum* к мысли. Хорошо, если она еще и *прескрипtum* к действию. Дело в том, что рефлексия или рефлексивные акты неоднородны. Уровень фоновой, недоступной сознанию рефлексивной оценки обстоятельств и собственных возможностей действия в этих обстоятельствах обнаружен даже в элементарных двигательных актах [5]. Подобные уровни рефлексии, несомненно, присутствуют в ткани мышления (метафора Л.С. Выготского, похожая на метафору Н.А. Бернштейна, говорившего о *биодинамической ткани* живого движения). Они присутствуют в ткани любого мышления, в том числе и такого, которое Г. Гегель называл «наивным образом мышления», вос-

производящего содержание ощущений и созерцания без внутренней рефлексии [9, с. 60]. Если же под внутренней рефлексией понимать «исследование природы самих понятий», то она действительно характерна для специального вида теоретического мышления, которое В.В. Давыдов идентифицировал с мышлением диалектическим (о диалектике разговор будет далее). Впрочем, и сам В.В. Давыдов не отказывает в рефлексии *практическому* сознанию [9, с. 103]. На ней же, выступающей в формах оценки и контроля, основывается и формирование у учащихся учебных действий и учебной деятельности. Она же, понимаемая как универсальный способ отношения к собственной деятельности, выступает одним из главных результатов такого формирования. Таким образом, понимание В.В. Давыдовым рефлексии значительно шире тесного контекста теоретического мышления. Он вводит ее в сферу нравственного поведения. Последнее из названных В.В. Давыдовым свойств теоретического мышления – *планирование* – оставим без комментариев.

Посмотрим на теоретическое мышление в целом. Выше мы видели, что В.В. Давыдов употребляет этот термин как минимум в трех смыслах. Первый – как чрезвычайно широкий, вплоть до всех форм общественного сознания и «организованного мышления», второй – как синоним диалектического мышления, третий – как образ, или модель мышления, которое следует развивать посредством обучения.

Оставим в стороне расширительную трактовку теоретического мышления и рассмотрим его идентификацию с диалектическим мышлением или диалектической логикой, не слишком вдаваясь в существо последних. Для этого нужно их знать как минимум не хуже Э.В. Ильенкова и В.В. Давыдова. Хотелось бы лишь обратить внимание на то, что прочтение и понимание ими Г. Гегеля и К. Маркса не единственно возможное. В.Ф. Асмус прочел Г. Гегеля иначе, чем они, и иначе, чем К. Маркс прочел Г. Гегеля. Характеризуя полную логику, Г. Гегель разъясняет: логическое по своей форме «имеет три стороны: а) *абстрактную*, или *рассудочную*, б) *диалектическую*, или *отрицательно-разумную*, в) *спекулятивную*, или *положительно-разумную*» (цит. по: [1, с. 190]). По мнению Г. Гегеля, они могут быть отделены только в рассудочной абстракции. Однако именно рассудочно-абстрактное мышление ха-

рактизовало марксистов-ленинцев, которые из полной логики выделили ее диалектическую, или отрицательно-разумную, сторону. Они назначили диалектику, наряду с булыжником, орудием пролетариата и единственным методом познания в науке. Итог последнего – репрессированная наука – хорошо известен. Значительно раньше трагические последствия увлечения революционной диалектикой испытал на себе Ф.М. Достоевский. После несостоявшейся казни он написал брату Михаилу: «Диалектика кончилась, и началась жизнь». Великий писатель оказался чрезмерно оптимистичным – он дважды ошибся: и диалектика не кончилась, и жизнь не началась. У России свой путь: она выбрала революционную диалектику, которую Г.Г. Шпет справедливо назвал нигилистической. Эта диалектика догнала Г.Г. Шпета, Э.В. Ильенкова, досталось от нее и В.В. Давыдову. Иное дело, что Э.В. Ильенков и В.В. Давыдов в числе очень немногих советских ученых развивали спекулятивную, или положительно-разумную, сторону диалектической логики, а В.В. Давыдов идентифицировал ее с теоретическим мышлением. Оба они явно недооценивали абстрактно-рассудочную сторону, хотя Г. Гегель, характеризуя разум, писал: «В своей истине разум есть дух». В качестве духа он выше рассудка и выше разума: «он есть рассудочный разум и разумный рассудок».

Продолжая эту мысль, можно сказать, что критика рассудка не должна быть безрассудной, а критика разума не должна быть неразумной. Рассудок и разум (в двух его формах) едва ли нужно рассматривать как стадии в развитии мышления. Они представляют собой необходимые моменты в его осуществлении. Иное дело, что в каждом отдельном случае тот или иной аспект мышления может доминировать, вытеснять другие. Метод восхождения от абстрактного к конкретному не гарантия истины. Можно пойти не от того абстрактного и взойти не к тому конкретному. Даже если идут от того и приходят к тому, любой полученный результат недосказан и пытливая мысль выйдет за его пределы.

Наконец, никто, даже Г. Гегель, не имеет монополии на единственно верное понимание диалектики. Например, М.К. Мамардашвили предпочитал иметь дело с греческим первообразом диалектики. Он протестовал против абсолютно неграмотных рассуждений о существовании якобы особой диалектической логи-

ки в отличие от формальной логики [15, с. 35]. Равным образом диалектический материализм – такая же нелепость, как механистический идеализм или, хуже того, меньшевистский идеализм. М.К. Мамардашвили под диалектикой понимал «такое состояние между противоположными натяжениями, внутри которого может появиться явление, само не являющееся выводимым членом или элементом какой-либо непрерывной причинной связи <...> Они возникают в воронке, окруженной натяжениями противоречий. Вот что греки называли диалектикой. *Внутри* – вспыхнет или не вспыхнет. А если вспыхнет – тогда целостно» [там же]. Вспыхнет или не вспыхнет! Если вспыхнет, да еще целостно, – это и есть озарение, интуиция, инсайт, итог созерцания, продуктивного воображения, напряженной умственной деятельности.

В.В. Давыдов вообще обошелся без анализа актов интуиции, инсайта. Их нет, в отличие от инстинкта, в предметных указателях к его книгам. Он лишь вскользь указал им место в начале процесса теоретического мышления при зарождении содержательной абстракции. И в конце – при удачном восхождении от абстрактного к конкретному. К. Дункер, наоборот, поместил эти акты в сердцевину мыслительного процесса. Не мудрствуя лукаво, он дает ему, по его словам, следующее полное определение: «Мышление – это процесс, который посредством инсайта (понимания) приходит к адекватным ответным действиям» [10, с. 79].

Вообще имеется много образов диалектического, теоретического, продуктивного, творческого и других видов мышления, которые В.В. Давыдов оставил если и не за пределами своего внимания, то за пределами своего изложения. Пожалуй, вслед за Л.С. Выготским он испытывал пристрастие лишь к Ж. Пиаже, в которого он даже вчитывал элементы диалектической логики. Перед В.В. Давыдовым стояла другая задача. Ему для ее выполнения нужно было иметь два образа: образ деятельности и образ мышления. Главным источником их формирования была философия марксизма-ленинизма (поставившая Г. Гегеля с ног на голову) и ее культурная интерпретация небольшим числом советских философов, прежде всего Э.В. Ильенковым и его последователями, а также Б.М. Кедровым, А.С. Арсеньевым, В.С. Библером и другими. Разумеется, при построении этих образов он опирался на труды культурных

психологов-марксистов – Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна.

В.В. Давыдов ценил и неоднократно ссылался на отмеченную Г. Гегелем хитрость человеческого ума. Она была свойственна и ему, и он (возможно, невольно) ею воспользовался, создавая теорию и практику развивающего обучения. Теорию учебной деятельности он сделал метафорой теоретического мышления, а теоретическое мышление – метафорой создаваемой им практики учебной деятельности. Переноса смыслы (а иногда и значения) с одной на другую, он обогащал каждую из них, пока они обе не стали трудно различимы, пока учебная деятельность по свойственному ей закону преобразования материала не превратилась в реальную умственную работу, в размышление. Нужно отдать должное его таланту самоограничения в исследовании. В этом он похож на своего учителя П.Я. Гальперина. Ему на самом деле нужна была лишь одна проекция мышления – деятельностная. Как и учитель, он пренебрег интуицией, созерцанием. Лишь немногим ласковее он относился к воображению. Л.С. Выготского больше волновала проблема средств мышления, понимаемого как деятельность: «Мышление... представляет собой деятельность особого рода, подчиненную собственным законам» [3, т. 2, с. 282]. После двух, правда, слабо связанных между собой деятельностной и интуитивистской концепций мышления, предложенных А. Бергсоном, и после весьма прагматичной концепции мышления Дж. Дьюи деятельностная трактовка, конечно, не была новостью. К 60-м гг. XX в. в нашей стране были разные варианты деятельностной проекции мышления, предложенные С.Л. Рубинштейном, Б.М. Тепловым, А.В. Запорожцем, П.Я. Гальпериным. Энергично занимались продуктивным мышлением Я.А. Пономарев, сотрудничавший с В.В. Давыдовым, и В.Н. Пушкин.

Нужно сказать, что в большинстве деятельностных проекций мышления в той или иной форме присутствовала интуиция как некоторый X, с которой практику, заботящемуся о развитии мышления, нечего делать. Как говорилось выше, В.В. Давыдов все же нашел ей или ее аналогам место по краям процесса, а в сердцевину ткани мышления поместил рефлекссию, что само по себе тоже не было новостью. В 60–70-е гг. XX в. у нас был своего рода «рефлексивный бум» – появились публикации В.А. Лефевра, Г.П. Щедровицкого, И.С. Ладен-

ко, Э.Г. Юдина и других, посвященные рефлексивным процессам. Наконец, подобный посткибернетический бум с программированием и алгоритмизацией обучения переживался в педагогике. Психологи Дж. Миллер, Е. Галантер, К. Прибрам также озаботились планами и структурами поведения. Проблема состояла не в планировании, а в том, *что* планировать.

Итак, В.В. Давыдов ограничился тем, что включил в свой образ теоретического мышления минимум его свойств: анализ, рефлекссию, планирование (почему-то стоящее на последнем месте). Зато все они были подлинно деятельностными, т. е. подлежащими операционализации, формами которой стали сотрудничество, партнерство, коллективно-распределенная деятельность, диалог, дискурсивная практика, создавшие ситуацию сочувственного взаимопонимания. Как бы ни назывались эти формы, их целью было вовлечение (и научение) учащихся в работу с понятиями как важнейшую разновидность мышления, или мыслительности (В.В. Давыдов воздерживался от использования последнего термина, который был популярен в научной школе нашего с ним друга – Г.П. Щедровицкого). Парадоксально, что успех системы развивающего образования был достигнут ценой отказа от тайны мышления, с которой не смогла совладать ни философия, ни логика, ни наука. И тем не менее В.В. Давыдов сделал невозможное возможным. Не поняв чудо мышления, он начал его творить. Трезво оценив практику спонтанно-реактивного обучения, он оставил попытки связать ее каким-либо внешним способом с развитием мышления и просто отбросил. В.В. Давыдов совместно и под прикрытием авторитета закаленного на разных, в том числе и научных, фронтах Д.Б. Эльконина начал замену спонтанно-реактивного обучения на теоретико-рефлексивное.

Предметом обучения стало образование понятий в их развитии, как сказал бы Л.С. Выготский, в их каузально-динамической обусловленности. Работа над анализом развивающегося понятия протекала в сотрудничестве учащихся с педагогом и друг с другом. В ходе такой работы учащимся открывалось движение значений и смыслов, т. е. жизнь понятий, а не их номинальные значения. Рефлексия собственных действий «не утекала» к педагогу, не напоминала задержанную обратную связь, когда ученик, получивший положительную или отрицательную оценку, не мог сообразить, за

что она поставлена. Обучение состояло в том, что, так сказать, взаиморефлексивное сотрудничество (дискуссия) учащегося с педагогом и сверстниками открывало им способы мыслительной деятельности, способы усвоения и использования понятий. При такой стратегии не создавалось разрывов (пропасти) между знанием и действием. Что касается планирования, то это – необходимое условие любой осмысленной деятельности (кажется, лишь кроме деятельности Творца: «И увидел Бог, что это хорошо»).

Замена спонтанно-реактивного (Л.С. Выготский) или объяснительно-иллюстративного (И.Я. Лернер) обучения на теоретико-рефлексивное (о последнем термине надо еще подумать) – это нечто существенно большее, чем замена рефлексивной дуги рефлексивным кольцом, произведенная в свое время Н.А. Бернштейном. Сегодня появились основания говорить о рефлексивном кольце (похожем на микрорефлексию В.В. Давыдова), более того – о серии рефлексивных колец, образующихся по ходу формирования предметного действия. А если вспомнить, что последнее, в соответствии с логикой И.М. Сеченова, Ч. Шеррингтона, С.Л. Рубинштейна и других, разделявшейся В.В. Давыдовым, является исходной единицей, клеточкой развития всей психики, то подобная стратегия проектирования и организации развивающего обучения не должна восприниматься как неожиданная. Напротив, для В.В. Давыдова было естественно использовать версию происхождения и развития психики, например лаконично выраженную А. Валлоном: «От действия к мысли» в качестве если не модели, то образца для теории и практики обучения. Можно сказать, что построенное по этому образцу развивающее обучение – это умное обучение и, соответственно, учебная деятельность выступает как умственная деятельность, а когда ее предметом становятся развивающиеся понятия, то как теоретическая деятельность. Следовательно, развитие мышления, пусть не во всей своей полноте, выступает прямым, а не побочным продуктом обучения, которое становится уже не моментом, а формой развития мышления.

Не буду даже пытаться описывать или реферировать работы сотрудников школы Эльконина – Давыдова, посвященные развитию теории и практики учебной деятельности. Они широко известны. Скажу лишь, что сам

В.В. Давыдов вторгался в то, что называется общей психологической теорией деятельности, вносил в нее коррективы, уточнения, по мере сил усовершенствовал ее и старался обогащать ее объяснительный и предсказательный потенциал. Здесь была вполне уместна и его философская компетентность.

Вернемся еще раз к цитированному выше «Заключению» к последней книге В.В. Давыдова. Автор пишет: «Сейчас... научный “инструментарий” в основном разработан и с его помощью можно определять глобальный развивающий эффект осуществления школьниками учебной деятельности и составляющих ее учебных действий с функционированием и развитием указанных мыслительных действий» [9, с. 520]. Далее он в качестве перспективы намечает разработку «такой сложной проблемы, как внутренняя взаимосвязь развития теоретического мышления и формирования учебных действий» [9, с. 521]. По этому поводу позволю себе заметить, что иногда полученный результат оказывается больше того, кто его получил. Глобальный результат уже получен, и внутренняя взаимосвязь тоже установлена. Созданный кентавр теоретико-рефлексивного обучения формирует (не побоюсь этого слова) *готовность к мысли*, что, на мой взгляд, важнее формирования отдельных умственных действий. Психологии достаточно хорошо известны состояния готовности (установки), будь то перцептивная готовность или готовность к действию. К сожалению, готовность к мысли – качество, которое не так часто встречается, особенно за пределами детского возраста. Оно начинает подавляться реактивной системой образования уже в начальной школе, хотя все еще продолжает находиться и в благоприятном сензитивном периоде развития, и в перспективе его усиления. Предельной формой готовности развития является «неудовлетворенный голод мысли» (О. Мандельштам), стоящий в одном ряду с «духовной жаждой». Слишком часто вместо готовности к мысли встречаются готовность к вере, к неверию, к скепсису, а то и банальная умственная лень, или «суета сует и томление духа».

Следует особо подчеркнуть: система развивающего обучения Эльконина – Давыдова не подавляет, а развивает детскую готовность к мысли и на ее базе формирует готовность мыслить понятиями (а не жить по понятиям). Этот глобальный результат, как и многое другое,

был предугадан Л.С. Выготским (читатель, видимо, заметил, что я, ссылаясь на него, как бы проверяю В.В. Давыдова). Итак, Л.С. Выготский, размышляя о возможных вариантах опоры обучения на свою метафору «семантического глобуса», писал: «...всякое понятие, изолированно возникающее в сознании, образует как бы группу готовностей, группу предрасположений к определенным движениям мысли. В сознании поэтому всякое понятие представлено как фигура на фоне соответствующих ему отношений общности. Мы выбираем из этого фона нужный для нашей мысли путь движения. Поэтому мера общности с функциональной стороны *определяет всю совокупность возможных операций мысли с данным понятием*» [3, т. 2, с. 275], а также «чувство смысловой инициативности» (М.М. Бахтин) и увеличивает «размах культурных ассоциаций» (И. Бродский). Об источнике готовности к мысли точно писал Г.Г. Шпет: «Понятие, как результат, в своей концептивной форме только потому и определяется свободно от противоречия, что оно момент, покой, но противоречие в нем есть, заключено в нем имплицитно, как его потенциальная энергия» [18, с. 151–152]. Такая энергия познания, равно как и энергия заблуждения, питает готовность к мысли.

По ходу работы над настоящим текстом я поделился своей версией о «глобальном результате» с одним из самых опытных и творческих участников разработки теории и практики развивающего обучения – с Г.А. Цукерман. К моей радости, она не только меня поддержала, но и добавила, что готовность к мысли включает в свой состав три важнейшие установки, которые формируются у учащихся: 1) установку на поиск общего способа решения, 2) установку на понимание, 3) установку на выявление оснований того или иного заключения, вывода и требование их доказательности. Если это еще не теоретическое мышление, то необходимые и, на мой взгляд, достаточные условия его развития. Уверенность в этом мне придает приводимое В.Ф. Асмусом высказывание Ж.-Ж. Руссо. «Человек не легко начинает думать, но, однажды начав, уже не останавливается», – пишет В.Ф. Асмус и далее цитирует Ж.-Ж. Руссо: «...кто думал, тот всегда будет думать, и ум, раз попробовавший мыслить, не может остаться в покое» (цит. по: [1, с. 124]). Как говорится, лиха беда начало! Было и начало, была и радость, была и беда, которую многие

еще помнят и о которой я писал в год кончины В.В. Давыдова [13] и позднее [12].

В заключение скажу о своем видении перспективы дальнейшей работы над развитием мышления, будь оно теоретическим или каким-либо другим. Готовность мыслить понятиями – это, конечно, очень много и приближает к своего рода императиву А.Ф. Лосева – мыслить только чистой мыслью, а не ощущать, т. е. мыслить посредством очищенной от эмпирии мыслью. Может быть, это и идеал В.В. Давыдова – предельная форма развития теоретического мышления, в которой схватывается всеобщее, особенное и единичное. Чтобы к нему прийти, нужно постепенно расширять деятельностную проекцию теоретического мышления, включая в нее другие деятельностные компоненты, другие средства мышления. В конце концов для мышления (а не для деятельности и поведения!) все средства хороши. Не следовало бы пренебрегать и, так сказать, внедеятельностными компонентами, такими, как интуиция, созерцание, которое, согласно И.Г. Фихте, – синоним деятельности. Развитие созерцательности не менее увлекательная (и полезная) задача, чем развитие воображения, мышления, деятельности. Так или иначе, но для дальнейшего развития теоретико-рефлексивного обучения необходим более полный образ мышления, на основе которого можно будет обогатить как понятие учебной деятельности, так и ее практику.

### Вместо послесловия

В конце 50-х – начале 60-х гг. XX в. советские философы, психологи и педагоги не только провозгласили: школа должна учить мыслить, но и начали создавать мыслящие школы. Они были названы школами развивающего обучения. Временами это движение встречало противодействие, временами – государственную поддержку. Сегодня и то и другое сменилось глухим равнодушием, хотя энтузиасты – ученые и педагоги – продолжают работать. Однако невозможно далее не признавать очевидное: мы из лидеров образования и науки об образовании стали аутсайдерами. Поучительно, что стратегия Сингапура – лидера по качеству математических и естественнонаучных знаний у своих граждан (что зафиксировано Международными программами оценки качества образования в странах – TIMSS) – состоит в объ-

единении мировых информационных и коммуникационных технологий с концепцией «мыслящих школ и обучающейся нации». А стратегия Южной Кореи – одного из лидеров по качеству знаний и умений школьника (в соответствии с программой PISA) и лидера по «Школьной линейке» (UNICEF) – заключается в гармоничном развитии личности и творче-

ском созидании, нацеленных на «образование корейцев как лидеров XXI в.».

Не напоминают ли эти стратегии стратегию культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и стратегию теории и практики развивающего обучения Эльконина – Давыдова? И не наводит ли это на грустные размышления о судьбах российского образования и судьбах России?

### Литература

1. Асмус В.Ф. Историко-философские этюды. М., 1984.
2. Вайнштейн О.Б. Язык романтической мысли. М., 1994.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2, 3. М., 1982–1983.
4. Гальперин П.Я. К учению об интериоризации // Вопросы психологии. 1966. № 6.
5. Гордеева Н.Д., Зинченко В.П. Роль рефлексии в построении предметного действия // Человек. 2001. № 6.
6. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 2000.
7. Давыдов В.В. Последние выступления. Рига, 1998.
8. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.

9. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
10. Дункер К. Качественное (экспериментальное и теоретическое) исследование мышления // Психология мышления / Под ред. А.М. Матюшкина. М., 1965.
11. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. М., 1986.
12. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. М., 2002.
13. Зинченко В.П. Саморазвитие духа (памяти друга) // Вопросы психологии. 1998. № 5.
14. Лотман Ю.М. О семиосфере // Избранные статьи: В 3 т. Т. 1. Таллин, 1992.
15. Мамардашвили М.К. Лекции по античной философии. М., 1999.
16. Узнадзе Д.Н. Теория установки. М.; Воронеж, 1997.
17. Франк С.Л. Живое знание. Берлин, 1923.
18. Шпет Г.Г. Психология социального бытия. М.; Воронеж, 1996.

## Readiness for thinking

V.P. Zinchenko

Ph. D., Professor, Member of the Russian Academy of Education,  
Professor of the Institute of General and Special Education, Head of the Psychology Department of the International University of Nature, Society and Human "Dubna"

Analyzing the final work by V.V. Davuydiv, "Theory of developmental teaching", V.P. Zinchenko rises questions about the content of developmental teaching. The contradiction within this term, mentioned by Vygotsky and Davydiv, is considered more thoroughly: the learning activity is formed, but thinking develops. V.V. Davydiv took direction from the activity projection of theoretical thinking and made it the subject matter of learning activity. Thus he found the way of forming readiness for conceptual thinking in schoolchildren, as well as for using several most important components of theoretical thinking: analysis, reflection, planning. The system of developmental teaching, elaborated by El'konin & Davydiv does not suppress, but promotes the child's readiness for thinking, and upon this foundation forms readiness for conceptual thinking. Within the consciousness, each concept is presented as a figure against the background of corresponding relations of commonality. We choose from this background a pathway which is appropriate for the movement of our thought. Thus the level of commonality functionally determines all the totality of possible thinking operations with a given concept.

**Keywords:** teaching, learning, spontaneous-reactive, explanatory, theoretical-reflective, learning activity, theoretical thinking, dialectic, reflection, reasoning mind, mindful reason.

### *References*

1. *Asmus V.F.* Istoriko-filosofskie etyudy. M., 1984.
2. *Vainshstein O.B.* Yazyk romanticheskoi mysli. M., 1994.
3. *Vygotskii L.S.* Sobr. soch.: V 6 t. T. 2, 3. M., 1982–1983.
4. *Gal'perin P.Ya.* K ucheniyu ob interiorizacii // Vopr. psihol. 1966. № 6.
5. *Gordeeva N.D., Zinchenko V.P.* Rol' refleksii v postroenii predmetnogo deistviya // Chelovek. 2001. № 6.
6. *Davydov V.V.* Vidy obobsheniya v obuchenii. M., 2000.
7. *Davydov V.V.* Poslednie vystupleniya. Riga, 1998.
8. *Davydov V.V.* Problemy razvivayushogo obucheniya. M., 1986.
9. *Davydov V.V.* Teoriya razvivayushogo obucheniya. M., 1996.
10. *Dunker K.* Kachestvennoe (eksperimental'noe i teoreticheskoe) issledovanie myshleniya // Psihologiya myshleniya / Pod red. A.M. Matyushkina. M., 1965.
11. *Zaporozhec A.V.* Izbr. psihol. trudy: V 2 t. T. 1. M., 1986.
12. *Zinchenko V.P.* Psihologicheskie osnovy pedagogiki. M., 2002.
13. *Zinchenko V.P.* Samorazvitie duha (pamyati druga) // Vopr. psihol. 1998. № 5.
14. *Lotman Yu.M.* O semiosfere // Izbr. stat'i: V 3 t. T. 1. Tallin, 1992.
15. *Mamardashvili M.K.* Lekcii po antichnoi filosofii. M., 1999.
16. *Uznadze D.N.* Teoriya ustanovki. M.; Voronezh, 1997.
17. *Frank S.L.* Zhivoe znanie. Berlin, 1923.
18. *Shpet G.G.* Psihologiya social'nogo bytiya. M.; Voronezh, 1996.



## В.В. Давыдов – основатель научной школы и директор Психологического института РАО

В.В. Рубцов

доктор психологических наук, профессор, действительный член Российской академии образования,  
ректор Московского городского психолого-педагогического университета,  
директор Психологического института Российской академии образования

В статье представлены этапы научной биографии выдающегося отечественного психолога В.В. Давыдова – блестящего руководителя большого научного коллектива, директора Психологического института РАО. В содержательном плане фундамент научной школы В.В. Давыдова составляют три главных направления исследований и разработок, три «кита», определяющих ее теоретические, научно-методические и дидактические границы: теория содержательного обобщения и образования понятий, психологическая теория учебной деятельности и собственно система развивающего обучения (РО). В статье дается краткая характеристика результатов деятельности научного коллектива, руководимого В.В. Давыдовым. Показано, что для оценки эффективности учебной деятельности под руководством В.В. Давыдова были разработаны системы диагностики теоретического мышления и развития основных его структурных компонентов (анализ, планирование, рефлексия, системность мышления) на различном предметном материале. Также были созданы критерии, позволяющие оценивать уровни сформированности учебной деятельности учащихся в целом и по отдельным ее компонентам.

Научная школа В.В. Давыдова – живой, постоянно развивающийся организм. Учениками и последователями В.В. Давыдова проводятся экспериментальные исследования, реализующие его идеи.

В статье проанализированы философские, общеметодологические и психологические основания школы В.В. Давыдова. Раскрывается содержание полемики В.В. Давыдова с Л.С. Выготским о механизмах теоретического обобщения. Позиция В.В. Давыдова иллюстрируется обширным экспериментальным материалом.

**Ключевые слова:** В.В. Давыдов, содержание обучения, психическое развитие, деятельность, предметное действие, обобщение.

31 августа исполнилось бы 75 лет со дня рождения В.В. Давыдова, замечательного отечественного ученого, основателя новой научной школы в психологии. Идеи этой научной школы отражены в фундаментальных трудах самого Василия Васильевича, многочисленных работах его учеников и последователей. Сегодня одних только отдельных изданий (монографий, учебников, методических пособий, сборников) насчитывается уже около двухсот. Статей накопилось необозримое множество, их число продолжает расти и с трудом поддается счету.

Бесспорным представляется также тот факт, что существующая научная школа В.В. Давыдова – это действующее, гармонично развивающееся творческое сообщество исследователей, незримо связанных между собой идеями,

мыслями, глубокими размышлениями своего учителя. В основе эти идеи были сформулированы им в фундаментальных трудах «Виды обобщения в обучении» [13], «Проблемы развивающего обучения» [14], «Теория развивающего обучения» [15]. Эти работы вышли при жизни Василия Васильевича и поэтому могут рассматриваться как первоисточники в определении рамок его научной школы и оценке реального состояния ее развития.

Хорошо известно, что научная школа Давыдова создавалась не на пустом месте. Можно определенно сказать, что ее теоретическим фундаментом является деятельностный подход к изучению высших психических функций и культурно-историческая психология Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, А.В. Запорожца, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина. Имен-

но в этих научных рамках В.В. Давыдов закладывал в основание своей научной школы важнейшую идею (принцип) единства обучения и психического развития. Неоценимый вклад самого В.В. Давыдова в развитие этой идеи заключается в том, что мерой такого единства стала для него установка на изучение *содержания* обучения при решении психолого-педагогических проблем образования. По мысли В.В. Давыдова, неправомерно говорить ни об обучении, ни о развитии *вообще*. По существу, именно содержание обучения является основанием и условием правильного развития. Соответствующее содержание должно быть при этом специально выделено и определено.

Согласно В.В. Давыдову, в психолого-педагогическом исследовании должны быть внутренне связаны логико-предметный и логико-психологический анализ содержания и методов обучения, подход к возрастным возможностям детей как к феномену, который не является данным или заданным, а есть то, что еще только раскрывается и складывается (*образуется*) в процессе формирующего эксперимента. В.В. Давыдов считал недопустимым произвольно определять параметры психического развития детей. Он изначально признавал необходимость соотнесения этих параметров с *целостным* образом человека, границы которого задаются традицией философии, науки, культуры искусства, историческими перспективами развития общества в целом. Последнее справедливо относилось В.В. Давыдовым и к концептуальным взглядам на систему образования (которое именно в этом контексте рассматривалось как развивающееся и/или развивающее), и к проектированию отдельных учебных предметов, и к исследованию природы учения-обучения, и уж тем более к определению критериев психического развития детей.

Научно-исследовательская работа В.В. Давыдова началась в 1953 г., когда он стал аспирантом кафедры психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. В своей кандидатской диссертации, защищенной в мае 1958 г. на философском факультете МГУ под руководством П.Я. Гальперина, он уже в то время собрал важные в научном отношении материалы, характеризующие основные этапы формирования умственных действий у ребенка (на примере формирования счета и понятия числа у дошкольников). В пе-

риод 1957–1960 гг. в опоре на эти данные он опубликовал ряд статей, посвященных проблемам поэтапного формирования умственных действий и понятий у человека.

С 1959 г. развертывается деятельность В.В. Давыдова в Лаборатории психологии детей младшего школьного возраста Института общей и педагогической психологии АПН СССР\*. С этого времени начинается его творческое сотрудничество с Д.Б. Элькониним, вместе с которым разрабатывались принципы моделирующего эксперимента, направленного на активное формирование определенных качеств мыслительной деятельности у школьников. Ими было создано уникальное для того времени образовательное учреждение – экспериментальная московская школа № 91 АПН СССР, на базе которой В.В. Давыдов вместе с возглавлявшимся им с 1962 г. коллективом лаборатории провел фундаментальные исследования по выявлению действительных возрастных особенностей и возможностей мышления младших школьников, по изучению закономерностей формирования их учебной деятельности, по раскрытию логико-психологических предпосылок построения учебных предметов. Вскоре полученные результаты были опубликованы в сборниках научных трудов лаборатории, в многочисленных статьях и материалах.

Комплекс выполненных в этот период работ можно считать началом формирования научной школы В.В. Давыдова. Главным на этом ее этапе стал установленный в исследовании факт существования более широких познавательных возможностей младших школьников, чем это предполагалось ранее. Эти важные данные требовали неформального отношения к ним специалистов и были с одобрением встречены педагогической общественностью. Не случайно ведущие работники педагогической науки и народного образования указывали на существенное значение проводимых исследований для школьной практики. Полученные результаты при всей их неоднозначности, неожиданности, острой критике вплотную подвели психолого-педагогическую науку к принципиально новым подходам к пониманию целей, задач и содержания образования.

Постепенно и уверенно опыт исследований В.В. Давыдова распространялся на ряд других учреждений. Под общим руководством Д.Б. Эль-

---

\* С 1992 г. Психологический институт РАО.

конины и В.В. Давыдова начинают проводиться исследования проблем психологической структуры учебной деятельности школьников на базе школ № 11 Тулы, № 17 Харькова, № 76 Душанбе, средней сельской школы поселка Нудоль Московской области совместно с коллективами кафедр психологии и специализированных лабораторий Тульского педагогического института, Харьковского и Таджикского университетов, Харьковского педагогического института. Результаты этих исследований имели важное значение для повышения качества школьного обучения, в первую очередь обоснования эффективности путей умственного развития детей в процессе обучения. Впоследствии этот опыт охватил многие регионы России, а в настоящее время каждый регион в той или иной степени ориентирован на подход В.В. Давыдова к организации учебного процесса.

В 1970 г. в своей докторской диссертации, а затем в опубликованной на ее основе книге «Виды обобщения в обучении» (1972) В.В. Давыдов дал развернутое теоретическое обоснование экспериментальных исследований своего коллектива. Здесь он впервые всесторонне раскрыл и представил экспериментальное подтверждение положения о том, что традиционная система начального обучения имеет весьма устаревшие логико-психологические основания, связанные с эмпирической теорией мышления. Согласно этим теоретическим взглядам и результатам исследования, подлинное совершенствование системы школьного преподавания предполагает, в частности, другие логико-психологические предпосылки, а именно те, которые связаны с диалектико-материалистическим пониманием процессов мышления, прежде всего *процесса обобщения* учебного материала. В тот период В.В. Давыдов последовательно развивал оригинальную теорию взаимосвязи полноценной учебной деятельности с процессами построения у школьников в обучении содержательных абстракций и обобщений. В настоящее время именно она оказывает значительное влияние на психологическое обоснование содержания и методов организации учебного процесса, на его совершенствование и развитие в целом.

Важнейший период развития научной школы В.В. Давыдова связан с его деятельностью директора Института общей и педагогической психологии АПН СССР (1973–1983,

1991–1992), а затем и вице-президента Российской академии образования (1989–1991). Примечательно, что на пост директора института В.В. Давыдов пришел, уже будучи сформировавшимся ученым, пройдя все ступени и этапы внутриинститутской жизни, академической борьбы, имея твердую гражданскую позицию, но, самое главное, имея верных учеников, готовых работать в области педагогических наук и в системе образования. Понимая необходимость в существенных преобразованиях традиционной системы обучения, он, став директором института, отдавал много сил укреплению своей научной школы, проведению в жизнь главного положения своей теории – положения о необходимости разработки нового содержания и методов образования, обеспечивающих полноценное развитие мышления школьников.

Сегодня очевидно, что во многом именно благодаря личной и государственной ответственности В.В. Давыдова, вопреки многим трудностям, через которые пришлось пройти самому Василию Васильевичу, система обучения Эльконина – Давыдова еще при его жизни получила государственное признание. Она стала одной из государственных образовательных систем обучения, ей был присвоен статус государственной экспериментальной системы, а цикл работ по ее созданию получил высшее признание в области образования – Премию Президента РФ в области образования (1996).

В содержательном плане фундамент научной школы В.В. Давыдова составляют три главных направления исследований и разработок, условно говоря, три «кита», определяющих ее теоретические, научно-методические и дидактические границы: *теория содержательного обобщения и образования понятий, психологическая теория учебной деятельности и собственно система развивающего обучения (РО)*. Каждое из этих научных направлений представляет самостоятельную область знания, но, по существу, именно в их единстве раскрывается подлинная глубина мысли В.В. Давыдова как основателя оригинальной научной школы.

I. *Теория содержательного обобщения и образования понятий* является ядром научной школы В.В. Давыдова. Содержательное обобщение – это, согласно В.В. Давыдову, *способ мысли*, главная характеристика мысли о предмете. Мысль, которая строится на основе обобщения содержательного типа, выделяет в предмете *существенное исходное отношение*,

которое определяет стороны и свойства этого предмета, образующие его сущность. Способ мышления может быть другим, мысль может работать вовсе не с существенными свойствами или признаками объекта. Но это будет уже другая мысль, другой способ мысли. В первом случае способ мысли соответствует особенностям теоретического мышления, в другом – эмпирического.

Различие теоретического и эмпирического мышления в научной школе В.В. Давыдова является фундаментальным. Его обоснованию посвящены замечательные страницы трудов Василия Васильевича. Будучи блестящим философом, представителем лучших традиций диалектической логики, философии и теории познания, сам В.В. Давыдов дает исчерпывающе глубокий анализ особенностей обоих типов мышления. Без понимания этих, по существу, философских текстов, раскрывающих особенности теоретического и эмпирического мышления, внутреннюю суть теоретического обобщения и содержательной абстракции, едва ли можно правильно понять собственные теоретические рассуждения В.В. Давыдова о природе обучения и развития детей, тем более правильно разрабатывать соответствующие учебные предметы или даже преподавать их.

Нельзя без восхищения изучать теорию В.В. Давыдова, где почти в математически точных формулах определяются основные закономерности образования научных, теоретических понятий. Эти формулы характеризуют принципиальное различие природы теоретического и эмпирического знания. Еще раз, вслед за В.В. Давыдовым, вспомним, в чем состоит это различие\*.

● *Эмпирическое знание* вырабатывается при сравнении предметов и представлений о них, что позволяет выделить в них одинаковые, общие свойства. *Теоретическое знание* возникает на основе анализа роли и функции некоторого отношения вещей внутри расчлененной системы.

● *Сравнение* выделяет формально общее свойство, знание которого позволяет относить отдельные предметы к определенному формальному классу независимо от того, связаны ли эти предметы между собой. *Путем анализа* отыскивается такое реальное и особенное отношение вещей, которое вместе с тем служит ге-

нетической основой всех других проявлений системы; это отношение выступает как всеобщая форма или сущность мысленно воспроизводимого целого.

● *Эмпирическое знание*, в основе которого лежит наблюдение, отражает лишь внешние свойства предметов и поэтому полностью опирается на наглядные представления. *Теоретическое знание*, возникающее на основе преобразования предметов, отражает их внутренние отношения и связи. При воспроизведении предмета в форме теоретического знания мышление выходит за пределы чувственных представлений.

● *Формально общее свойство* выделяется как рядоположенное с частными свойствами предметов. В *теоретическом знании* фиксируется связь реально общего отношения с его различными проявлениями, связь общего с частным.

● *Конкретизация эмпирического знания* состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в соответствующий формально выделенный класс. Конкретизация *теоретического знания* требует его превращения в развитую теорию путем выведения и объяснения частных проявлений системы из всеобщего основания.

● Необходимым средством фиксации *эмпирического знания* является слово-термин. *Теоретическое знание* выражается прежде всего в способах умственной деятельности, а затем уже в различных знаково-символических системах, в частности средствами искусственного и естественного языка (теоретическое понятие может уже существовать как способ выведения единичного из всеобщего, но еще не иметь терминологического оформления).

II. *Психологическая теория учебной деятельности* – это теория *собственно учебной деятельности*. Согласно В.В. Давыдову, учебная деятельность является одним из основных видов деятельности человека (наряду с трудом и игрой). Однако, в отличие от других видов деятельности, учебная деятельность направлена на овладение человеком обобщенными способами предметных и познавательных действий, обобщенных теоретических знаний.

Сущность учебной деятельности заключается в решении учебных задач, отличие которых от других решаемых человеком задач опреде-

---

\* Как известно, в своих исследованиях В.В. Давыдов особо опирался на работы А.С. Арсеньева, В.С. Библера, Б.М. Кедрова [2], Э.В. Ильенкова [28], других ученых, изучавших логику развивающегося понятия.

ляется тем, что их цель и результат состоят в *изменении* самого субъекта, заключающемся в овладении им *обобщенными способами* действия (Д.Б. Эльконин [58]). Решение отдельной учебной задачи определяет целостный акт учебной деятельности, характеризует ее «строительную единицу». Согласно В.В. Давыдову, поставить учебную задачу – значит ввести учащихся в ситуацию, требующую ориентации на содержательно общий способ ее решения во всех ее возможных частных и конкретных вариантах условий.

Основным компонентом учебной деятельности, обеспечивающим решение учебной задачи, является учебное действие. Учебные действия образуют целостную систему в учебной деятельности. При усвоении научных понятий центральное место в ней занимают особые преобразования предмета, направленные на выявление в нем отношений, которые составляют содержание понятия и последующее построение соответствующей предметной или знаковой модели, фиксирующей это отношение и позволяющей изучать его свойства в «чистом виде». Особым видом учебного действия является действие контроля, предметом которого выступает не сам по себе результат деятельности, а способ его получения. С контролем тесно связано действие оценки. Ее функция состоит в фиксации соответствия фактического результата учебной деятельности ее конечной цели [18–20, 24, 47].

Первоначально в исследованиях структуры и закономерностей формирования учебной деятельности главное внимание уделялось изучению особенностей постановки и решения школьниками учебных задач и выполнению ими учебных действий. Классическими в этом плане стали работы Л.И. Айдаровой, К.В. Бардина, Л.В. Берцфаи, А.К. Марковой, Г.Г. Микулиной, самого В.В. Давыдова. Именно в этих работах шаг за шагом отрабатывались методы формирующего эксперимента, создавалась экспериментальная психология учебной деятельности ребенка-школьника, закладывались новые принципы построения учебных предметов. Впоследствии эти работы стали базовыми образцами при разработке учебных предметов и учебных программ, ориентированных на целенаправленное формирование полноценной учебной деятельности, а в итоге – на развитие основ теоретического мышления детей в обучении.

III. *Система развивающего обучения (РО)* – это наиболее интенсивно формирующееся прикладное направление исследований и разработок в научной школе В.В. Давыдова. В образовании это направление получило оформление как дидактическая система Эльконина – Давыдова. Она включает:

- *курс математики*, который продолжают разрабатывать непосредственные ученики и сотрудники В.В. Давыдова (С.Ф. Горбов, Г.Г. Микулина, О.В. Савельева, Н.Л. Табачникова). В нем наиболее полно воплощены идеи содержательного обобщения в практике обучения. В основе этого курса лежит конкретизация абстрактных представлений об отношении величин [16, 34]. (В близком направлении, но более приближенном к традиционной методике построения математики работает Э.И. Александрова);

- *курс «Родной язык»*, разработанный В.В. Репкиным и его коллективом, являющийся также ключевым элементом системы развивающего обучения. Сам В.В. Репкин по праву может считаться одним из соавторов психологической теории учебной деятельности, прежде всего применительно к обучению родному языку [48]. Идея содержательного обобщения, составляющая стержень научной школы В.В. Давыдова, представлена здесь через воспроизведение в обучении истории правописания на основе анализа логики преобразования исходной морфемы слова. В несколько ином, но идейно близком направлении работает и Л.И. Айдарова. В ее оригинальном курсе специально разрабатываются разнообразные модельные средства обучения правописанию в русском языке, благодаря чему смыслы и значения слов становятся предметом работы самих школьников;

- *курс «Изобразительное искусство и художественный труд»*, разработанный Ю.А. Полуяновым [42, 43]. Теория содержательного обобщения представлена в нем через введение детей в способы создания образов в изобразительном искусстве на основе выработанных в истории художественной практики принципов композиции, ритма, симметрии как выражения меры отношения людей к действительности на основе чувства красоты;

- *курс «Литература как предмет эстетического цикла»* Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской, созданный с целью развития у детей основ эстетического сознания на материале литературы [31, 36]. При построении данного курса ав-

торы воспроизводят общую деятельностьную основу обучения и развития детей, характерную для системы Эльконина – Давыдова;

● курс «Естествознание» Е.В. Чудиновой и Е.Н. Букваревой, основанный на элементах научного наблюдения и эксперимента. В нем предпринята попытка расширить толкование логики восхождения от абстрактного к конкретному через включение в содержание обучения общих способов научного исследования [56];

● курс «Философия для детей», созданный А.А. Марголисом, С.Д. Ковалевым, М.В. Телегиным и другими. Этот курс разрабатывался по инициативе В.В. Давыдова после его встречи с известным американским философом и психологом М. Липманом. В.В. Давыдов увидел в сходном курсе американского ученого общность целей с развивающим обучением и основы деятельностного подхода в построении учебной работы школьников. В настоящее время этот курс существенно переработан и является вполне самостоятельным учебным предметом, который с успехом входит в современную школу.

Органической частью системы РО выступает система диагностики теоретического мышления и развития основных его структурных компонентов. Методы диагностики таких компонентов теоретического мышления, как анализ, планирование, рефлексия (А.З. Зак, Е.И. Исаев, В.Х. Магкаев, А.М. Медведев, П.Г. Нежнов, Я.А. Пономарев, В.Н. Пушкин и другие), системности мышления (В.В. Рубцов, Н.И. Поливанова, И.В. Ривина, В.К. Мульдаров), достаточно хорошо отработаны и стали составной частью самой системы РО.

Существенно продвинулись разработки методов диагностики в системе конкретных учебных предметов. Методы диагностики теоретического мышления на математическом материале (Р.А. Атаханов, Г.Г. Микулина, О.В. Савельева, В.Л. Соколов [3, 34]), диагностики общего и художественного развития детей по их рисункам (Ю.А. Полуянов [44]), диагностики развития читательской деятельности школьников (Г.Н. Кудина, З.Н. Новлянская [31]), предметной диагностики основ теоретического мышления школьников и экспертизы учебного процесса (В.А. Гуружапов [10, 11]), диагностики естественнонаучного мышления как формы теоретического мышления (Г.А. Берулава, Е.В. Чудинова [57]), а также педагогической

диагностики учебного процесса в развивающем обучении (А.Б. Воронцов [6]) в системе РО входят в соответствующие учебные предметы. Их применение позволяет правильно оценивать результаты усвоения учебного материала, а также уровень развития мышления учащихся.

Нельзя не указать также на опыт создания критериев, позволяющих оценивать уровни сформированности учебной деятельности учащихся в целом (В.В. Репкин, Г.В. Репкина, Е.В. Заика [48, 49]) и по отдельным ее компонентам (Ю.А. Полуянов, Т.А. Матис, Г.А. Цукерман [43, 44, 55] и др.), а также на разработку критериев развития в учебной деятельности личности учащихся (А.К. Дусавицкий). В последнее время появились работы, связанные с методами оценки эффективности образовательной среды школы (Н.И. Поливанова, И.В. Ривина, И.М. Улановская). Их применение решает задачу своеобразного «образовательного аудита» и вызывает неформальный интерес у директоров школ.

Система развивающего обучения, основы которой создавались В.В. Давыдовым, не является застывшей дидактической системой. Ее дальнейшая разработка обусловлена необходимостью решения социальных проблем, в первую очередь проектирования развивающего образования, его модернизации в целом [5, 8, 17, 19–21, 23, 26, 29, 30, 32, 33, 35, 37, 45, 51, 53, 54].

Так, в настоящее время школа готовится к обучению детей начиная с шестилетнего возраста. С этим связаны фундаментальные исследования условий вхождения детей в учебную деятельность, закладывающую основы теоретического мышления. Пока в этом отношении нет готовых решений. Однако ясно одно: при учете возрастных возможностей детей 5–6 лет необходимо выявлять условия и изучать особенности организации самой учебной деятельности, понять, как в этом возрасте сочетаются игра и обучение ребенка, и только в этом направлении решать проблемы дошкольного образования детей, их полноценного развития в учебной деятельности, решать остро стоящий сегодня вопрос о том, где и как могут быть выполнены необходимые условия такого развития (В.И. Слободчиков, В.В. Рубцов, К.Н. Поливанова, Н.И. Гуткина, В.Т. Кудрявцев, Е.Г. Юдина, Е.О. Смирнова, Б.Д. Эльконин и другие).

Следует подчеркнуть, что в ряд современных программ «модернизированного» традиционного обучения (Н.Я. Виленкин, Н.Б. Истомина, Л.И. Петерсон) также включены некоторые элементы системы Эльконина – Давыдова, в частности модели и знаково-символические схемы. Однако это сделано без соответствующей логико-предметной пропедевтики их введения, поэтому в полной мере эти программы нельзя отнести к системе РО\*. Актуальным остается вопрос изучения современных тенденций в развитии начального образования с точки зрения установок теории В.В. Давыдова. Имеющаяся здесь разногласия едва ли способствует сохранению целостности самой системы.

В настоящее время предприняты попытки создания программ развивающего обучения для подростков [46]. В данном случае правомерно говорить о приложении теории содержательного обобщения к обучению подростков и разработке содержания и методического обеспечения предметов для общеобразовательной школы. В этом направлении исследователи сохраняют принципы обучения, реализованные в начальной школе на предметах математики (С.Ф. Горбов, В.М. Заславский, А.В. Морозова, Н.Л. Табачникова), родного русского языка (В.В. Репкин, Е.В. Восторгова, И.Г. Маркидонова, Н.В. Некрасова), изобразительного искусства (Ю.А. Полуянов, Т.А. Матис), биологии (Е.В. Чудинова), литературы (Г.Н. Кудина и З.Н. Новлянская). К этим предметам добавляются ориентированные именно на подростка курсы физики (А.Б. Львовский и другие), химии (Е.В. Высоцкая), географии (А.Б. Воронцов, В.А. Львовский, Е.В. Чудинова), а также методы выявления возникающих при этом особенностей развития учащихся (Г.А. Цукерман, И.М. Улановская, И.В. Ривина, Г.Н. Кудина и другие).

Необходимость широкого толкования образовательной развивающей среды для подростков прежде всего в плане становления их социальной зрелости рассматривается в работах А.К. Дусавицкого [25] (см. также работы К.Н. Поливановой [39, 40]). Эти работы характеризуют еще один блок исследовательских программ в системе развивающего обучения Эльконина – Давыдова.

В настоящее время более широкий контекст формирования учебной деятельности связан с

решением вопроса: «Возможно ли построение основной и полной средней школы только на основе отдельных предметов и их интеграции?» Одной из попыток ответить на этот вопрос, предполагающий в том числе и опору на идеи В.В. Давыдова, является цикл работ по созданию образовательной среды современной школы. Одной из первых в этом направлении стала концепция образовательной среды школы для обучения детей от 5 до 17 лет (В.В. Рубцов, А.А. Марголис, В.А. Гуружапов [52]). Авторы обосновали особенности системы непрерывного общего образования детей начиная с пятилетнего возраста, при том что начальная школа (дети 7–9 лет) построена на основе системы развивающего обучения Эльконина – Давыдова.

Так, согласно этим данным, образовательная среда для общеобразовательной школы должна включать в себя более широкий набор образовательных деятельностей, чем это возможно в рамках классно-урочной системы. Предложено систематизировать исследовательские и проектные формы учебной деятельности на материале обобщения учащимися социальных проблем не только в школе, но и за ее пределами и на этой основе создать региональные системы образования (В.В. Рубцов, В.А. Гуружапов, А.А. Марголис, С.Д. Ковалев, В.К. Мульдаров, А.Д. Червяков и другие). При этом, как показали результаты исследований, существенно меняется позиция не только учителей, но и управленцев образования и директоров школ, а также специалистов службы практической психологии образования. Это нашло отражение в работах по преемственности развивающего обучения в средней школе (И.Г. Ивошина [51] и другие), создании образовательной среды в школе в монопрофильном городе (М.Г. Пучкин, О.И. Прудаева, И.И. Баннов [4, 37] и другие).

Приложение идей содержательного обобщения применительно к обучению в высшей школе еще ждет своих авторов. Здесь можно отметить работу В.П. Андропова по разработке методов развития диагностического мышления как теоретического мышления будущих врачей. Вместе с тем теория развивающего обучения уже включена в систему подготовки и повышения квалификации педагогических работников в ряде психолого-педагогических ву-

\* Мы оставляем за рамками статьи содержательный анализ появляющихся различных учебных программ и учебных курсов.

зов. Создаются методические пособия к соответствующим лекционным курсам (Е.В. Агианц, В.А. Гуружапов [12]), ибо очевидно, что подготовка будущих учителей, управленцев, психологов для работы в системе развивающего обучения должна стать необходимым элементом ее совершенствования и внедрения в образовательную практику.

Важным направлением работ, выполняемых в лучших традициях научной школы В.В. Давыдова, является исследование психологических условий и механизмов развития творческого воображения детей. Работы этого направления восходят к идее воображения как целостного видения вещей и явлений действительности. В методологическом плане авторы возвращаются к проблеме идеального и опираются на теоретические взгляды Э.В. Ильенкова [28] о природе фантазии. При этом делается попытка воспроизвести логику развития теоретического сознания по В.В. Давыдову применительно к развитию творческого воображения при обучении изобразительному искусству (Ю.А. Полуянов [43]), к развитию понимания произведений живописи и графики у детей разного возраста (В.А. Гуружапов [11]), к обучению и развитию дошкольников (В.Т. Кудрявцев [32]). В последнем случае проблема творческого воображения ставится и разрабатывается как теоретическая проблема. Известно, что сам В.В. Давыдов придавал большое значение этому направлению исследований и связывал с ними надежды на существенное развитие теории содержательного обобщения.

Как перспективное направление исследований в рамках научной школы В.В. Давыдова следует выделить также цикл работ, выполняемых под руководством Ю.В. Громыко [21]. В этих работах обосновывается целесообразность введения учебных предметов, стимулирующих формирование у детей процессов и механизмов развития мышления. Такие предметы, как *знак, задача, проблема*, должны быть включены, по мысли авторов, в систему развивающего обучения, поскольку благоприятно влияют на процессы умственной деятельности детей.

Особое значение для развития основных положений теории учебной деятельности имеет разработка идеи В.В. Давыдова об исходных коллективно-распределенных формах организации учебной деятельности. Первоначально эта идея изучалась на примере формирования

конкретных научных понятий в работах Г.Г. Кравцова, Т.А. Матис, Ю.А. Полуянова, В.В. Рубцова, Г.А. Цукерман. Впоследствии результаты этих исследований не только получили надежное экспериментальное подтверждение, но и послужили основанием для проектирования учебных предметов, предусматривающих организацию групповых совместных форм обучения взрослых и детей, только детей (В.В. Агеев, Р.Я. Гузман, В.А. Гуружапов, А.Ю. Коростелев, А.А. Марголис, В.К. Мульдаров, Ю.А. Полуянов, Н.И. Поливанова, И.В. Ривина, Г.А. Цукерман [1, 9, 41] и другие).

В последующих исследованиях было доказано положение о том, что происхождение учебно-познавательного действия (генез) внутренне связано с распределением деятельности между ее участниками, зависит от способа обмена действиями в процессе поиска содержания решения учебной задачи. В дальнейшем на основе этого блока работ были проведены развернутые исследования закономерностей организации совместной учебной деятельности, ставшие фундаментом для создания основ социально-генетической психологии (В.В. Рубцов [50]).

Введение в психологическую теорию учебной деятельности положения о совместно-распределенной форме учебной деятельности позволило по-новому взглянуть на механизм содержательного обобщения и образования понятий у ребенка. В частности, стало очевидно, что следует различать структуры деятельности и структуры мышления по существу (преодолеть допущенный Ж. Пиаже изоморфизм в его теории операционального развития интеллекта), учитывать, что за теоретическим обобщением лежит способ *обобществления* предмета деятельности: в зависимости от того, как распределяются действия между участниками, как строится их взаимный обмен в совместной деятельности (причастность, со-участие), срабатывает тот или иной механизм обобщения. Такое срабатывание не является автоматическим, предполагает задействование целого ряда особых процессов, прежде всего таких, как понимание и рефлексивное связывание возможностей действия одного и другого, благодаря чему акт мышления осуществляется как акт со-переживаемого бытия, появляется и проявляется в деятельности самих ее участников (см. также идею «со-бытия», развернуто представленную в работах В.И. Слободчикова, работы Б.Д. Эль-



конины по проблеме совокупного предметного действия, а также работы В.П. Зинченко и Б.Г. Мещерякова [27]).

Накопленные в рассмотренном направлении исследований данные, с одной стороны, развивают представление о механизмах теоретического обобщения, а с другой – позволяют критически взглянуть на научную полемику В.В. Давыдова с Л.С. Выготским по проблеме образования научных понятий, в частности на проблему обобщения и его роли в развитии понятий у детей. В этом глубоком по существу теоретическом споре позиция В.В. Давыдова подкрепляется новыми теоретическими аргументами. Так, к уже известному положению В.В. Давыдова о том, что у школьников нужно специально сформировать такие предметные действия, посредством которых они могут в учебном материале выявить и в моделях воспроизвести существенную связь объекта, а затем изучать ее свойства «в чистом виде» (например, для выявления связи, лежащей в основе понятий целых, дробных и действительных чисел, у детей необходимо сформировать действие по определению кратного отношения величин с целью их опосредствованного сравнения), следует добавить по крайней мере еще два положения: во-первых, положение о том, что система предметных действий, специфических для выявления существенных отношений, *в исходной форме представляет собой организацию этих действий* как совместно-распределенных между участниками деятельности, и, во-вторых, положение о том, что переход от предметных действий к их выполнению в умственном плане связан с *обобщением способа организации действий*; возникающая при этом схема организации действий выступает как значение и знак той всеобщей связи, которая определяет содержание всего объема данных понятий\*.

В целом очевидно, что научная школа В.В. Давыдова сегодня – это живой развивающийся организм. В системе ее научных положений проведены многочисленные экспериментальные и теоретические исследования в различных областях психологической науки: методологии общей психологии, возрастной и

педагогической психологии, психологических проблем управления и спорта. Во всех этих областях В.В. Давыдову принадлежат смелые и оригинальные идеи, на основе которых ведут исследования его многочисленные ученики и последователи. Подлинным последователям школы В.В. Давыдова присуща внутренняя связь решения больших психологических проблем с серьезным философским обоснованием и последующим внедрением полученных результатов в практику.

Работы В.В. Давыдова оказали и продолжают оказывать существенное влияние на разработку философских проблем, связанных с определением путей развития человеческого мышления. Сегодня можно говорить о том, что в системе наук об образовании В.В. Давыдов создал оригинальную и широко известную логико-психологическую теорию развития мышления человека, согласно которой переломным моментом в этом процессе является переход от эмпирико-рассудочного способа решения задач к теоретическому. Эта теория опирается на его глубокие исследования в области диалектической логики, результаты которых были высоко оценены философами, психологами и педагогами. В современных условиях эта теория служит основой практической перестройки процесса среднего образования в нашей стране. Она углубляет и поднимает на новый уровень экспериментальные методы изучения ряда взаимосвязанных проблем – проблему закономерностей развития учебной деятельности от начального до завершающего этапа школьного образования, проблему связи развития учебной деятельности с формированием основ теоретического мышления у школьников, проблему источников и закономерностей психического развития детей в обучении. И наконец, она нацеливает на решение фундаментальной психологической проблемы, касающейся выявления закономерностей развития сознательной деятельности человека.

В.В. Давыдову по праву также принадлежат крупные научные достижения в общей психологии – он разработал теорию специфической детерминации человеческой психики (детерминация по цели) и ее связи с деятельностью

\* С учетом этих положений становится понятным, в частности, почему ни общение (коммуникация), ни взаимодействия, совместные или совокупные действия сами по себе еще не определяют механизм обобщения при усвоении содержания понятий. Однако дискуссия по данной проблеме выходит за рамки данной статьи, поскольку затрагивает теоретические основания постановки этой проблемы не только в работах В.В. Давыдова, но и в работах Н. Аха, Л.С. Выготского, Ж. Пиаже и других (см. [7], [38], [50] и др.), а в целом касается ключевой проблемы психологии развития житейских и научных понятий у ребенка.

человека. Эта теория находит применение при изучении многих прикладных проблем, связанных с различными видами человеческой деятельности (игра, учение, спорт, управление, общение и др.). В.В. Давыдов внес весомый вклад в разработку философско-психологической теории развития сознания индивида, на основе которой установлены новые критерии периодизации этого процесса и новые соотношения органического и психического развития человека.

В жизни В.В. Давыдова органично сочетались его деятельность как ученого и его деятельность как директора института. Однако именно позиция ученого была ведущей в борьбе с серьезными оппонентами, в спорах и беседах с учениками, в беседах с многочисленными друзьями. Василий Васильевич Давыдов – это особая, непохожая на многих личность, яркий и неповторимый образ ученого-директора, замечательный «герой своего времени». Благодаря особой профессиональной позиции, авторитету директора, неиссякаемой энергии и не-

уемости природы, личному обаянию В.В. Давыдову удалось решить сложнейшую социокультурную задачу: во-первых, доказать роль преемственности в научном исследовании – связать теоретические установки своих великих предшественников-учителей с созданием и последующим развитием собственного фундаментального научного направления; во-вторых, заложить основания будущих научных теорий и научных школ в работы своих ближайших учеников; в-третьих, остаться в современном изменяющемся обществе устойчивой и реальной точкой отсчета, задать идеальный критерий, высокую научную планку в оценке многочисленных, порой бессмысленных изысканий в области развития образования и проектирования образовательных систем. Все это указывает на исторически непреходящую роль научной школы В.В. Давыдова для современной педагогической науки и практики, отзываясь глубокой благодарностью и любовью к своему учителю его учеников и продолжателей начатого им дела.

### **Литература**

1. Агеев В.В., Давыдов В.В., Рубцов В.В. Опробование как механизм построения совместных действий // Психологический журнал. 1985. Т. 6. № 4.
2. Арсеньев А.С., Библиер В.С., Кедров Б.М. Анализ развивающего понятия. М., 1967.
3. Атаханов Р. Математическое мышление и методики определения уровней его развития. М., 2000.
4. Баннов И.И. Психолого-педагогические основы проектирования системы воспитания старшеклассников в условиях монопрофильного города: Опыт проектирования / Под общ. ред. В.В. Рубцова. Нефтеюганск, 2002.
5. Вопросы теории и практики развивающего образования / Сост. В.А. Гуружапов. М., 2001.
6. Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. М., 2002.
7. Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982.
8. Громько Ю.В. Проектирование и программирование развития образования. М., 1996.
9. Гузман Р. Я. Роль совместной деятельности в решении учебных задач // Вопросы психологии. 1980. №3.
10. Гуружапов В.А. Вопросы экспертизы учебного процесса развивающего обучения (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): Методическое пособие. М., 1999.
11. Гуружапов В.А. К вопросу о предметной диагностике теоретического мышления детей в развивающем обучении (система Д.Б. Эльконина –

- В.В. Давыдова) // Психологическая наука и образование. 1997. № 4.
12. Гуружапов В.А. Общие рекомендации для органов управления по экспертизе учебного процесса развивающего обучения (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) // Управление школой: Еженедельное приложение к газете «Первое сентября». 1998. №10.
13. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 1997.
14. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
15. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
16. Давыдов В.В. и др. Программа развивающего обучения (система Эльконина – Давыдова): I – VI классы: Математика. М., 1996.
17. Давыдов В.В. Концепция гуманизации российского начального образования (необходимость и возможность создания целостной системы развивающего начального образования) // Начальное образование в России: инновации и практика. М., 1994.
18. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения // Педагогика. 1995. № 1.
19. Давыдов В.В. Педагогика развития и теория рекапитуляции // Педагогика развития: возрастная динамика и ступени образования. Ч.1. Красноярск, 1997.
20. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения // Магистр. 1996. № 1.
21. Давыдов В.В., Громько Ю.В. Концепция экспериментальной работы в сфере образования // Педагогика. 1994. № 6.

22. *Давыдов В.В., Зинченко В.П.* Предметная деятельность и онтогенез познания // Вопросы психологии. 1998. №5.
23. *Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т.* Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени // Вопросы психологии. 1997. № 1.
24. *Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3–4.
25. *Дусавицкий А.К.* Психологические предпосылки построения основной школы в системе развивающего обучения // Психологическая наука и образование. 2003. №1.
26. *Зинченко В.П.* Психологические основы педагогики: (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова). М., 2002.
27. *Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г.* Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития // Психологическая наука и образование. 2000. №2.
28. *Ильенков Э.В.* Диалектическая логика (очерки истории и теории). М., 1984.
29. Инновационная сеть развивающего обучения / Сост. В.А. Гуружапов. М., 2003.
30. *Кравцов Г.Г.* Психологические проблемы начального образования. Красноярск, 1994.
31. *Кудина Г.Н., Новлянская З.Н.* Основные принципы и методы курса «Литература как предмет эстетического цикла» // Психологическая наука и образование. 1996. № 4; 1997. № 1.
32. *Кудрявцев В.Т.* Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. Ч. 1. Дубна, 1997.
33. *Лазарев В.С.* О деятельностном подходе к проектированию целей образования // Известия РАО. 2000. №2.
34. *Микулина Г.Г., Савельева О.В.* К психологической оценке качества знаний у младших школьников // Психологическая наука и образование. 1997. № 2.
35. *Михайлов Ф.Т.* Содержание образования и его идеальная форма // Известия РАО. 2000. № 2.
36. *Новлянская З.Н., Кудина Г.Н.* Программа по литературе (1–9 классы). М., 1998.
37. Организационно-психологические основы развивающего образования в регионе / Под общ. ред. В.В. Рубцова. М., 2002.
38. *Перре-Клермон А.Н.* Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей: Пер. с фр. М., 1991.
39. *Поливанова К.Н.* Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. 1996. № 1.
40. *Поливанова К.Н.* Психология возрастных кризисов: Учебное пособие. М., 2000.
41. *Поливанова Н.И.* Наглядно-образная регуляция при совместном решении задач // Вопросы психологии. 1988. № 5.
42. *Полюянов Ю.А.* Изобразительное искусство: Пособие для учителя. Ч. 1: Содержание, методика и организация занятий в начальной школе. М., 1995.
43. *Полюянов Ю.А.* Соотношение учебной деятельности и творчества детей на занятиях изобразительным искусством // Вопросы психологии. 1998. № 5.
44. *Полюянов Ю.А., Матис Т.А.* Формирование оценки на начальном этапе учебной деятельности // Психологическая наука и образование. 1996. №4.
45. Развивающее образование: В 2 т. Т. II. Нерешенные проблемы развивающего образования. Ч. 2. М., 2003.
46. Развивающее обучение на пути к подростковой школе / Сост. Б.Д. Эльконин, А.Б. Воронцов, Е.В. Чудинова. М., 2004.
47. Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности / Под ред. В.В. Давыдова, В.В. Рубцова. Новосибирск, 1995.
48. *Репкин В.В.* Начальный этап развивающего обучения русскому языку в средней школе. Томск, 1993.
49. *Репкина Н.В.* Что такое развивающее обучение? Томск, 1993.
50. *Рубцов В.В.* Основы социально-генетической психологии. М.; Воронеж, 1997.
51. *Рубцов В.В., Ивошина Т.Г.* Проектирование развивающей образовательной среды школы. М., 2002.
52. *Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А.* Культурно-исторический тип школы (проект разработки) // Психологическая наука и образование. М.; Воронеж, 1997.
53. *Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5.
54. *Фруммин И.Д., Эльконин Б.Д.* Образовательное пространство как пространство развития (школа взросления) // Вопросы психологии. 1993. №1.
55. *Цукерман Г.А.* Виды общения в обучении. Томск, 1993.
56. *Чудинова Е.В.* К проблеме исследования уровня сформированности учебной деятельности // Вестник АРО. 1998. № 3.
57. *Чудинова Е.В.* Работа с гипотезами детей в системе обучения Эльконина – Давыдова // Вопросы психологии. 1998. № 5.
58. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М., 1999.

# V.V. Davydov – the founder of scientific school and director of the Psychological Institute

V.V. Rubtsov

Ph. D., Professor, Member of the Russian Academy of Education  
Rector of the MSUPE, Director of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education

---

The article presents the stages of biography of the famous Russian psychologist V.V. Davydov, who was a brilliant leader of a large scientific group, director of the Psychological Institute of the RAE. The content of the work of Davydov's scientific schools is based upon the three proverbial whales that define its theoretical, methodological and didactical boundaries: the theory of content generalization and concept formation, psychological theory of learning activity and the system of developmental teaching. The article also outlines the results of researches conducted by V.V. Davydov's scientific group. It is demonstrated that for evaluating the effectivity of learning activity, the systems of assessment of theoretical thinking and its components (such as analysis, reflection, planning, systemic characteristics of thinking) were elaborated for different object matter. Also the scientific group elaborated the criteria for assessing the levels of learning activity development, as a whole as well as its separate components.

The scientific school of V.V. Davydov is a living and evolving organism. The disciples and followers of V.V. Davydov conduct empirical research that bring his ideas to life.

The article analyzes the philosophical, methodological and psychological foundations of Davydov's scientific school. The content of Davydov's debates with Vygotsky concerning the mechanisms of theoretical generalization is outlined. Davydov's point of view is illustrated by large empirical evidence.

**Keywords:** V.V. Davydov, the content of teaching, mental development, activity, object-oriented action, generalization.

## References

1. Ageev V.V., Davydov V.V., Rubcov V.V. Oprobovanie kak mehanizm postroeniya sovместnykh deistvii // Psihol. zhurn. 1985. T. 6. № 4.
2. Arsen'ev A.S., Bibler V.S., Kedrov B.M. Analiz razvivayushogo ponyatiya. M., 1967.
3. Atahanov R. Matematicheskoe myshlenie i metodiki opredeleniya urovnei ego razvitiya. M.; Riga, 2000.
4. Bannov I.I. Psihologo-pedagogicheskie osnovy proektirovaniya sistemy vospitaniya starsheklassnikov v usloviyah monopofil'nogo goroda: Opyt proektirovaniya / Pod obsh. red. V.V. Rubcova. Nefteyugansk, 2002.
5. Voprosy teorii i praktiki razvivayushogo obrazovaniya / Sost. V.A. Guruzhapov. M., 2001.
6. Voroncov A.B. Pedagogicheskaya tehnologiya kontrolya i ochenki uchebnoi deyatel'nosti. M., 2002.
7. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' // Vygotskii L.S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 2. M., 1982.
8. Gromyko Yu.V. Proektirovanie i programirovanie razvitiya obrazovaniya. M., 1996.
9. Guzman R.Ya. Rol' sovместnoi deyatel'nosti v reshenii uchebnykh zadach // Vopr. psihol. 1980. №3.
10. Guruzhapov V.A. Voprosy ekspertizy uchebnogo processa razvivayushogo obucheniya (sistema D.B. El'konina – V.V. Davydova): Metod. posobie. M., 1999.
11. Guruzhapov V.A. K voprosu o predmetnoi diagnostike teoreticheskogo myshleniya detei v razvivayushem obuchenii (sistema D.B. El'konina – V.V. Davydova) // Psihol. nauka i obrazovanie. 1997. №4.
12. Guruzhapov V.A. Obshie rekomendacii dlya organov upravleniya po ekspertize uchebnogo processa razvivayushogo obucheniya (sistema D.B. El'konina – V.V. Davydova) // Upravlenie shkoloj. Ezhenedel'noe prilozhenie k gazete «Pervoe sentyabrya». 1998. №10.
13. Davydov V.V. Vidy obobsheniya v obuchenii. M., 1997.
14. Davydov V.V. Problemy razvivayushogo obucheniya. M., 1986.
15. Davydov V.V. Teoriya razvivayushogo obucheniya. M., 1996.
16. Davydov V.V. i dr. Programma razvivayushogo obucheniya (sistema El'konina – Davydova): Matematika. M., 1996.
17. Davydov V.V. Konceptiya gumanizacii rossiiskogo nachal'nogo obrazovaniya (neobhodimost' i vozmozhnost' sozdaniya celostnoi sistemy razvivayushogo nachal'nogo obrazovaniya) // Nachal'noe obrazovanie v Rossii: innovacii i praktika. M., 1994.
18. Davydov V.V. O ponyatii razvivayushogo obucheniya // Pedagogika. 1995. № 1.
19. Davydov V.V. Pedagogika razvitiya i teoriya rekapituljaczii // Pedagogika razvitiya: vozrastnaya dinamika i stupeni obrazovaniya. Ch.1. Krasnoyarsk, 1997.

20. *Davydov V.V.* Teoriya razvivayushego obucheniya // Magistr. 1996. № 1.
21. *Davydov V.V., Gromyko Yu.V.* Konceptsiya eksperimental'noi raboty v sfere obrazovaniya // Pedagogika. 1994. № 6.
22. *Davydov V.V., Zinchenko V.P.* Predmetnaya deyatel'nost' i ontogenez poznaniya // Vopr. psihol. 1998. №5.
23. *Davydov V.V., Kudryavcev V.T.* Razvivayushee obrazovanie: teoreticheskie osnovaniya preemstvennosti doskol'noi i nachal'noi shkol'noi stupeni // Vopr. psihol. 1997. № 1.
24. *Davydov V.V., Slobodchikov V.I., Cukerman G.A.* Mladshii shkol'nik kak sub'ekt uchebnoi deyatel'nosti // Vopr. psihol. 1992. № 3–4.
25. *Dusavickii A.K.* Psihologicheskie predposylki postroeniya osnovnoi shkoly v sisteme razvivayushego obucheniya // Psihol. nauka i obrazovanie. 2003. №1.
26. *Zinchenko V.P.* Psihologicheskie osnovy pedagogiki: (Psihologo-pedagogicheskie osnovy postroeniya sistemy razvivayushego obucheniya D.B. El'konina – V.V. Davydova). M.: Gardariki, 2002.
27. *Zinchenko V.P., Mesheryakov B.G.* Sovokupnaya deyatel'nost' kak geneticheski ishodnaya edinica psihicheskogo razvitiya // Psihol. nauka i obrazovanie. 2000. №2.
28. *Il'nikov E.V.* Dialekticheskaya logika (ocherki istorii i teorii). M., 1984.
29. Innovacionnaya set' razvivayushego obucheniya / Sost. V.A. Guruzhapov. M.: Evrika, 2003.
30. *Kravcov G.G.* Psihologicheskie problemy nachal'nogo obrazovaniya. Krasnoyarsk, 1994.
31. *Kudina G.N., Novlyanskaya Z.N.* Osnovnye principy i metody kursa «Literatura kak predmet esteticheskogo cikla» // Psihol. nauka i obrazovanie. 1996. № 4; 1997. № 1.
32. *Kudryavcev V.T.* Razvitoe detstvo i razvivayushee obrazovanie: kul'turno-istoricheskii podhod. Ch. 1. Dubna, 1997.
33. *Lazarev V.S.* O deyatel'nostnom podhode k proektirovaniyu celei obrazovaniya // Izvestiya RAO. 2000. №2.
34. *Mikulina G.G., Savel'eva O.V.* K psihologicheskoi ocenke kachestva znaniy u mladshih shkol'nikov // Psihol. nauka i obrazovanie. 1997. № 2.
35. *Mihailov F.T.* Soderzhanie obrazovaniya i ego ideal'naya forma // Izvestiya RAO. 2000. № 2.
36. *Novlyanskaya Z.N., Kudina G.N.* Programma po literature (1–9 klassy). M., 1998.
37. Organizacionno-psihologicheskie osnovy razvivayushego obrazovaniya v regione / Pod obsh. red. V.V. Rubcova. M., 2002.
38. *Perre-Klermon A.N.* Rol' social'nyh vzaimodeistvii v razvitii intellekta detei / Per. s fr. M., 1991.
39. *Polivanova K.N.* Psihologicheskoe sodержanie podrostkovogo vozrasta // Vopr. psihol. 1996. № 1.
40. *Polivanova K.N.* Psihologiya vozrastnykh krizisov: Ucheb. posobie. M., 2000.
41. *Polivanova N.I.* Naglyadno-obraznaya regulyaciya pri sovmestnom reshenii zadach // Vopr. psihol. 1988. № 5.
42. *Poluyanov Yu. A.* Izobrazitel'noe iskusstvo: Posobie dlya uchitelya. Ch. 1: Soderzhanie, metodika i organizaciya zanyatii v nachal'noi shkole. M., 1995.
43. *Poluyanov Yu.A.* Sootnoshenie uchebnoi deyatel'nosti i tvorchestva detei na zanyatiyah izobrazitel'nyim iskusstvom // Vopr. psihol. 1998. № 5.
44. *Poluyanov Yu.A., Matis T.A.* Formirovanie ocenki na nachal'nom etape uchebnoi deyatel'nosti // Psihol. nauka i obrazovanie. 1996. №4. S.38–43.
45. Razvivayushee obrazovanie: V 2 t. T. II. Nereshennye problemy razvivayushego obrazovaniya. Ch. 2. M., 2003.
46. Razvivayushee obuchenie na puti k podrostkovoi shkole / Sost. B.D. El'konin, A.B. Voroncov, E.V. Chudinova. M., 2004.
47. Razvitie osnov refleksivnogo myshleniya shkol'nikov v processe uchebnoi deyatel'nosti / Pod red. V.V. Davydova, V.V. Rubcova. Novosibirsk, 1995.
48. *Repkin V.V.* Nachal'nyi etap razvivayushego obucheniya russkomu yazyku v srednei shkole. Tomsk, 1993.
49. *Repkina N.V.* Chto takoe razvivayushee obuchenie? Tomsk, 1993.
50. *Rubcov V.V.* Osnovy social'no-geneticheskoi psihologii. M.; Voronezh, 1997.
51. *Rubcov V.V., Ivoshina T.G.* Proektirovanie razvivayushei obrazovatel'noi sredy shkoly. M., 2002.
52. *Rubcov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A.* Kul'turno-istoricheskii tip shkoly (proekt razrabotki) // Psihol. nauka i obrazovanie. M.; Voronezh, 1997.
53. *Slobodchikov V.I., Cukerman G.A.* Integral'naya periodizaciya obshego psihicheskogo razvitiya // Vopr. psihol. 1996. № 5.
54. *Frumin I.D., El'konin B.D.* Obrazovatel'noe prostranstvo kak prostranstvo razvitiya (shkola vzrosleniya) // Vopr. psihol. 1993. №1.
55. *Cukerman G.A.* Vidy obsheniya v obuchenii. Tomsk, 1993.
56. *Chudinova E.V.* K probleme issledovaniya urovnya sformirovannosti uchebnoi deyatel'nosti // Vestnik ARO. 1998. № 3.
57. *Chudinova E.V.* Rabota s gipotezami detei v sisteme obucheniya El'konina – Davydova // Vopr. psihol. 1998. № 5.
58. *El'konin D.B.* Izbr. psihol. trudy. M., 1999.

# Проблемы метода культурно-исторической психологии

Ф.Т. Михайлов

доктор философских наук, профессор, действительный член РАО,  
главный научный сотрудник Института философии РАН, зав. кафедрой философии и культурологии  
Московского государственного медицинского университета, профессор психологического факультета  
МГУ им. М.В. Ломоносова

---

В статье анализируются многогранная, противоречивая и часто трагическая судьба культурно-исторической психологии, теории В.В. Давыдова, истории Психологического института РАО, оригинальные теории тех, кто работает в школе Л.С. Выготского.

Рассматривая основания работ Л.С. Выготского, его учеников и последователей, автор формулирует центральный вопрос: как стала возможной исключительно субъективная мотивация всей произвольной и целесообразной деятельности человека, как возможна субъективная мотивация всех жизненных процессов *Homo sapiens*?

Постулат психологической теории звучит так: *все обеспечивающие жизнь человека телесные процедуры мотивированы их произвольным целенаправлением, оставаясь при этом именно телесными, включенными в обмен веществ, зависимыми от простуд и вредных привычек.*

Субъективная мотивация всех представителей животного царства на планете Земля есть не что иное, как объективное самоопределение жизни в качестве *природного феномена*. Всеобщие **смысловые меры** мыслимости *Бытия* для теоретического осознания субъективной мотивации *бытия живого* определяют логику развития психологической теории. Это начало должно сохранять себя в определениях каждого шага теоретического осмысления интерсубъективного речевого поля, в котором человек и приобретает способность субъективно мотивировать все свои жизнедеятельности. «Единицей» этой способности служит не частная абстракция типа взаимопереходов реальных форм в идеальные и обратно, но акт **вести** – акт обращения к другим и к себе как к себе другому. Речевые средства обращения каждый раз переосмысливаются, творчески и по цели преобразуются, что и делает человека творцом языковых форм, даже самых простых и лишь на первый взгляд клишированных. И это не философия, подменяющая собой психологическую специфику исследования начал души, а именно психология в ее фундаментально-теоретическом обосновании.

**Ключевые слова:** культурно-историческая психология, теория учебной деятельности, предмет психологии, постулат теории, третья антиномия Канта, субъективность, телесность.

---

## Исповедальное

Статья получилась скорее об авторе, чем о содержании, заявленном в названии заказанной редакцией темы. Но проблемы метода теории, которой нет, тоже явный нонсенс.

Прежде всего с душевной мукой констатирую: культурно-историческая психология превратилась в миф. Многие психологи используют терминологию Л.С. Выготского что называется для красного словца, формулируя личные научные проблемы в логике явного эмпиризма. В психологии господствуют методики практической коррекции психических аномалий. Модные концепты психоанализа, тесты и упражнения вытеснили саму идею культурного

историзма в формировании высших психических функций мудрого организма *Homo sapiens*.

Но суть кризиса психологии развития не только в ее эмпиристской ориентации. Личностные претензии ведущих за собой молодую поросль психологов играют не последнюю роль в этом кризисе. Назову только главных претендентов на звание учителя узкопрофессиональной психологической мудрости. Мне не легко объявить их имена, ибо все они, названные и неназванные здесь, – мои когда-то молодые, теперь же мои старые, любимые и ценные мной друзья, с которыми я провел не одно десятилетие и в спорах, и в согласии. Прежде других это Б.Д. Эльконин, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.С. Лазарев. Те, кого я

пока не назвал, пусть меня простят, но думаю, что в данном случае они за «забывчивость» мою будут мне лишь благодарны.

Каждый из избранных претендует на верность своим учителям. Не раз приходилось слышать, например, от Бориса Эльконина: «Они нас учили нашей уникальной профессии – мы психологи, но не философы, не дай бог, и не теоретики без границ». Выходит так: к психологии отношения не имеют ни Спиноза, ни Локк, ни Кант, ни Гегель и тем более ни Карл Маркс, для многих психологов неодолимый, о котором поэтому и вспоминать-то им просто нечего. Хотя их учителя были открыты всей философской премудрости, в том числе и Маркса.

Встать на котурны учителя узкопрофессиональной психологии соблазнительно, но легко и свалиться с них. Однако эта опасность отступает на второй план, когда очень хочется поиграть в свои собственные школы, теша себя надеждой, что и все внимающие им рисуют ту же желанную картину: верность учителям как завоеванное право на собственную роль учителя. Но где эта их верность сегодня? Только зная, только символ – не более того. А если и есть прямые ссылки на труды А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина – учителя Васи Давыдова (и моего), А.В. Запорожца, А.А. Смирнова, Н.А. Менчинской и других, то и они – дань уважения, но не деловой критики, без которой нет продвижения теории. Вот какими сомнениями мне срочно потребовалось поделиться с вами.

Добавлю: намек на не простые проблемы «новых учителей» не относится ни к В.П. Зинченко, давно выбравшему свой путь\*, ни к моей любимой Л.Ф. Обуховой, трепетно и продуктивно развивающей идеи своего учителя П.Я. Гальперина. Я бы выделил и Г.А. Цукерман, проложившую свой перспективный путь в теоретической психологии.

### Инженеры человеческих душ

Ориентацию проблем теоретической психологии на практику коррекции психических

аномалий я бы назвал профессиональной ограниченностью. Это в отличие от резкого и бескомпромиссного Карла Маркса, мало того, что назвавшего замкнутость теории на технологию ее «подразделов» *профессиональным кретинизмом*, но и проанализировавшего его историко-культурные, экономические и социальные причины, действовавшие с XVI в. при фабричной утилизации фундаментальных открытий в механике, затем физике, химии, биологии и т. д. Глаза жертв не клинического, а профессионального кретинизма давно уже вооружены особыми «очками», фурнитура которых позволяет настолько сузить предметное поле осмысления, что ведущей целью познания тайн матушки-природы становится разглядывание взаимоотношений отдельных наличных элементов только этого поля. Так и рождалась, укореняясь и в настоящем времени, логика «ползучего эмпиризма». Все изыски так называемой «философии науки» не выходят за рамки этой логики.

Но мне захотелось обратить ваше внимание не только на эмпиристскую логику науки, терпеливо служащей целям и средствам техногенной цивилизации. Есть еще один аспект этой ее службы – общественное осознание роли даже не столько ученых, сколько инженеров, превращающих добытые учеными формулы объективных процессов бытия в репродуктивную работу машин и механизмов, меняющих и облик планеты, и души населяющих ее людей.

Вспомним начало прошлого века. Героями *фантастических* романов и повестей, социальных утопий и околонуточных пророчеств не случайно стали инженеры! Да те самые, тогда еще привилегированные «белоподкладочники», коим к середине XX в. предстояло (по крайней мере у нас) превратиться в незадачливых героев миниатюр Аркадия Райкина, живущих «как какой-нибудь инженер!» (это о неудачниках, получающих зарплату инженера, чье социальное положение на грани отрицания такового, а жизненное обустройство стремительно приближается к нищенскому).

Фигура инженера-одиночки, творящего и осуществляющего технологии будущих ма-

\* В принципе, я солидарен с отчаянием Васи Давыдова, сказавшего мне незадолго до кончины своей буквально следующее: «Всё! Володя Зинченко перестал быть психологом, отдав пальму первенства поэзии и искусству, это симптом исторического кризиса психологии, о котором писал еще Л.С. Выготский». Но Володя верен главной идее старой статьи в «Вопросах философии», которую он вместе с Мерабом Мамардашвили опубликовал *на заре своей туманной юности*. Статья как раз о предмете психологии. И тогда они утверждали, что искусство открывает нам души людей более явно и полно, чем психология сегодня. И я ничего не могу с собой поделать – каждый год выхожу в свет книжки Зинченко, и я их с удовольствием читаю. Я люблю их автора за детскую непосредственность переживаний психологических глубин искусства! И вообще, он молодец – сытый славой недюжинный талант!

шин, космолетов, общественных устройств человечества (непрерывно всего сразу и навсегда), окончательно поблекла уже к 40-м гг. Но в начале века желанное для проектируемого будущего величие профессионального инженера было не случайным. Вспомним, например, инженеров Жюль Верна, инженеров А.А. Богданова (Малиновского) в его романах «Инженер Мэнни» и «Красная звезда». А вместе с ними и инженеров А.Н. Толстого (Лось в «Аэлите», Гарин в «Гиперболоиде инженера Гарина»). Эти и многие другие герои романов и повестей того времени не оставляли у читателей сомнения: будущее принадлежит тем, кто разрабатывает и творит механические (затем химические, биохимические, физические, технические) машины и «машины» общественного обустройства жизни людей. Их эксплуатация создаст всем нам истинный рай на Земле.

Всего лишь механика взаимодействия деталей этих машин – вот предмет осмысливания и результат изобретений, служащих людям, – таков подтекст самосознания нашей эпохи, ведущий за собой все тексты природоведческих и социальных наук, идеологов политики и... основ всех «подразделов» общего человековедения. В том числе и современной психологии. В предметное поле бесчисленных «подразделов» психологии входит именно механика «взаимодействий» наличных у индивида психических состояний, навязчивых мыслей и болезненных переживаний, требующих инженерной коррекции\*.

А соответствующих им замкнутых на себя психологических *специальностей* сегодня так много, что только на перечисление их понадобится две-три страницы этой статьи. Зато теперь не только писатели, но и даже прежде них психологи претендуют на звание *инженеров человеческих душ!* Именно инженеров, занятых изучением и настройкой нормальных и лечением поврежденных механизмов работы нашей души.

Так и осуществился возврат психологии к картезианскому противопоставлению души с ее собственной и особой духовной «механикой» неизбывной телесности мира и человека с ее чисто физической механикой. Что и потребовало привлечения Творца к объяснению начала и причин существования и функциониро-

вания в мире бытия чисто субъективной субстанции. Для картезианства это неизбежно! Тут добавилась к логике Декарта механическая логика укоренения в основании всего общественного обустройства *политической власти* государства чиновников. Их власть не имеет никаких оснований для этого, а потому и требует идеологического, в данном случае единственно возможного – *религиозного* благословения.

Но вернемся к психологии и психологам. Хотя стоит вначале упомянуть физиологов. И.П. Павлов – механицист до мозга костей – не впутывал бога в процедуры создания у собак условного рефлекса. Его вера, если она была искренней, а не демонстративно антисоветской, являлась его личным достоянием, никак не отразившимся на его опытах. Но возврат психологии к располосованию телесности мира и организма человека с его субъективной ментальностью – возврат к Декарту, просто требует участия творца в формировании субъективности мотивов поведения *Homo sapiens*.

Передам в качестве анекдотов то, что мне рассказала моя старая приятельница – тогда сотрудник Ленинградского отделения Института мозга АН СССР. Хотя при явной анекдотичности ее рассказов они подтвердили историческую истинность направления исследований, которыми руководила тогда академик Н.П. Бехтерева. Вот живой недавний пример такого подтверждения.

В конце прошлого года в пансионате «Голицыно» Ю.Н. Афанасьев провел многодневную конференцию РГГУ. Я участвовал в ней на правах соглядатая в земле Ханаанской. Просто присутствовал – «без языка». Венчал конференцию традиционный «фуршетный» банкет. Стою за столиком психологов... Вдруг меня обнял незнакомец. И стал кричать на весь зал: «Вот он мой спаситель! Вот кому я новой своей жизнью обязан!» Его восторги продолжались до конца банкета. Он буквально таскал меня от стола к столу и всем рассказывал одно и то же. Если кратко, то вот суть его восторгов.

Он окончил 2-й Медицинский институт тогда, когда я заведовал кафедрой философии (впрочем, как и сейчас на полставки). Тогда я жил преподаванием истории философии под видом диамата и истмата. Он же распределился в Институт мозга, чем и гордился. Но не

\* Обучение тайнам и механизмам психологии также уже разбито на специализированные курсы подготовки именно к этим специальностям в прямой ущерб для включения студентов в исследования поля нерешенных проблем фундаментальной психологической теории.



долго, ибо, прочитав мою книжку «Загадка человеческого Я», вдруг понял, что исследования в Институте мозга – «полная туфта»\*. Стал врачом-психологом. Вот в этом он и видел свое «спасение».

Он многократно повторял эту историю, рассказывая попутно, чем, собственно, занималась в то время академик Н.П. Бехтерева. Этим он подтвердил историческую, уже известную мне анекдотичность ее исследований: поиск в нейронах головного мозга ... скрытых в них слов. Уже тогда руководитель столь мощного института утверждала, что душа обладает массой, а тем самым и весом. Поэтому, мол, тело покойника чуть-чуть легче, чем тело живого человека – как раз на вес отлетевшей души! Вот вам пример самого вульгарного материализма, требующего в дополнение к своей вульгарности еще и материи для субъективной ментальности человека! Логично и то, что сегодня академик Н.П. Бехтерева истово верит в православного бога. Ведь даже «материальная» душа куда-то улетает. Куда? Куда же ей, бедной, улететь, как не к богу. В качестве творца идеальной сущности мышления он просто необходим не только для вульгарного материалиста-физиолога, но и для психолога-картезианца.

Простой же, как мычание, факт так и остался вне внимания психологов: все телесные отправления человеческого организма *подчинены их субъективной мотивации*. Вместо поиска ответа на вопрос, как же это возможно, соматическое предопределение психологического развития индивида понимается как капризы его индивидуальной генетики. Потому и воскресла идея «борьбы» за судьбу индивида наследственности и внешней ему природной и общественной среды, контрарно противоречащая культурно-историческому подходу, не знающему иной «среды», за исключением речевой.

Тут я позволю себе цитату из произведения рано ушедшего из жизни В.В. Библихина: «Общение существует, поскольку есть что сообщить, а не наоборот – изыскивают, что бы такое сообщить, коль скоро существуют общение и его средства. В начале общения и общества стоит весть. Она извещает о событии, наступившем или наступающем. Язык раньше всего и в своем исходном существе уже присутствует в сообщении, на почве которого получает смысл общение. Язык в этом свете не столько

средство, сколько сама та среда, то развернутое событие и вестью о нем пространство, движение внутри которого оказывается бессмысленным. Если общение не одно из занятий в ряду прочих забот человека, а его способ осуществиться во встрече с другими, то язык, предполагаемый сообщением, и есть среда и пространство нашего исторического бытия, подобно тому как природное биологическое окружение – среда и пространство существования животных. Человек осуществляется, его история совершается не столько внутри природного окружения, сколько в среде языка, взятого не в его частной лексике и грамматике, а в его сути, сообщении. Дефиниция «язык есть средство человеческого общения» не стоит на своих ногах и, расплываясь, оставляет нас с другой, не столько дефиницией, сколько догадкой: язык в своем существе, вести – это среда, в которой сбывается историческое человеческое существо» [1, с. 16].

### Не могу простить!

Вместо этой позиции, столь естественной для культурно-исторической логики Л.С. Выготского, мы имеем дело с разнокалиберным набором реальных абстракций, которыми богата жизнедеятельность человека. Это и ориентировка, и раздражимость, и реактивность, и поиск другого вне себя и в себе как *встреча*, без которой нет акта движения и развития психики...

К тому же ничем, кроме претензий на собственную научную значимость, я не могу объяснить грубое искажение истории Психологического института РАО в буклете, изданном к столетию института. В этом буклете, столь грубо искажившем историю института (кроме первого периода его создания и расцвета), В.В. Давыдов мимоходом упоминается как один из директоров института. Возможно, что это кому-то было выгодно, но...

Но названные выше мои друзья – нынешние учителя замкнутой на себя психологии – это все бывшие аспиранты В.В. Давыдова! Это он открыл им свободу личного творчества, он поддерживал их первые шаги в науке! Как они-то смирились с фальсификацией важнейшего и славнейшего периода его истории?!

Дело вот в чем. Я институту – человек не посторонний: при В.В. Давыдове я десять лет за-

\* Его выражение.

ведовал теоретической лабораторией, был членом Ученого совета, заведующим отделом и т. д. и т. п. В эти годы членами моей лаборатории были Володя Библер (!), Толя Арсеньев (!), Саша Толстых – будущий академик и директор Института художественного воспитания РАО, Игорь Виноградов – бывший зав. отделом журнала А.Т. Твардовского «Новый мир», изгнанный за неподписание пасквиля на академика А.Д. Сахарова, слепоглухие выпускники факультета психологии МГУ (тогда – сенсация!). На полставки работал в нашей лаборатории и ответственный редактор Госполитиздата Эдуард Викторович Безчеревных.

Нашим лаборантом стал волей В.В. Давыдова бывший из-за преследований КГБ истопником, а потом и служителем раздевалки Психологического института А. Сурмава. Членом лаборатории был и Л. Радзиховский... Он часто выступал на семинарах, говорил долго и вроде бы по делу. Но когда Васю исключили из партии и он «сам ушел» с поста директора института на заведование маленькой лабораторией мышления дошкольника в Институте дошкольного воспитания под крылышко нашего общего друга Н.Н. Поддьякова, Леонид выступал на собраниях Института психологии с обвинением нашей лаборатории: «За все годы своего существования лаборатория ничего не дала науке». Теперь он известный *политолух* (это не опечатка: так я определяю профессиональных политтехнологов, способных из ничтожества «раскрутить» члена Думы, члена правительства и т. п.).

А между прочим, именно в это время наша лаборатория подготовила к изданию книгу «Психолого-педагогические проблемы образования» (21 печ. л.). При обсуждении рукописи книги на специально созданной комиссии расплакалась (это буквально) одна женщина из Питера, между прочим, академик: «Я не позволю издеваться над *советской педагогикой!*» Решение комиссии: книгу сократить, членам академии на нее не ссылаться. При издании книги от 21 листа осталось... 7! Самое смешное, что возмутившие всех членов комиссии три главы, написанные А.С. Арсеньевым, были опубликованы, а, например, моя глава об историзме психолого-педагогической мысли, куда более спокойная и академическая, была сокращена до... 2 страниц! Так и вышла в свет: название главы, страница и тут же следующая глава, написанная другим автором – Э.В. Безчеревных. Но да-

же в таком виде книга произвела сенсацию: были опубликованы блестящие отзывы коллег из Праги, поток хвалебных рецензий из российской «глубинки» – университетов Красноярска, Новосибирска, Барнаула и др. Незадолго до своей кончины Вася переиздал эту книжицу, считая ее актуальной.

Но и это не главное. Главное: все эти годы в битком набитой Большой психологической аудитории проходили общемосковские теоретические семинары. С докладами выступали П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Э.В. Ильенков, В.С. Библер, Андрей Брушлинский (вот бы найти его убийцу – на клочки бы разорвал!), А.А. Бодалёв, ратовавший за признание и равное Л.С. Выготскому возвеличивание А.Н. Ананьева, Б.Ф. Ломова и других ленинградцев, Г.П. Щедровицкий, ваш покорный слуга и многие другие. Жесткие, бескомпромиссные обсуждения докладов волновали участников, мы тогда жили от семинара к семинару. Но и этого мало!

А какие «капустники» придумывали и искрометно исполняли молодые сотрудники института! Да и сегодня, когда по тому или иному поводу в аудитории включаются их записи, смех, радость возвращения в молодость делают счастливыми теперь уже «стариков». Разве не радостно вдруг увидеть, как не по сценарию, а от восторга выбегал на сцену сам В.В. Давыдов и пел свои любимые песни полной грудью, на всю аудиторию: «Бежал бродяга с Сахалина», «Конфетки-бараночки» и др. И еще!

Президент Академии педагогических наук (АПН) В.Н. Столетов своим распоряжением отстранил от преподавания курса кандидатского минимума по философии аспирантам академии двух самых, пожалуй, талантливых профессоров-лекторов МГУ, назначив на их место А.С. Арсеньева и меня. Аспирантов в академии было очень много, их разбили на три группы. И каждый понедельник мы с Толей по три часа читали свои лекции. (Мне достались две группы, я читал шесть часов подряд после Анатолия.) Так вот нынешние учителя молодежи, тогда аспиранты – все вышеперечисленные, не только посещали эти лекции, но по крайней мере Б. Эльконин, В. Слободчиков, В. Рубцов, да и другие, ухитрялись, прослушав лекцию Арсеньева, остаться на мою первую. Аргумент: «Арсеньев как гвозди забивает – логика железная, а вы, Ф.Т., увлекаете эмоционально, говоря почти то же самое, что и Арсеньев». Молодые они были, веселые и увлеченные. Философия

для них была открытой и нужной культурой мысли. Да и пример был потрясающий – сам Вася Давыдов. Где-то я уже писал о своем открытии Давыдова (и это после двух десятилетий дружбы!).

Решили мы однажды похитить Эвальда Ильенкова с семинара, который он вел тогда на факультете психологии МГУ. То ли вместе выпить захотелось, то ли соскучились по его обществу. Зашли. С докладом о философии Спинозы, если память меня не подводит, выступал А. Сурмава\*. Сидим, ждем... Вдруг Вася просит Эвальда: «Дай-ка мне слово». И примерно минут двадцать Вася рассказывает Спинозу. Да как! С блестящим знанием текстов, творчески, по-новому для меня, в Спинозу влюбленного! Я ушам своим не верил: кто же такой «мой Вася», как любил называть его Эвальд Ильенков? Философ милостью божьей? Психолог без границ, теоретик широкого профиля?

И вот после той свободы мысли и творческой атмосферы в институте, которой мы обязаны В.В. Давыдову, его ученики спокойно отнеслись к исключению из истории института времени, сделавшего их психологами.

Так и хочется выплеснуть свое чувство словами песни Владимира Высоцкого: «И ни церковь, ни кабак – ничего не свято! Нет, ребята, всё не так, всё не так, ребята». Эх, раз, еще раз, еще много, много, много раз... мы будем повторять слова, трижды произнесенные апостолом Петром до первого крика петуха.

### «Трагедия» В.В. Давыдова

Однажды директор института В.В. Давыдов отчитывался на Ученом совете о работе своей лаборатории. Присутствовал на Совете и президент академии – Всеволод Николаевич Столетов. В своем выступлении он сказал: если бы так работали все лаборатории АПН, то только тогда ее можно было бы смело называть академией, а не методическим кабинетом при Министерстве образования. Но тут задала свой сакраментальный вопрос Н.А. Менчинская: «Василий Васильевич, а наша школа примет вашу концепцию и нормативы ее?» Вася очаровательно улыбнулся: «Если бы наша школа смогла ее принять, то я бы решил, что моя чисто теоретическая кон-

цепция никуда не годится!» Вот ответ философа и психолога-теоретика!

Однако его все-таки «достали» цековские и министерские владельцы АПН! Вася распорядился, дав каждому члену своей лаборатории приказ подготовить (хотя бы для отчета) рекомендации и нормативы школьного образования по концепции Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. И скоро одна из комнаток его лаборатории в школе № 91 была до отказа забита папками с показной верностью министерскому приказу. Но это не помогло. В ЦК КПСС управляли всей наукой бывшие преподаватели истории КПСС и, как правило, бывшие секретари парторганизации МГУ. В нашем случае – Трапезников и Абакумов.

Трапезников возглавлял партийное руководство всей наукой. О нем достаточно сказать, что, собрав у себя заведующих общественными (идеологическими) кафедрами, он признался: «Сейчас модно критиковать товарища Сталина за культ личности. Но товарищ Сталин – один из четырех классиков марксизма. Я, например, прежде чем сесть за работу, всегда открываю один из томов его собрания сочинений, да, думаю, что и все вы постоянно обращаетесь к первоисточнику марксизма, почему-то стеснясь этого. Сталин был мудр, учиться у него необходимо каждому из нас». И еще: «Проверка показала, что историки партии вышли на требуемую высоту стоящих перед ними задач, а вот философы отстали от них, остались теми же догматиками, преклоняющимися перед прогнившей насквозь западной философией».

Естественно то, что свободно мыслящий и действующий В.В. Давыдов был бельмом на глазу партийного руководства наукой. Его необходимо было сменить на послушного партийного товарища. Для чего и была создана комиссия ЦК, возглавляемая А.А. Абакумовым, заместителем Трапезникова. Мрачный, нелюбимый «А в кубе», как мы тут же прозвали его, он в пальто, наброшенном на плечи, один ходил по коридорам института, время от времени вызывая по одиночке сотрудников института. Выходили они от него чем-то явно напуганные и расстроенные. Наконец, был готов и вывод «комиссии ЦК».

В.В. Давыдов обвинялся в следующих смертных грехах: встречая иностранную деле-

\*Список обязательной литературы для участников семинара, составленный Эвальдом, не только объемён, но профессионально труден: в нем все три тома «Науки логики» Г.В. Гегеля, «Критики» И. Канта, труды Р. Декарта, Б. Спинозы, Дж. Локка, Э. Гуссерля и Л. Витгенштейна. Всех я уже и не упомяну.

гацию, Давыдов одет был небрежно, галстук съехал с шеи, клок волос на лбу – явно пьяный, и вообще, он запойный пьяница. Кроме того, сексуально озабоченный, склонявшийся к греху всех аспиранток и молодых сотрудниц; к тому же и лабораторный шкаф увез к себе на дачу. Вы не поверите, но эти обвинения именно так и были сформулированы. При обсуждении справки коллективом института все они развеялись как дым. Сотрудники дружно доказывали, что пьет Вася, как и всякий порядочный человек в тогдашнее время – не больше, но и не меньше. Никакой он не сексуальный маньяк: нежно любит свою жену Люцию и не менее нежно, но на расстоянии и первую свою жену – Галю Давыдову, с которой расстался по ее инициативе. Что касается лабораторного шкафа, якобы увезенного на дачу, то и это дикая чушь по двум причинам. Во-первых, у Васи никогда не было дачи. Во-вторых, есть официальный документ, подтверждающий, что «многоуважаемый шкаф» рассыпался самостоятельно и был выброшен на помойку как старая рухлядь. «Комиссия» убралась из института ни с чем. Но наши *partai genosse* повторили кунштюк В.Н. Столетова, хитро добившегося вопреки установкам ЦК КПСС назначения В.В. Давыдова директором института\*.

Не раз говорил мне Всеволод Николаевич, с которым у меня были самые доверительные отношения, что он уйдет с поста президента АПН только в том случае, если ему удастся посадить в кресло президента АПН В.В. Давыдова. Но для начала надо сделать его директором Психологического института. Я выразил сомнение в том, что это ему удастся без благословения Трапезникова. «Неужели вы хотите обратиться к Сулову?» – спросил я. «Что вы! Он тут же вызовет Трапезникова, и тот ему так распишет Давыдова, что его сразу же снимут с работы!» Вскоре В.Н. Столетов попросил меня зайти к нему в неурочный час. «У меня просьба, – ска-

зал президент. – Попросите секретаря парторганизации Института психологии зайти ко мне завтра рано утром, пока никого в приемной не будет. А Давыдову, улетающему на три дня в Болгарию, передайте мой приказ: задержаться там, на неделю – не менее. Приказ подписан, деньги выделены».

Как В.Н. Столетов рассказал мне позже, он попросил секретаря, готовящего в это время отчетно-перевыборное собрание, сделать всё, чтобы ставленник ЦК, недавно уличенный в плагиате, не был избран в бюро парторганизации института, а Вася прошел бы с впечатляющим перевесом голосов. Так и «случилось». После этого В.Н. Столетов напросился на прием к секретарю райкома партии, хотя тот, выказав уважение В.Н. Столетову, собрался сам приехать к нему. Но президент приехал в райком и попросил бюро райкома поддержать кандидатуру В.В. Давыдова, хотя райком не та номенклатура, от которой зависит назначение директоров крупных научных учреждений. Райком поддержал, горком не стал спорить с райкомом и согласился с его решением. В.В. Давыдов вернулся из Болгарии директором института.

Так вот, тот же кунштюк проделал и Абакумов. Когда затея с цековской комиссией провалилась, Васю вызвали на бюро того же райкома и предъявили ему обвинения Абакумова – и про пьянство, и про шкаф. Вася не выдержал и в запальчивости спросил: «Где я нахожусь – в райкоме или на кухне Вороньей слободки?» Секретарь райкома попросил Давыдова и секретаря парторганизации института выйти на пару минут. Позвали их, и секретарь спросил: «Василий Васильевич, у вас с собой партбилет?» – «Естественно, – ответил Давыдов и протянул его секретарю. Тот положил Васин партбилет в стол и сказал: «Решением бюро райкома за безобразное поведение на заседании бюро вы исключаетесь из партии».

---

\* Я примерно в то же время пережил точно такой же наскок партийных органов, от райкома до ЦК. Меня тоже надо было срочно заменить. И три комиссии райкома и одна горкома партии проверяли работу моей кафедры. И, будто назло инициаторам моего увольнения «за крупные методологические ошибки», все комиссии, вопреки твердым установкам райкома и горкома, дали самые положительные, чуть ли не восторженные отзывы о работе кафедры. Все обвинения, подсказанные парторганами, рассеивались как дым. Каждый из председателей этих комиссий, рекрутированных из преподавателей философии МГУ, по секрету рассказывал мне, как их инструктировали парторганы. И если бы не один, как я его называю, *склизкий человек*, уволенный перед этим за склоки с кафедры философии 3-го Медицинского института (он, простите за вульгаризм, просто пёр в заведующие), по заданию инструктора Ленинского райкома КПСС написал особое мнение. В нем кроме всего прочего поставил мне в вину то, что даже в год ленинского юбилея в экзаменационных билетах кафедры нет ни одной работы Ильича. Я тут же попросил лаборанта принести наши билеты. «Они только что напечатали их», – предупредил комиссию склизкий тип. (Он давно уже профессор философии МГУ.) Билеты оказались потрепанными, старыми, уже несколько лет служившими нам. Почти в каждом – работа Ленина. Я вел себя как типичный *infant terrible*: «Как бы я ни относился к Ленину как к философу, не совсем же я дурак, чтобы демонстративно исключать его работы из общего курса философии». У комиссии ничего не вышло, но родная партия нашла-таки способ принудить меня к уходу «по собственному желанию». По собственному желанию партии и правительства.

Узнав об этом, я тут же позвонил Васе. К телефону подошла Люция Васильевна – жена. «Как Вася?» – спросил я. «Ты не поверишь, но он чрезвычайно весел, с упоением работает и говорит: наконец-то я избавился от них!» При всех наших дальнейших встречах с Василием я наблюдал эту же картину: мой герой был неугомонным в работе, весел и горд. Стараниями академика Велихова и многих других, истинно ученых, исключение из партии было отменено, но на пост директора назначен вполне управляемый человек. Таким образом, я не случайно взял в кавычки слово «трагедия» Давыдова. Истинная его трагедия была и осталась иной: школы формального образования *приняли и по-своему освоили* его теорию обобщения в обучении. Начну с примеров.

### Как Столетов спас Давыдова, а заодно и меня

Один из старых Васиных и моих друзей, член-корреспондент Академии образования, недавно обрушил на меня целый поток незаслуженной критики. «Вы оба – проклятые либералы, разрушившие самую лучшую школу в мире – советскую школу! Всем, чем вы с Васей в конце концов стали, вы оба обязаны нашей школе. А ваш либеральный патрон – В.Н. Столетов спокойно предал вас, когда для него самого запахло жареным».

Вдвойне ошибся наш критик. Во-первых, не знаю как Вася, но я и в школе, и в университете учился плохо. Недаром, как ни трудно в это поверить сейчас, Мераб Мамардашвили на комсомольском собрании курса отчаянно ругал меня за непосещение лекций и четверки по физике и педагогике. «Феликс тянет наш курс назад!» – уверял он комсомольцев курса. А в школе мое положение было еще хуже: прогулы, лень, невыполнение домашних заданий. Нет, в конце концов нас формировала не столько школа, сколько наши с Васей дружеские связи с культурно развитыми одногодками и взрослыми людьми, озаренными талантом творчества. Это и наши друзья, и учителя в университете на протяжении всей нашей жизни сделали нас с Васей именно такими, какими мы стали, независимо от оценки кем бы то ни было этого «результата» творческого общения с ними. Это во-первых, а во-вторых, вот как нас «предал» президент АПН СССР В.Н. Столетов.

Когда справка комиссии ЦК КПСС была отвергнута институтом, Абакумов не успокоился. Еще более топорная справка была передана на суд Отдела школ этого самого ЦК. Руководил расправой сам Трапезников. И вот что Всеволод Николаевич рассказал мне позже.

В президиуме он сидел рядом с Трапезниковым. Скопив глаза, он смог прочитать проект постановления столь высокого собрания. Наклонившись к уху председателя, он сообщил ему буквально следующее: «В проекте явная ошибка: в подтверждение того, что Давыдов принимал на работу явных диссидентов, приведен пример Ф.Т. Михайлова, якобы уволенного из 2-го Мединститута с партийным выговором за серьезные методологические ошибки. Но в академию пригласил его не В.В. Давыдов, он даже не знал о том, что именно я, бывший до того министром высшего и среднего специального образования Российской Федерации, следил за историей кафедры Михайлова и знал ее, увы, бесславный конец. Именно я пригласил его организовать при Президиуме АПН, а не при институте Давыдова теоретическую лабораторию. Это не понравилось некоторым членам президиума, и я перевел лабораторию вначале в НИИ СИМО и только через несколько лет – в институт Давыдова. Но вы знаете: я человек осторожный. Первым делом я позвонил секретарю парткома 2-го Мединститута, спросив, какие партвзыскания имел Михайлов. «Никаких взысканий, только благодарности», – ответил тот. Тогда я позвонил в райком партии и спросил: может ли член партии и секретарь парткома института не знать о партвзысканиях члена партии, работавшего в этом институте? Нет, такого быть не может, ответили мне, и тогда я пригласил Михайлова с чистым сердцем». – «Вопрос не подготовлен!» – взревел Трапезников, разрывая проект постановления. Вот так «предал» нас В.Н. Столетов.

А теперь – о настоящем времени.

Невзирая на трудности передвижения по планете, предопределенные тяжелой болезнью, я присутствовал на последнем семинаре лаборатории Бориса Эльконина. Его цель была в подведении итогов первого этапа реализации общей концепции школы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова и определении дальнейшего пути развития данной концепции в практиках этих школ. Единственный владетель не только лабораторий, но и всей программы их развития, Борис Эльконин в вводной части своего

установочного доклада констатировал: первый этап программы успешно завершён. Задача заключается в теоретическом обосновании следующего этапа.

Мой комментарий: как координатор и эксперт другого движения, эврикианского, я неплохо знаю работу 600 школ – экспериментальных площадок Российской Федерации. Среди них немало школ, работающих по программе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Утверждаю: в них и с ними произошло то, что предсказывал Василий Васильевич в своем ответе Н.А. Менчинской. Получилось нечто прелестное: теория сама по себе, практика ей соответствует номинально. Недаром руководство эврикианской сетью школ после доклада Бориса (на совещании ее экспертов), претендовавшего на обоснование возможности органической связи школ, работающих по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, с «Эврикой», заявило: нам не по пути с умершим движением.

Что же касается второго этапа – теоретической разработки образовательных программ, то, откровенно говоря, я не очень понял его теоретической установки на будущее. На доске он (Б.Д. Эльконин. – *Прим. ред.*) провел три линии, на каждой обозначив как-то связанными между собой точками нечто теоретически значимое. Лексика Бориса оставалась столь же сложной. И понял я только то, что было определено как теоретическое основание дальнейшего развития школ Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Возможно, что таковым должна стать концепция *Шага развития* как *Единицы* (отправной точки всей теории). Шаг в развитии – переход от освоенного ребенком *идеального* образца заданного ему предмета к новой его *реальности* – к решению новых задач и примеров, закрепляющих памятью словесное определение новых для ребенка правил. Так будет на практике, хотя Борисом предполагается нечто иное. В конечном счете слияние теории с практикой обучения, которая на деле более похожа на дрессировку.

И это не случайно. Я был оппонентом на его защите докторской диссертации и внимательным читателем его книги. На церемонии защиты я сказал, что члены специализированного совета присутствуют не только на защите докторской, но при рождении новой и весьма перспективной психолого-педагогической теории. Ибо был и остаюсь непримиримым врагом эмпиризма и тощих абстракций в качестве посту-

латов иных подходов к самой главной проблеме психологии – к проблеме саморазвития человеческой субъективности, мотивирующей всю жизнедеятельность Homo sapiens. Интенции диссертации Бориса позволяли мне так верить в него и так говорить о нем.

Но не менее непримирим я и к замкнутым на себя частным разработкам профессионального тезауруса. Облегчить мою задачу их критика должна была бы четкость выводов автора, приведенных в конце его книги «Введение в психологию развития» [6, с. 165–167]. Однако не случайно и то, что чуть ли не нарочитая сложность, модернистская изощренность лексики автора трудно проницаемы.

Первый тезис Бориса: «Общим и абстрактным представлением акта развития является идущее от Л.С. Выготского представление о нём как о соотношении реальной и идеальной форм» [там же, с. 165]. Это не что иное, как претензия на определение постулата новой теории, но...

Мы действительно встречаем у Л.С. Выготского понятие идеальной и реальной форм у каждого акта творения новых смыслов. И о знаковом опосредствовании субъект-субъектной коммуникации было написано им не мало. Правда, в самом начале его творчества. Но в его последних, «спинозовских» трудах идею знакового опосредствования вытесняет понятие о интерсубъективном речевом поле. Кстати, мне не раз приходилось доказывать в своих работах, что душа посредников не знает. Динамичное тождество интер- и интрасубъективности подтверждает истину афоризма Гёте: нет ничего у нас внутри, всё, что внутри, то всё снаружи. «Снаружи» у нас субъективность мира речи, мира мысли, ибо каждый из нас живет целесообразно и произвольно, обращаясь к этому миру за сочувствием, со-мыслием и со-действием. «Единица» психического, искомая Борисом Эльconiным, не *шаг* в развитии, а *акт вести, акт обращения к другим и к себе как к некоему другому*. Отсюда прав Кант, утверждавший, что нас равно наполняют восторгом звезды над нами и нравственное чувство внутри нас. Прав и Генрих Риккерт, считавший нравственное чувство – совесть – первой основой знания.

Таким образом, главный тезис теории Бориса Эльконина, претендующий на постулат новой теории, выбран произвольно и не очень удачно. Свести творческий акт полагания себя

индивидом в качестве субъекта развития к динамике переходов идеальных и реальных форм субъективного развития значит эксплуатировать одну из возможных абстракций, но не истинную проблему общего человековедения и психологии в том числе: *как стала возможной исключительно субъективная мотивация всей произвольной и целесообразной жизнедеятельности человека?*

К тому же я должен заметить, что *идеальное* и *реальное* не психологические категории. Это развитые *меры* мыслимости некоего *Нечто*. Когда-то А.С. Арсеньев на своих лекциях (адресованных Борису в числе прочих) «забивал гвозди», издеваясь над эмпиристским и натуралистическим определением идеального и материального. Он утверждал вполне грамотно, что в философии нет никакого идеализма и материализма. Есть только исследование категорий. Добавлю, что именно Гегель остался непонятым при господстве техногенного натурализма в самой философии. Его «Философия природы» отнюдь не подчинение природных процессов логике категорий, а демонстрация того, что все наши суждения о природе подчинены *мерам* мыслимости ее бытия. «Есть и не есть», «ближе и дальше», «существенное и несущественное», «идеальное и реальное» и т. д. – это не формы самой реальности, а только смысловые *меры* ее освоения мышлением.

Сказать, что реальное и идеальное – это «объективно» присущие психике человека формы движения человеческой субъективности, значит, либо ничего не сказать, либо сказать нечто подобное такой максиме: квадрат, гипотенуза и бесконечно малые реально существуют в природе и только осознание их объективной реальности превращает их в меры мыслимого Мира. Так и реальное и идеальное – обычная категориальная (мерная) пара, внутреннее противоречие которой – движущая сила любой мысли. Предвосхищая ваше обращение к третьей антиномии чистого разума Канта: «идеальное реально, реальное идеально», ибо поиск нового смысла в поисковом движении самой мысли опирается на идеальный образец – на платоновскую идею\*.

Но «образ» (образец) есть реальность смыслового основания поиска мыслью новой, более соответствующей *замыслу* меры мыслимого. Уже тем самым реальное и идеальное не могут вдруг стать профессионально психологическими категориями, как и все прочие *меры мыслимости* любого мыслимого предмета.

Да, субъект совершенно верно понимается автором не как идеализированный (воображаемый, мыслимый) объект, а как *субъект совершенного действия*. «Субъективность – это определенный режим жизни, а не характеристика наблюдаемого индивида». Отлично сказано! Только вот вся «механика» взаимопревращения идеальных и реальных *форм* удаляет нас от главного вопроса теории человеческого бытия. Вспомним же «Весть» В.В. Бибикина – вот истинное продолжение идей Л.С. Выготского, всю свою творческую жизнь критиковавшего себя, состоявшегося. А теперь об отце Бориса Эльконина – психологе-классике, ученике и друге Л.С. Выготского.

Мне всю мою жизнь везет и на друзей, и на работу, вообще на всё. Вот точно так же мне крупно повезло на многолетнее общение с Даниилом Борисовичем Эльконым. Так уж случилось, что мы все время оказывались вместе и в купе поезда, уносившего нас то в Прагу, то в Берлин и в составе делегаций, и персонально нас двоих. Последнее обстоятельство объясняется тем, что В.Н. Столетов включил только нас в редколлегию учебника «Педагогика», издаваемого двумя академиями педагогических наук – нашей и немецкой. Участвовать в работе редколлегии приходилось часто\*\*.

Однажды немцы не смогли достать нам билеты до Москвы и оставили нас в номере гостиницы Совета министров ГДР, дали денег на пропитание, и мы дней пять одни, никем не тревожимые, слонялись по Берлину, посетили все великолепные музеи, ходили в кинотеатры (я переводил Д.Б.\*\*\*). Были мы и на опереспектакле «Кармен», постановщик которой – известнейший Фельзенштайн – сотворил пятитомную «компот» из текста Мериме и оперы Бизе. Микаэлу великолепно пела и играла на-

\* Кстати, именно Платон начал и победно завершил анализ идеи (идеального) как образцовой реальности. Тут ничего нельзя ни добавить, ни убавить.

\*\* Правда, вскоре я был освобожден Столетовым от участия в редколлегии. Причина: президент АПН ГДР Герхард Нойнер тайно от Столетова передал мою главу в ЦК СЕПГ, откуда с соответствующей реляцией мой текст поступил в ЦК КПСС, где, естественно, вызвал возмущение, а Столетов получил нагоняй. После этого наш президент прекратил какие-либо отношения с Нойнером, между прочим, личным другом Марго Хонеккер, министром образования ГДР. Учебник вышел с главой Д.Б., но, естественно, без моей главы. Чем я несказанно рад: учебник на редкость плохой.

\*\*\* Д.Б. Эльконин.

ша Галина Писаренко на берлинском диалекте, да так, будто бы она и все ее предки прожили свои жизни именно в Берлине.

Как вы понимаете, времени для теоретических бесед по душам у нас было более чем достаточно. Споры вспыхивали часто. Особенно часто я нападал на Д.Б., отчаянно критикуя идею ведущих деятельностей разных возрастов. Основание: переходы от блестяще проанализированной Д.Б. игры дошкольников к учебной деятельности, а в подростковом возрасте от нее к поискам себя в разных ребятах и взрослых общностях я не мог принять, потому что это превращенные, социально оформленные формы реального развития ребенка. Я настаивал на том, что в истории и сегодня в разных социокультурных общностях господствуют другие формы так называемой социализации. Дети становятся взрослыми и у цыган, не знающих школы, и у американских индейцев, живущих в резервациях, и у других народов, традиции которых не сопоставимы с европейскими. Психолог не имеет права ограничивать себя тем, что у него под рукой.

Д.Б. отвечал: «Я – психолог-экспериментатор, имею дело с тем, что есть. Выдумывать закономерности взросления у тех народов, с жизнью которых я знаком только по литературе, не имею права».

И вот однажды, только мы вошли в свое купе, Д.Б. восторженно рассказал мне о своем открытии, подсказанном поведением его внука. «Сижу я за работой, захотелось пить, и я попросил четырехлетнего внука, занятого чем-то своим, детским, принести мне с журнального столика блюдце и чашку с остывшим чаем. Он восторженно бросился к столику на колесиках, схватил чашку с блюдцем и, более не обращая на свою ношу никакого внимания, благополучно донес ее. Надо было видеть его глаза, улыбку, чтобы понять: ребенку нужен был я, он всем тем, что называется жизнью его организма, был аффективным вызовом мне, *обращением* ко мне, предьявленным моему вниманию всей своей детской субъективностью!» Далее вывод классика психологии: человек живет в мире смыслов и аффектов, обращенных к нему и об-

ращаемых им к другим, а не предметами так называемой *предметной деятельности*. Позже свое открытие Д.Б. опубликовал в одном из номеров «Вестника Московского университета», Серия «Психология». Таков был акт возвращения Даниила Борисовича к учению своего друга и учителя Л.С. Выготского.

И как-то всё сразу стало ясным: существует иная, не формальная, подчиненная социальным формам техногенной цивилизации закономерность развития ребенка, а психологически естественная его собственная зависимость от океана речи взрослых и детей, представляющих ему свои неповторимые личности (дорогие для него или просто необходимые). И тогда вместо строгой Марьи Ивановны в школе формального обучения его встретит иной, не классно-урочный уклад нового этапа его жизни (такой, например, как форма *культурно-образовательного центра*). Эта форма, объединившая и маленьких, и взрослых в одной, им лично нужной и интересной задаче – освоении разных потоков культуры, включая рукодельную и профессиональную, предоставляла бы ему возможность личного выбора. В этом случае «учебная деятельность», по Д.Б. Эльконину и В.В. Давыдову, прекратила бы свое существование. Ведь это живое общение, а не учебная деятельность ребенка по надуманным схемам освоения языка предмета, а не речи на его языке\*.

Но даже с таким расхождением теоретического основания концепции Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова с практикой школ не всё так уж трагично. Во-первых, учителя ряда школ, непосредственно руководимых Б.Д. Элькониним, как он утверждает, всерьез тянутся к теории, стараясь привести в соответствие с ней предметность всех уроков. Пусть не очень получается, но важно и старание. Во-вторых, есть и такие «нарушения» достаточно строгих канонов этой теории, которые творят нечто принципиально новое, но исключительно продуктивное не только для школ Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Прежде всего я имею в виду учебники по литературе с полной «корзиной» всех необходимых учителю и ученикам материалов, подготовленных уже не только для на-

---

\* Идею и образ культурно-образовательного центра я со своими коллегами выдвинул и обосновал в конце 70-х – начале 80-х гг. прошлого века. Ее поддержал вице-президент АПН СССР Виктор Геннадьевич Зубов, известный физик и педагог. Узнав, что под Целиноградом такой центр создается, он воскликнул: «Бросаю всё – Москву, академию, МГУ, еду к вам! Скажите только, в каких видах профессиональной работы нуждается тот совхоз, где вы создаете свой Центр». Я принес ему все наши разработки. Но он вскоре умер, после непрерывной серии инфарктов. А какой был человек! Искрометно остроумный, смелый до отчаяния. Вот кого я искренно и навсегда любил в старой академии.



чальной школы, но и для старших классов. Они созданы лауреатами Государственной премии (за эти учебные пособия) Галиной Николаевной Кудиной и поэтессой Зинаидой Николаевной Новлянской – ученицами В.В. Давыдова. Это совершенно фантастические учебники! Моя внучка, которой еще нет 6 лет, читает подаренный ими учебник для второго класса как поэму А.С. Пушкина. В нём ей почти всё знакомо по детским книжкам – от Л.Н. Толстого до современных детских сказочников и поэтов. Нет idiotских вопросов к каждому стихотворению или сказке, без промаха убивающих способность восприятия поэзии\*. Нет в нём и псевдонаучных определений метафоры, поэтических стилей и т. п. Их учебники заражают энергией словесного творчества: знакомые с раннего детства сказки, стихи, рассказы ненавязчиво, подспудно позволяют детям самим понять, что такое метафора и какие стили в прозе и поэзии, в том числе и в библейской «Песне песней», и в сурах Корана, и в религиозной буддийской поэтике. Не говоря уже о классиках родной и иностранной литературы. Так вот, соответствующая комиссия Министерства образования не дает учебникам Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской грифа допуска к изданию новых учебников!

Вместо них искусно «продавливаются» через сито министерских разрешений нечто окончательно уродливое и опасное. При господстве воинствующего атеизма псевдокоммунистической идеологии из сказок Андерсена, русских сказок, рассказов для детей Л.Н. Толстого изымалось любое упоминание о псалмах и всех иных религиозных ценностях культуры. Новые, уверенные в себе и безответственные создатели учебных программ, учебников и книг для чтения вдруг решили сегодня, что в сказках и сказаниях, рассказах и стихах много трагического, что, по их мнению, плохо сказывается на мировосприятии ребенка. Теперь всё будет иначе: волк проводит Красную Шапочку к бабушке и они будут пить чай с пирожками. Петух и Музгарка в «Зимовье на Студеной», естественно, останутся живы и спасут героя. Русалочка выйдет замуж за принца, а в «Военной тайне» А.П. Гайдара герой не умрет от брошенного врагом камня, а героически спеленает врага и приведет к пограничникам.

Идиотизм! Иначе не скажешь. А я-то, оказывается, глупый малыш, до школы и в начальной школе неудержимо рыдал, переживая как личную трагедию гибель героев этих произведений. Но каким бы прекраснородным болваном вырос бы я, если бы мир взрослых не открылся бы мне и своей трагической стороной! Вот все эти изыски субъектов властного бюрократического руководства образованием, выбрасывающие наследие Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова на свалку истории, как и все неувязки (мягко говоря) теории культурно-исторического определения формирования человеческой субъективности с канонами формального образования, я считаю истинной трагедией В.В. Давыдова.

Не случайно же один из учеников новых учителей заявил недавно, что он готов «раздолбать» теорию Л.С. Выготского и всех выготчан, доказав их марксистскую ограниченность и полную бесплодность. Что ж, подождем и этого сюрприза, инспирированного отступничеством учителей столь воинственного молодого человека.

### О постулатах

Итак, начну с поиска истинного постулата человековедения, учитывая тот факт, что субъективно-ментальная мотивировка каждого будущего шага в развитии собственно человеческой жизнедеятельности возвращает нас к третьей антиномии чистого разума И. Канта [2, с. 414–417].

С одной стороны, правы те, кто включает жизнь человека в причинно-следственные отношения с внешним миром (тезис). Но, с другой стороны, человек живет своим будущим, мотивируя каждое жизнедействие свое образом его цели (антитезис). Потому, в отличие от всего живого на планете, человек творит себя произвольно и целесообразно!

Такова третья антиномия чистого разума.

Теперь – главное! Л.С. Выготский стоял на этой же платформе. И именно от этой позиции удалились наделенные исключительно профессиональными «очками» властители новых психологических технологий, искатели нового начала (нового постулата) именно психологии как на себя замкнутой науки. Л.С. Выготский –

\* Пример: в стандартном, с министерским грифом, издаваемом не одно десятилетие учебнике к пушкинской «Осени» задан вопрос: что делают колхозники в это время года?

этот певец, этот Моцарт высокой теории, понимающей процессы взращивания индивидуальности в общем intersубъективном речевом поле, – великолепно владел логикой генезиса саморазвития живого, тщательно и противоречиво (это комплимент) обсуждавшегося логиками теории *par excellence* – от Фалеса до Маркса. Поражает его открытость всем концептам человековедения. Уж в чем нельзя упрекнуть Л.С. Выготского – это в профессиональной замкнутости!

В чем же непреходящая ценность творчества Л.С. Выготского? Да именно в осознании тождества тезиса и антитезиса Канта! У Канта все антиномии задаются и разрешаются следующим образом: тезис содержит в себе и порождает для нас антитезис. Антитезис «беремен» тезисом и не имеет смысла без его экспликации. Динамичное тождество их, казалось бы, противоположных смыслов продуктивно для развития нового смысла антиномий – единство противоположностей как решение скрытой в антиномиях проблемы. Ведь на самом же деле именно это их тождество движет каждым нашим шагом на жизненном пути. Разве мы подчиняемся объективным обстоятельствам, когда они непреодолимы? Нет, тысячу раз нет! Без попытки их изменить человек и шагу не сделает. Его судьба – в борьбе за целесообразное и произвольное изменение обстоятельств, что оборачивается самоизменением. Творчество – вот суть человеческой жизни. Даже отказ от творчества, приспособление к обстоятельствам требует пусть тупой, но энергии отказа от борьбы. Снова воля самого человека! Можно не уважать мотивы отказа, оставляя их на совести слабого духом и волей. Но ведь и отказ есть субъективная мотивация поведения! Так наш постулат общего человековедения сохраняет свою априорность и тем самым свою, не требующую доказательств, ясность, как и всякий теоретический постулат.

Отсюда – и то, что можно назвать *геномом нравственного чувства*.

Уникальная способность человека совершать целесообразно произвольные действия, обращенные к сочувствию других людей с надеждой на взаимопонимание, к свободному событию с ними как к бытию добра, бытию *нравственному*, – вот начало и высшая ценность человеческой истории и культуры! Но, увы, его же свободная воля способна привести и к подавлению свободной воли других, к ограниче-

нию их свободы вплоть до лишения самой жизни (бытие зла). И никто из нас не может решиться на слово или поступок без предчувствия важнейшего его результата – отношения к нему других людей. А это значит – к каждому из нас как личности, к мотивам и возможным результатам нашего слова и поступка. Главное в этом их отношении оценка не утилитарной надобности в нас, а полезности для себя наших слов и дел. Главное – это не всегда актуально осознанное, но однозначно мотивирующее реакцию других на наши слова и поступки соотношение их с «пространством» собственной свободы – свободы мысли, свободы чувств, свободы их действий. Смыслонесущее предчувствие этой *нравственной* реакции заставляет нас всякий раз заново преобразовать каждое наше обращение к другим людям в нравственном же поле общения, воспроизводя тем самым это поле как intersубъективную реальность.

Иными словами, любой наш поступок, задуманный или импульсивный, неизбежно поверяется нами и в нас степенью его свободы. Или, если хотите, духом свободы – единым интра- и intersубъективным аффектом человеческого события. Поверяется на *человечность* как (пусть не обговоренное, в правилах и максимах не запечатленное) изначально и объективно главное условие (и предпосылка!) осуществления жизни человеческого типа. Поверяется не в суде, не на площади, не на собраниях – в нас самих. Ибо каждое Я – носитель и субъект этого духа, субъект собственной воли к свободе.

Ограничение всегда ожидаемой поверкой на *человечность* – ее исток и возможность волевого усилия. Не сам по себе организм собирает силы к действию (или бездействию), непереживаемые смыслы ситуации общения неизбежными последствиями своими диктуют ему импульс аффективно-смыслового усилия. Быть или не быть поступку (действию, слову, тексту, музыке, картине и т. п.) прежде всего зависит от того, насколько сам человек увлечен необходимым ему обращением *urbī et orbī* – к *городу и миру*, к другим людям, к вечности, к себе самому. От этого во многом зависит и то, хватит ли силы человеку преодолеть... себя. И не только от ожидания прямого или косвенного сопротивления других, но и от их возможного невнимания и непонимания. А также от сопротивления используемого материала, а следовательно, и от всегда вязкого течения самого поступка-действия, непрерывно грозя-

щего запутаться в собственных «шагах». Сила преодоления себя и обстоятельств, креативной их перестройки и есть сила свободной воли. Ибо сама эта сила оборачивается не чем иным, как усилением целенаправленного преобразования реальности и прежде всего себя как реального субъекта – того, кто владеет своим телом и в какой-то мере объективными условиями его жизни.

Так и получается, что и интеллект, и высокие эмоции, и нравственный императив (по Канту – «нравственный закон внутри нас»), и воля, и интуиция действительно осуществляют *одну способность* – способность не принимать все, как есть, а преобразовывать то, что есть, синтезируя новые образы в новые реальности бытия. Эта способность и сила ее в обособившемся мире всеобщих символов торжества жизни и духа – *высшие эмоции*. В обособившемся мире дискурса – *интеллект*. В субъективном мире собственного Я – *воля*; и во всех мирах человеческой жизнедеятельности, всегда обращенной ко всем, а поэтому и к каждому (в том числе и к себе), – *нравственность*.

Возможно, что абсолютное противопоставление друг другу этих миров исторически переходяще. Недаром же пластика эстетических переживаний, временно потерянная в материале знакового дискурса, всё же постоянно прорывается в откровениях простых и красивых его формулировок. Недаром и сами «рационалисты» считают истиной творчества в науке не расчет, а интуицию и озарение, подготовить к которым способно, по их мнению, только искусство. Не менее симптоматично и вдохновляющее художников слова, кисти, музыки и пластики эмоциональное переосмысление «сухих и рациональных» научных открытий: будь то ньютоновская модель Вселенной или эйнштейновский абсолютный релятивизм, «Идеи» и «Благо» Платона или *Бессознательное* Зигмунда Фрейда.

\* \* \*

Мне уже успели сказать первые читатели этой рукописи, что мои претензии на определение постулата общего человековедения выглядят как наглая узурпация истины. Обидятся все те теоретики, которые исходят из иных оснований своих теорий, – чем же они хуже меня?!

Мне кажется, что это возражение определено непониманием природы постулата теории.

Постулат априорен по определению: он в доказательстве не нуждается, ибо ясен сам по себе, утверждая себя как безусловное начало теории, как мера всех будущих преобразований ее предмета. А ведь он всего-навсего очерчивает ее предметное поле: геометрия будет во все века заниматься смыслами *мер* простирания бытия. Механика – взаимозависимостью смыслов категориальных *мер* времени, пути, скорости и инерции движения масс, а астрономия – смысловыми *мерами* всех реалий Вселенной. И любое осмысление бытия человеческого возможно лишь в круге смысла, очерченного третьей антиномией чистого разума И. Канта.

Но и до него в том же круге вращалось всё мыслимое людьми в ритуалах первобытных родовых общин. Об этом говорит наделение ими всех явлений природы произвольной и целесообразной движущей силой их существования. В мифах первых народов Земли, как позднее в мировых религиях, – то же противоречие бытия человеческого – зависимости воли и целей жизни людей от сверхъестественных и естественных обстоятельств и свобода выбора, целенаправленность и произвольность субъективной мотивации поведения их героев, оцениваемого богами поддержкой или карами. Предметность всех теорий человековедения – истории, физиологии, психологии, социологии, экономики и т. д. – очерчена кругом этого противоречия.

Это нельзя выдумать, ибо теория как таковая есть не что иное, как разрешение противоречий в мерных смыслах *мыслимого бытия*. Она пробует себя в эксперименте и технической практике освоения теоретических идей, но и при этом остается чистой теорией. Ее исходный постулат не подвергается сомнению, поскольку он не выводится из профессиональных приложений, полагая себя как нечто до них и без них сущее в теоретическом мышлении.

Первый же постулат Евклида провозглашает точку и ее движение, образующее линию. При этом точку нельзя разрезать на две, и если изъять из линии, образуемой движением точки, бесконечное количество точек, то на линии останется... бесконечное количество точек. Все геометрические преобразования базируются на данном постулате. Чем подтверждается его абсолютный априоризм. Повторяю: предмет любой теории задается ее постулатом, очерчивающим поле соответствующих ему смысловых мер мыслимой реальности бытия. Развитие

предмета теории не выходит за рамки ее постулата. Однако постулат при всей априорной ясности своей неизбежно содержит в себе противоречие – свое утверждение и свое же отрицание: точку нельзя разрезать на две, но ведь эту операцию мы мысленно предполагаем. Динамичное, активно пульсирующее тождество «нельзя» и «можно» снимает напряжение этого противоречия (немецкое *aufheben* – снятие с удержанием). При этом рождается новый, вернее, преображенный постулат. История развития теории выстраивается на новом основании, сохранившем в себе преображенное – исходное и фундаментальное.

Важно помнить и то, что сам Л.С. Выготский, анализируя причины исторического кризиса психологии, увидел главную из них в том, что психологи мечутся от «натуры» к «культуре» и обратно. Тем самым они либо пытаются найти корни духовности его жизни в теле человека и его реакциях на стимулы «среды», либо ищут их в исторических формах культурного общения. Понять же противоречивое тождество этих «противоположностей», четко очерченное третьей антиномией Канта, они не способны. Кант для них не авторитет – он философ, а не психолог. Только ведь постулат Канта – *тождество телесности и субъективности*, возвратившее нас к Спинозе, к его одной и единой субстанции Бытия, – это постулат общего человековедения, лежащий, повторю, в основе и физиологии, и психологии, и истории, и литературоведения, и всех других теоретических дисциплин, предметом которых является жизнь и деятельность человека.

Так и предметом любой теории служит ее априорно постулирующее начало, оно же мера всех ее смыслов, не существующих в качестве вещей. Теория имеет дело исключительно с мерами смыслов, рождаемых их внутренними, всегда имеющимися противоречиями, стараясь разрешить таковые. Теоретическая работа радикально преображает исходные условия первоначального полагания смыслов, добиваясь предельной ясности противоречий, разрешение которых определяет ее цели. Практическая утилизация этих целей не ее дело. Потребность в практическом их осуществлении выявляется корыстными интересами разных живущих за счет других социально организованных групп (классов, стратов, государственных и общественных организаций и т. п.). Идеология исправно оправдывала своекорыстие их зависи-

мости от теории. Задача теории – выбросить идеологию на свалку истории.

### Теперь – самое неожиданное...

Оказывается, я исподволь доказал то, что культурно-историческая теория в психологии есть, она жива, а следовательно, имеет свои методологические основания и проблемы. Это значит, что я обязан удовлетворить заказ на статью, этой теме посвященную. Как же мне могло показаться, что теоретический концепт культурно-исторической психологии – это миф?! Разве труды Л.С. Выготского разворованы и исчезли? А Платон, Плотин, Ф. Бэкон, Спиноза, Кант, Фихте, Гегель, Маркс? А Э.В. Ильенков? А трепетный старатель на той же ниве, добрый наш друг Майкл Коул? И не менее преданный культурно-исторической психологии Джим Верч и многие другие, так или иначе, но стремящиеся выразить себя в концепте культурно-исторической логики общего человековедения и психологии? А раз есть такая теория, то есть и логика ее самоопределения.

Прежде всего есть ее постулат, без которого нет и не может быть психологической теории. И звучит он так: *все обеспечивающие жизнь человека телесные процедуры мотивированы их произвольным целеполаганием, оставаясь при этом именно телесными, включенными в обмен веществ, зависимыми от простуд и вредных привычек*. Есть и главный вопрос ее: *как возможна субъективная мотивация всех жизненных процессов Homo sapiens?* Затем следует логика ответа на него, исключаяющая картезианскую, бихевиористскую (стимул–реакция) парадигму: следует найти хотя бы гипотетическое начало жизни – самопроизвольного, себя постоянно воспроизводящего бытия. И для теории пока не важно, что определение его начала гипотетично: теория ищет оправдывающий всю историю жизни на нашей планете смысл (*меру*) мыслимости такого начала. И этого пока более чем достаточно.

Следовательно, для фундаментальной психологической теории – теории становления *особенностей* субъективной интенции бытия *Homo sapiens* следует выйти на определение истока и начала *Жизни* как планетарной реальности. Да это и делалось всегда и во всех стоящих упоминания психологических теориях! Помните хотя бы А.Н. Леонтьева: реактивность

простейших (амебы и т. п.), тропизмы (подсолнух, следящий своей головкой за положением солнца на небе) и далее – вся эволюционная лестница усложнения телесных средств и способов субъективной мотивировки поведения у животных. И так вплоть до рефлексивной способности человека произвольной *субъективной и целенаправленной волей* своей «исправлять» генетические предопределения телесной жизни, креативно и целенаправленно перестраивать свое самосознание, творить в нем новые «миры», потребные не только индивиду, но и человечеству!

Ведь субъективная мотивация жизнедеятельности всех видов и подвидов животного царства на планете Земля и есть не что иное, как объективное самоопределение жизни в качестве *природного феномена*. *Субъективность* – общее поле всего живого, усилиями субъективной рефлексии всех его видов воспроизводящее себя как единое целое. Развитие этой сущности Жизни до способности преодоления развитием культуры людей видовых (генетических) ограничений – вот тайна его начала, требующая разгадки и от психологии! Но, следовательно, фундаментальная психологическая теория должна быть открытой для смысловых мер предмета разных теорий.

Но прежде всего открытой для смысловых мер Бытия-Небытия всего сущего, исследуемых и создаваемых философией. Ибо именно ее всеобщие *смысловые меры* мыслимости *Бытия* для теоретического осознания субъектив-

ной мотивации *бытия живого* своим развитием определяют и логику развития психологической теории. Это начало должно сохранять себя в определениях каждого шага теоретического осмысления интерсубъективного речевого поля, в котором человек и приобретает способность субъективно мотивировать все свои жизнедеяния. Единицей этой способности служит не частная абстракция типа взаимопереходов реальных форм в идеальные и обратно, но акт вести – акт обращения к другим и к себе как к себе другому. Речевые средства обращения каждый раз переосмысливаются, творчески и по цели преобразуются, что и делает человека творцом языковых форм, даже самых простых и лишь на первый взгляд клишированных. И это не философия, подменяющая собой психологическую специфику исследования начал души, а именно психология в ее фундаментально-теоретическом обосновании.

Такова логика и методология культурно-исторической теории. Об этом я много писал, и вас, уважаемые читатели, для раскручивания логики культурно-исторической психологической теории отсылаю к моей монографии «Самоопределение культуры» [3] и к последним только опубликованным статьям: «Немота мысли» [4], «Прощай, философия!» [5], а также к выходящей, как я надеюсь, в скором времени в журнале «Вопросы философии»: «Кант versus modern psychology».

В заключение украду у Лютера сакраментальную фразу: «Я сказал. И тем спас свою душу».

### Литература

1. Бибихин В.В. Язык философии. М., 1993.
2. Кант И. Сочинения: В 6 т. Т. 3. М., 1964.
3. Михайлов Ф.Т. Самоопределение культуры. М., 2003.

4. Михайлов Ф.Т. Немота мысли // Вопросы философии. 2005. №2.
5. Михайлов Ф.Т. Прощай, философия! // Эпистемология и философия науки. 2005. №2.
6. Эльконин Д.Б. Введение в психологию развития. (В традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). М., 1994.

# The problem of the method of cultural-historical psychology

F.T. Mikhaylov

Ph. D., Professor, Member of the Russian Academy of Education,  
Head Researcher of the Institute of Philosophy of the RAS, Head of the Department of Philosophy and Culturology of the  
Moscow State Medical University, Professor of the Psychological Faculty of the M.V. Lomonosov MSU

---

The author analyzes the multifaceted, contradictory and often tragic fate of cultural-historical psychology, the theory of V.V. Davydov, the history of the Psychological Institute of the RAE; the original theories of the followers of L.S. Vygotsky are outlined.

Considering the foundations of the works by Vygotsky, his disciples and followers, the author formulated the core question: how the exclusively subjective motivation of all the voluntary and goal-oriented activity of human beings becomes possible?

The postulate of psychological theory, according to Mikhaylov, is as follows: all the bodily procedures ensuring the continuation of human life are motivated by voluntary goal-setting; but anyway they continue being bodily procedures per se, included into the circulation of substances, dependant upon common colds and bad habits.

The subjective motivation of life activity of all species and sub-species of animals upon this Earth is nothing but objective self-determination of life as natural phenomenon. In science the common measures of meaning, of being able to think Being for theoretical awareness of subjective motivation of living being define the logic of development of psychological theory. This source must preserve itself in definitions of each step of theoretical meaning-making of intersubjective speech field, within which human being masters and appropriates the aptitude to motivate all his life actions subjectively. The unit of such aptitude is not a particular abstraction, such as inter-transitions of real forms into ideal forms and back again, but the tidings – the act of addressing others and oneself as other-in-oneself. The speech tools of addressing are reconsidered each time they are creatively transformed according to the goal, that's why human being becomes the creator of linguistic forms, even the simplest ones, which may seem cliché. And this is not philosophy, deceiving, trying to insert itself instead of psychological investigation of the beginnings of the soul, this is the most profound psychology in its fundamental theoretical explanation.

**Keywords:** cultural-historical theory, theory of learning activity, subject matter of psychology, postulate (axiom) of the theory, the third antinomy of Kant, subjectivity, embodiment.

## References

1. *Bibihin V.V.* Yazyk filosofii. M., 1993.
2. *Kant I.* Soch:V 6 t. T. 3. M., 1964.
3. *Mihailov F.T.* Samoopredelenie kul'tury. M., 2003.
4. *Mihailov F.T.* Nemota mysli // Voprosy filosofii. 2005. № 2.
5. *Mihailov F.T.* Proshai, filosofiya! // Epistemologiya i filosofiya nauki. 2005. № 2.
6. *El'konin D.B.* Vvedenie v psihologiyu razvitiya. (V tradicii kul'turno-istoricheskoi teorii L.S. Vygotskogo). M., 1994.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ  
THEORY AND METHODOLOGY**

Основатель психотехники Г. Мюнстерберг –  
предтеча Л.С. Выготского в методологии  
психологического познания

*В.М. Мунипов*

Hugo Munsterberg, founder of psychotechnics,  
as the precursor of L.S. Vygotsky in the methodology  
of psychological research

*V.M. Munipov*

Автобиографический нарратив в контексте  
культурно-исторической психологии

*Е.Е. Сапогова*

The autobiographic narrative in the context  
of cultural-historical psychology

*Ye.Ye. Sapogova*

## Основатель психотехники Г. Мюнстерберг – предтеча Л.С. Выготского в методологии психологического познания

**В.М. Мунипов**

доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО,  
профессор кафедры эргономики МИРЭА

В статье рассматривается заочный диалог Г. Мюнстерберга и Л.С. Выготского по проблемам методологии психологического познания. Центральной является проблема формирования практической психологии и ее соотношения с академической психологией. Анализируется методологический потенциал психотехники, позволяющий реформировать психологию и стать главной движущей силой ее кризиса. Г. Мюнстерберг и Л.С. Выготский впервые в психологии помимо теоретического и эмпирического вводят еще один – технический уровень познания и мышления как особой формы преобразования психической реальности с психолого-практическим знанием в качестве идейно-смыслового и ценностного центра. Психотехника по Л.С. Выготскому – философия практики, которая изнутри практики вбирает и анализирует раскрывающийся благодаря этой практике мир.

Автор статьи отмечает, что не изучена в должной мере созданная в середине 20–30-х гг. в России научная школа психотехники, которая является важным этапом перехода психологии как классической к постклассической науке.

**Ключевые слова:** психология, прикладная психология, психотехника, практическая психология, техническая наука, методология психологического познания.

Выдающийся психолог, методолог психологического познания и основатель психотехники, создатель оригинальной философской концепции ценностей Г. Мюнстерберг (1863–1916) является одним из первых разработчиков моторной теории сознания, которая содействовала подъему бихевиоризма. Рефлекторная теория казалась Г. Мюнстербергу и другим американским психологам в конце XIX в. прочной объяснительной основой возникновения поведения. Наши идеи, считал Г. Мюнстерберг, являются продуктом нашей готовности действовать... наши действия формируют наши знания. «Практическая психология, – отмечает Т. Лихи, – область, в которой Мюнстерберг проявлял особую активность, волей-неволей должна была иметь в то время бихевиористскую направленность» [4, с. 228]. В 20-е гг. XX в. в СССР на русский язык были переведены такие его сочинения, как «Американцы», «Психология и учитель», «Психология и экономическая жизнь»

и др. В 1922 г. в нашей стране был издан главный и фундаментальный труд Г. Мюнстерберга «Основы психотехники». В предисловии к нему известные советские психотехники и редакторы русского перевода Б. Северный и В. Экземплярский писали: «Имя автора предлагаемой сейчас русскому читателю книги не нуждается в рекомендациях. Оно не только имеет большой вес среди психологов-специалистов и философов, но известно у нас и широкой публике по переводам других его сочинений...» [7, с. 5]. После разгрома психотехники в СССР в 30-е гг. его имя было вычеркнуто из истории психологии и философии в нашей стране. Если о нем и вспоминали, то только для того, чтобы нанести очередной идеологический удар по буржуазной психотехнике и заклеить отечественных представителей этой науки. Сегодня слова о Г. Мюнстерберге редакторов русского перевода его труда можно повторить только с частичкой «не».



Самое парадоксальное, что имя Г. Мюнстерберга в США предано забвению, – и это после вознесения его на психологический Олимп. Немец по происхождению и патриот Германии, Г. Мюнстерберг после начала Первой мировой войны во всеуслышание защищал свою немецкую родину в США, где господствовали анти-немецкие настроения. В атмосфере шпиономании этого было достаточно, чтобы обвинить ученого в шпионаже. Г. Мюнстерберг получал письма с угрозами, сотрудники оскорбительно высказывались в его адрес. Ученый не смог выдержать остракизм и ядовитые нападки. Во время лекции в университете Г. Мюнстерберг 16 декабря 1916 г. упал на пол на полуслове и тут же умер. «Для человека, которого называли гигантом американской психологии, над его могилой было сказано совсем немного хвалебных слов» [13, с. 238]. После смерти ученого Америка забыла гиганта отечественной психологии, а историки психологии этой страны превратили Г. Мюнстерберга чуть ли не в заурядного психолога.

### Вводные замечания

Проведя достаточно сложное и длительное изучение причин разгрома психотехники в СССР и физического уничтожения ее лидеров, удалось установить всю необоснованность и вздорность предъявленных обвинений [5]. Однако реабилитационная направленность исследования, больше походившая на изучение следствия по грязному политическому делу, чем на научный поиск, не позволила в полной мере осознать историческое значение психотехники. Наша история, особенно сталинский период, существенно фальсифицирована, и это не могло не отразиться на истории психологии. В России еще крайне сложно осуществить действительно настоящее историческое исследование, такое, к примеру, в какое итальянский мыслитель XX в. Б. Кроче ввел важную для него универсалию свободы, а вслед за ним философ и историк Е.Б. Рашковский – осознанной свободы [12].

Исследование с подобной установкой крайне сложно провести, но нет иного пути к регуляции нашего исторического сознания, все еще во многих отношениях остающегося, как отмечает Е.Б. Рашковский, отчужденным от подлинной человеческой реальности [там же]. Поэтому нами предпринята попытка про-

ведения с таким вектором исторического исследования жизни и творчества Г. Мюнстерберга и основанной им психотехники. Предполагалось, что удастся определить основополагающие характеристики всей истории психотехники, в том числе и советской. Затруднения возникли с определением принципов и методов предпринятого исследования. Кроме работ Б. Кроче, Е.Б. Рашковского и других историков важную роль в выявлении и уточнении инструментария исследования сыграли труды испанского философа Хосе Ортеги-и-Гассета. Для того чтобы стало понятно, о чем идет речь, приведем только два положения испанского философа: «... история только тогда становится тем, чем должна быть, когда удастся понять человека другой эпохи лучше, чем он сам себя понимает. Строго говоря, история лишь стремится понять прошлое так, как оно себя понимало, но оказывается, что достичь этого возможно только в том случае, если будут вскрыты самые глубинные понятия, которыми жило прошлое и которые в силу их очевидности оно не всегда осознавало» [8, с. 57]. Методический прием воплощения такого подхода в историческом исследовании сводится, как указывает философ, к технике, которую «мы называем «историей»: беседы, дружеские разговоры с мертвыми» [там же].

Пытаясь применить данный подход и технику к изучению психолога и философа Г. Мюнстерберга и его научного наследия, автор статьи убедился в сложности такого исторического исследования и стал искать примеры подобных работ в отечественной и зарубежной истории психологии. Поиски не увенчались успехом.

Для целей такого исследования наибольший интерес представляют исторические работы Е.Б. Рашковского, и прежде всего его «собеседование» с Вл. Соловьевым. «Подлинное философское творчество, как и всякое подлинное творчество, невольно заглядывает на десятилетия и века вперед, побуждая к непрерывно возобновляемому собеседованию, к диалогу. И уже не важно, что собеседника нашего и нет на свете: он воздвигает собеседника в нас самих» [12].

Каково же было удивление, когда искомое исследование в целостности и завершенности было обнаружено в работе Л.С. Выготского «Исторический смысл психологического кризиса» [2]. Г. Мюнстерберг воздвиг собеседника

в Л.С. Выготском. Автор данной статьи не раз читал эту работу Л.С. Выготского, но ни разу не вычитывал в ней того содержания, которое предлагается теперь на суд читателей. В результате удалось постичь истинный смысл того, что на самом деле являются собой ученый и мыслитель Г. Мюнстерберг и психотехника. Л.С. Выготский понял Г. Мюнстерберга лучше, чем тот сам себя понимал.

### **Как рождался замысел программы развития прикладной психологии как науки**

Синтез основных методологических и психологических идей Г. Мюнстерберга составил содержание труда «Основы психотехники» [7]. Фундаментальность его во многом определяется тем, что книга задумывалась как один из томов шеститомных «Основ психологии», к написанию которых приступил в конце XIX в. Г. Мюнстерберг. «Вся область психологии в целом, – писал ученый, – расчленяется для меня следующим образом: после изложения во вступительном томе теоретико-познавательных принципов психологии эмпирическая психология делится на теоретическую и прикладную психологию. Теоретическая психология распадается на каузальную психологию и телеологическую психологию. Эта противоположность может быть выражена иначе – путем противопоставления психологии содержаний сознания и психологии духа, или психологии содержаний и психологии актов, или психологии ощущений и интенциональной психологии. Но каузальная психология есть отчасти психология процессов индивидуального сознания, отчасти психология процессов, происходящих из взаимодействия индивидуумов. Таким образом, теоретическая психология содержала бы во втором томе всего сочинения каузальную индивидуальную психологию, в третьем томе – каузальную социальную психологию, в четвертом томе – телеологическую психологию духа, исследующую смысловые взаимоотношения и связи в душевной жизни. К ней примыкала бы затем прикладная психология, которая в свою очередь распадается на две части: пятый том должен был содержать психологию культуры, шестой том – психотехнику» [там же, с. 10–11].

В 1900 г. ученый опубликовал том «Основы психологии», которому дал подзаголовок «Принципы психологии». В последнем названии, как нам представляется, он хотел оттенить

тот факт, что содержание его труда вдохновлено идеями В. Джемса. Г. Мюнстерберг и В. Джемс познакомились в 1881 г. на первом международном конгрессе по психологии и произвели друг на друга сильное впечатление. Несколько лет после этого они переписывались. В. Джемс, так же как и учитель Г. Мюнстерберга В. Вундт, явился реформатором современной ему психологии. Если В. Вундт построил определенную систему новой психологии, то В. Джемс повлиял на психологию, как отмечал его современник, российский психолог Н.Н. Ланге прежде всего необычайным мастерством описания отдельных групп психологических фактов, во всей их жизненности и непосредственности, помимо всяких теорий и искусственных построений, показал все неисчерпаемое богатство, которое было до тех пор закрыто теоретическими построениями [3].

Труд В. Джемса, несомненно, повлиял на Г. Мюнстерберга и придал дополнительный импульс основной в то время его научной деятельности – в психологических исследованиях практических задач, против чего категорически возражал ценимый и почитаемый им В. Вундт. Не упоминая его, Г. Мюнстерберг писал: «Психологи часто думают, что достоинство вечной науки требует удаления от изменчивых и преходящих интересов повседневной работы» [7, с. 33]. Кстати сказать, результаты психофизических экспериментов Г. Мюнстерберга В. Вундт подверг критике, поскольку эти исследования касались познавательной стороны сознания, а не его структуры [13].

Самое же существенное, что Г. Мюнстерберг в качестве своеобразной эстафетной палочки принял от В. Джемса, пригласившего его в Америку в 1892 г. заведовать лабораторией экспериментальной психологии в Гарвардском университете, задачу, высвеченную трудом американского психолога «Принципы психологии». «Джемс дает блестящий инвентарь того, что мы получаем в наследство от психологии, – писал Л.С. Выготский, – опись ее имущества и состояния. Мы принимаем от нее кучу сырого материала и обещание стать в будущем наукой» [2, с. 426].

Подготовка к публикации книг по проблемам философии и социологии, а также научно-популярных статей и книг о психологии отрывали его, как отмечал сам Г. Мюнстерберг, от подготовки «Основ психологии». На первый взгляд трудно понять, почему указанные сфе-

ры деятельности могли помешать Г. Мюнстербергу воплотить всецело захвативший его замысел подготовки шеститомника. Напрашивается предположение, что, развивая со всей обстоятельностью теоретико-познавательные принципы психологии в первом томе, ученый на каждом шагу наталкивался на методологические проблемы. Ему открылась, как мы считаем, вся шаткость грандиозного здания психологии, которое он начал возводить без методологического фундамента и каркаса. Самое же главное – Г. Мюнстерберг окончательно убедился в тщетности попытки создать прикладную психологию как науку без такого каркаса, а это затрагивало, если хотите, нерв всей научной деятельности ученого в тот период. Отсюда перерыв на 14 лет в работе над шеститомником и «отвлечение» в философию. Г. Мюнстерберг столкнулся с тем, о чем афористично писал Л.С. Выготский: «Никакая психологическая работа невозможна без установленных основных принципов этой науки. Прежде чем приступить к постройке, надо заложить фундамент» [2, с. 373]. Косвенным подтверждением этого может служить опора Л.С. Выготского при анализе научного наследия Г. Мюнстерберга прежде всего на труд «Основы психотехники», а не на первый том «Основ психологии».

Приведенная крайне грубая схема движения мысли Г. Мюнстерберга превратится в полнокровные методологические поиски путей построения прикладной психологии как науки, содержанию которых посвящены изданные в 1914 г. ученым объединенные пятый и шестой тома «Основ психологии» под названием «Основы психотехники». Сейчас же нам важно подчеркнуть, что концептуальный замысел шеститомника и подготовка первого тома сыграли важнейшую роль в разработке методологического каркаса прикладной психологии. Нам даже кажется, что без них он не мог быть построен.

Что же касается отвлечения от замысла шеститомника для написания научно-популярных психологических произведений, то следует иметь в виду, что этому занятию ученый посвящал, переехав в Америку и освободившись от опеки В. Вундта, не одобрявшего в принципе данный вид деятельности в психологии, едва ли не каждый день. Популяризация и пропаганда психологии увлекали ученого, доставляли ему удовольствие и давались ему относительно легко, чему в немалой степени способ-

ствовало то, что ученый был еще и одаренным писателем. Он опубликовал в популярных журналах сотни статей, 23 научно-популярные книги [13]. Рассматриваемая деятельность ученого, которая действительно являлась отвлечением, а точнее – переключением с занятий философией, существенно способствовала тому, что прикладная психология в США и других странах стала по-настоящему уважаемой профессией, а ее создатель – популярной личностью в стране.

Внеочередное издание «Основ психотехники», возможно, было обусловлено начавшейся Первой мировой войной, которая, как отмечал С. Холл, придала огромный импульс прикладной психологии в США, или тем, что ученый к этому времени завершил циклы исследований и практических работ в сфере прикладной психологии, результаты которых представляли строительный материал для «Основ психотехники». Однако, что безусловно повлияло на ускорение издания труда, так это окончание Г. Мюнстербергом разработки программы развития прикладной психологии как науки. Такое знаменательное событие в научной биографии ученого нуждалось, естественно, в обнародовании без всяких промедлений.

Но начнем с упомянутых циклов исследований и разработок в сфере прикладной психологии, первый из которых относится к юридической психологии и связан с изучением недостоверности свидетельских показаний. Его результаты составили содержание работы «Со свидетельского места» (1908). В ней рассматривались не только вопросы показаний свидетелей, но и психологические проблемы ложных признаний, роли предположений в опросе свидетелей. Рассматриваемый цикл исследований и указанная работа оказали влияние на развитие юридической психологии [13].

Содержанием второго цикла явилась клиническая психология, интерес к которой обусловлен кроме всего прочего вторым, медицинским, образованием ученого. Терапевтический метод Г. Мюнстерберга при лечении алкоголизма, наркотической зависимости, галлюцинаций, навязчивых мыслей, фобий и сексуальных расстройств заключался в том, чтобы устранить беспокоящие пациента мысли, избавить его от нежелательных или вредных привычек, помочь забыть о негативных эмоциях. Достаточно часто ученый прибегал к гипнозу как методу лечения. Результаты исследований и вра-

чебной практики нашли отражение в книге «Психотерапия», которая ознаменовала «шаг вперед в клинической психологии» [13, с. 228]. И наконец, третий цикл исследований и практических работ составляет едва ли не основное содержание последнего периода творческой биографии ученого. Результаты исследований в тех компаниях, где Г. Мюнстерберг работал в качестве консультанта, были опубликованы в книгах «Психология и эффективность производства» и «Психология и экономическая жизнь». В предисловии к последней работе И.Н. Шпильрейн отмечает, что она «была поворотным пунктом в истории прикладной психологии» [6, с. 3].

Проведенные Г. Мюнстербергом циклы исследований и практических работ оказали в США существенное влияние на смену акцента с академической психологии в сторону практической, что произошло в тот же период, когда функционализм оформился в этой стране в отдельную психологическую школу, т. е. на стыке XIX и XX вв. Рассмотренные работы относились к тому периоду, когда «прикладная психология была уже введена во многие области культурной жизни, прежде чем научная психология обнаружила к ним какой-либо интерес» [7, с. 36]. Другими словами, поясняет свою мысль Г. Мюнстерберг, прикладная психология уже существовала прежде, чем внутри самой психологии выросла настоящая наука – прикладная психология. Целенаправленное строительство такой науки и явилось целью творческих поисков и всей жизни Г. Мюнстерберга.

### **Исследование принципов построения прикладной психологии**

В конце XIX – начале XX в. американские психологи, стремясь доказать ценность психологических знаний, применяя их на практике, задавались вопросом: «Применять к чему?» В 1894 г. Холл заявил, что «единственно главной и непосредственной сферой применения (психологии) является ее применение в педагогике» (цит. по: [13, с. 205]). Результаты деятельности американских психологов в сфере образования в это время Г. Мюнстерберг характеризует следующим образом: «Название прикладной психологии долгое время было монополизировано психологической педагогикой, и несомненно, что за последние два десятилетия в этой области проведена была весьма основа-

тельная и тщательная работа» (цит. по: [4, с. 191]). Однако даже отмеченные успехи психологии в образовании не заслонили главный методологический вопрос, волновавший Г. Мюнстерберга: «Не к *чему* применять психологию, а как это делать?» В такой постановке проблемы уточняется оценка и указанных результатов: «Даже тогда, когда в соприкосновение приходили педагогика и физиологическая психология, слишком часто дело сводилось к поверхностному дилетантизму. Это большей частью вызывало разочарование...» [7, с. 37]. Анализ других сфер приложения психологии к решению практических задач приводил ученого к еще более неутешительному выводу: «Эта ненаучная полупсихология, поразительно широко распространенная и оказавшая влияние на различные области практической жизни, несомненно, задерживала подлинные успехи прикладной психологии, и теперь далеко еще не преодолены трудности, возникшие вследствие этого» [там же, с. 37].

Анализ причин создавшегося положения и поиск путей выхода из него привели Г. Мюнстерберга к методологически выверенному заключению о назревшем изменении основополагающей установки развития прикладной психологии: «Прежде всего нужно исследовать принципы, лежащие в основе новой науки. До последнего времени прикладная психология вела себя в этом отношении весьма беззаботно» [там же, с. 8).

Сформулированное Г. Мюнстербергом положение представляется Л.С. Выготскому в высшей степени значимым для методологии психологического познания, в том числе и для проблемы, занимавшей его лично, – зависимости каждой психологической операции от общей формулы, т. е. от «общей науки» психологии. Убедиться в правомерности указанной зависимости можно на примере любой психологической проблемы, перерастающей за рамки частной дисциплины, выдвинувшей ее. Исследование «общей науки» осуществляется, указывает Л.С. Выготский, путем сопоставления обширнейших данных самых разнородных областей науки; путем соотнесения данной проблемы с некоторыми основными предпосылками научного знания, с одной стороны, и с некоторыми самыми обобщенными результатами всех наук – с другой; путем нахождения места этого понятия в системе основных понятий психологии; путем фундаментального диалек-

тического анализа природы этого понятия и отвечающей ему, абстрагированной в нем черты бытия. После такого подробного перечисления основных черт методологического исследования в психологии Л.С. Выготский особо подчеркивает: «Как прекрасно сказал Мюнстерберг, защищая необходимость такого исследования для другого круга проблем: «В конце концов лучше получить приблизительно точный предварительный ответ на правильно поставленный вопрос, чем отвечать на ложно поставленный вопрос с точностью до последнего десятичного знака». Правильная постановка вопроса, – заключает Л.С. Выготский, – есть не меньшее дело научного творчества и исследования, чем правильный ответ, и гораздо более ответственное дело. Огромное большинство современных психологических исследований с величайшей заботливостью и точностью выписывает последний десятичный знак в ответе на вопрос, который в корне ложно поставлен» [2, с. 325].

Первый и главный вопрос создания прикладной психологии в понимании Г. Мюнстерберга следующий: «Мы говорили до сих пор только о применении психологии, совершенно не входя в рассмотрение вопроса, который, казалось бы, следует решить прежде всего, а именно вопроса о том, что мы вообще будем понимать под психологией. Трудно было бы сказать, что мы должны ожидать от применения психологии, пока само применяемое в его своеобразии не является для нас ясным и определенным. Но едва ли могут быть сомнения в том, – продолжает ученый, – что этой ясности совсем нет в определении задач современной психологии» [7, с. 21]. Заключительную фразу из приводимого пассажа цитирует Л.С. Выготский, выделяя то место, где Г. Мюнстерберг говорит, что «психология находится в странном состоянии и что мы несравненно больше знаем о психологических фактах, чем когда-либо до сих пор, но гораздо меньше знаем о том, что, собственно, есть психология» [2, с. 382]. Это положение Г. Мюнстерберга Л.С. Выготский считает крайне важным для строительства прикладной психологии как науки.

Предваряя последующий ход мысли Г. Мюнстерберга и, самое главное, тот вывод, после которого Л.С. Выготский, вероятно, окончательно записал его в союзники по разработке методологии психологического познания, необходимо напомнить об общенаучной предпо-

сылке указанной методологии. Принципиальный анализ проблемы «общей науки» психологии раскрывается Л.С. Выготским в двух тезисах. Если первый утверждает, что в самой высокой научной абстракции есть элемент действительности, то второй представляется как обратная теорема: во всяком непосредственном, самом эмпирическом, самом сыром, одиночном естественнонаучном факте уже заложена первичная абстракция. Всякое слово есть уже теория, отмечает ученый, как давно заметили лингвисты и как прекрасно показал А.А. Потебня. И далее Л.С. Выготский пишет: «Все описываемое как факт – уже теория, вспоминает гётевские слова Мюнстерберг, обосновывая необходимость методологии» [там же, с. 313].

Л.С. Выготский высоко оценивает вполне определенный интерес Г. Мюнстерберга к методологии научного познания не только из-за совпадения с его собственными устремлениями. Для Л.С. Выготского такая направленность деятельности Г. Мюнстерберга особую значимость приобретала в условиях победного шествия экспериментальных методов в науке вообще и в психологии в частности, противопоставляемых бесплодию умозрительных спекуляций. Г. Мюнстерберг, стоявший у истоков экспериментального движения в психологии, одновременно придавал основополагающее значение философии и методологии в ее развитии. Это объясняется тем, что Г. Мюнстерберг был не только психологом, но и профессиональным философом.

Кризис поставил на очередь разделение двух психологий. Многие психологи видели во введении эксперимента принципиальную реформу психологии и даже отождествляли экспериментальную и научную психологию. Ныне многие психологи видят исход, констатировал Л.С. Выготский, в методологии, правильном построении принципов: «психология не двинется дальше, пока не создаст методологии. Что первым шагом вперед будет методология, это несомненно» [там же, с. 422–423].

Об основательности поиска принципов построения прикладной психологии как науки свидетельствует тот факт, что Г. Мюнстерберг 14 лет с этой целью занимался изучением немецкой классической философии, и прежде всего философии И.Г. Фихте, который вслед за И. Кантом считал, что философия должна быть фундаментом всех наук – «учением о науке», которая призвана выяснить, в чем состоит сущность науки как обще-

значимого достоверного знания. Примат практического разума над теоретическим – это та предпосылка, которую И.Г. Фихте разделяет с И. Кантом. Для Г. Мюнстерберга огромное значение имела философия И. Канта, стремившегося определить природу человеческих инструментов познания. Многие проблемы и идеи философии Канта созвучны основным направлениям поиска Мюнстерберга в психологии и философии. К ним относятся философское обоснование опытного знания; так называемая критическая философия, занятая анализом правильного функционирования разума, обнаружением ошибок, разработкой правил рассуждения для практики.

Концептуальные подходы представителей немецкой классической философии И.Г. Фихте, Ф.В. Шеллинга и Г.В.Ф. Гегеля, воспринятые Г. Мюнстербергом, связаны были также с выделением деятельности в качестве особой действительности и особого предмета изучения. И наконец, не следует забывать об активной роли Г. Мюнстерберга в развитии одного из направлений неокантианства – учения о нормах чистого сознания как принципах сознания и нравственной деятельности.

Философское наследие Г. Мюнстерберга еще не стало предметом исследований отечественных историков философии. Но тем не менее можно с достаточным на то основанием утверждать, что разрабатываемая им методология психологического познания имела прочные философские корни.

### **Психология и прикладная психология**

Анализируя проводимые им исследования и практические работы в психологии, Г. Мюнстерберг нащупывает неразрешимое методологическое противоречие в понятии эмпирической психологии. И в этом Л.С. Выготский усматривает еще один важный шаг на пути к построению прикладной психологии как науки. «Что понятие эмпиризма содержит в себе методологический конфликт, который сознающая себя теория должна разрешить, чтобы сделать возможным исследование, – эту мысль утвердил в общем сознании Мюнстерберг... Закладывая теоретико-познавательные основы эмпирической психологии, он заявляет, что это и есть самое важное, то, чего недостает психологии наших дней» [2, с. 392].

Г. Мюнстерберг фиксирует внутреннюю смуту у психологов. «Даже некоторое единство

внешних методов, – пишет он, – не может ввести в заблуждение относительно того, что у различных психологов речь идет о совершенно различной психологии, и необычайно богатые успехи в области специальной работы нельзя считать разъяснением принципиальных вопросов» [7, с. 21). Это и ниже следующее положение методологического анализа Г. Мюнстерберга почти полностью воспроизводит Л.С. Выготский. «Психология наших дней борется с тем предрассудком, – указывает Г. Мюнстерберг, – будто существует только один вид психологии... Понятие психологии включает в себе две совершенно различные научные задачи, которые следует принципиально различать и для которых лучше всего пользоваться особыми обозначениями. В действительности существует двоякого рода психология» [2, с. 382]. Продолжая свою мысль, Г. Мюнстерберг фиксирует в современной науке два подхода: можно путем описания превратить психику в цепь причин и действий и можно представить ее как комбинацию элементов, т. е. объективно и субъективно. Далее Л.С. Выготский формулирует свои выводы и там, где необходимо, цитирует положения Г. Мюнстерберга: «Если оба эти понимания довести до конца и придать им научную форму, мы получим «две принципиально различные теоретические дисциплины». Одна есть каузальная психология, другая – телеологическая и интенциональная» [там же].

Заслуга Г. Мюнстерберга не в том, что он зафиксировал существование двух психологий, достаточно очевидное в его время, а в доведении методологического анализа существовавшего положения в психологии до конца и придания ему научной формы. Суть проблемы, рассматриваемой ученым, – разделение психологии – Л.С. Выготский сводит к двум положениям. Эмпиризм в психологии на деле исходил столь же стихийно из идеалистических предпосылок, как естествознание – из материалистических, т. е. эмпирическая психология была идеалистической в основе. В эпоху психологического кризиса эмпиризм разделили на идеалистическую и материалистическую психологию. «Различие слов поясняет и Мюнстерберг как единство смысла: мы можем наряду с каузальной психологией говорить об интенциональной психологии, или о психологии духа наряду с психологией сознания, или о психологии понимания наряду с объяснительной психологией. Принципиальное значение имеет

лишь то обстоятельство, что мы признаем двоякого рода психологию» [2, с. 386].

К такому выводу принципиального характера о развитии психологии Г. Мюнстерберг пришел в процессе методологического построения прикладной психологии как науки. Следующий его шаг – методологический анализ природы прикладной психологии как науки. Ученый начинает с анализа теоретических и методологических основ конкретных наук. Прежде всего его интересует понятие «практическое применение науки». Оно может иметь, фиксирует Г. Мюнстерберг, два различных значения. В одном случае имеется в виду применение результатов какой-либо теоретической науки для решения теоретических проблем другой науки. Так, например, применяют математику для решения физических задач, химию – для объяснения физиологических функций организма, выводы филологии – для реконструкции древней истории. Во всех этих случаях применение остается всецело в теоретической области. «В этом смысле мы можем, а поэтому, конечно, и должны, – заключает Г. Мюнстерберг, – применять совершенно аналогичным образом и психологию» [7, с. 13]. Иначе обстоит дело в том случае, когда химия используется инженером в химической промышленности, например при создании лекарств или красящих веществ, или когда математика применяется инженером для строительства моста или туннеля. Понятие применения в данных случаях имеет новый смысл, так как физика и химия привлекаются не для объяснения чего-либо уже существующего, но для того, чтобы произвести известные действия ради достижения известной цели, осуществление которой является лишь желательным. В первом случае речь идет о применении для теоретических целей, во втором – о применении для целей практических. «Именно эта двойственность заключается, – указывает Г. Мюнстерберг, – и в понятии «прикладной» психологии» [там же, с. 17].

В научном отношении важно четко проводить границу между двумя содержаниями этого понятия, избегая всякого их смешения. Следует признать, констатирует ученый, что в психологии, как и во всякой области знания, есть два различных способа их применения и следует исключить всякое их смешение, избрав для них два различных обозначения. Г. Мюнстерберг и В. Штерн (независимо друг от друга) кроме традиционного различения

психологии на теоретическую и прикладную предлагали различать прикладную и практическую психологии. Именно для этого Г. Мюнстерберг ввел новые понятия – «психология культуры» и «психотехника», разграничивая тем самым две разные задачи, каждая из которых сама по себе правомерна. Г. Мюнстерберг впервые в истории психологии дает методологически строгое определение указанных терминов, соответственно и «прикладной психологии». «Общее выражение «прикладная психология» означает, с одной стороны, что, обращаясь назад, к прошлому, мы объясняем процессы культуры: мы будем говорить в этом случае о психологии культуры. Это выражение означает, с другой стороны, что мы, обращаясь вперед, к будущему, хотим преобразовать с помощью психологии практическую жизнь для осуществления культурных задач. Но науки, – продолжает ученый, – применяемые при выполнении практических задач, называются вообще техническими. Поэтому назовем эту часть прикладной психологии психотехникой. Психотехника, таким образом, совсем не тождественна с прикладной психологией, но составляет только одну ее половину. О ней мы можем говорить только тогда, когда речь идет о достижении какой-либо относящейся к будущему цели» [там же, с. 17].

Труд Г. Мюнстерберга «Основы психотехники» посвящен использованию психологии для практических целей культуры, а также изучению психотехники в ее главных направлениях. Имеются в виду все сферы практической психологии, сформировавшиеся и выделившиеся сегодня в самостоятельные научные дисциплины, – педагогическая психология, медицинская психология, юридическая психология, индустриальная психология и другие. В этом случае термин «психотехника», или, точнее, «индустриальная психотехника», обозначал одну практическую психологию, отличающуюся от психологии труда, но связанную с ней. Г. Мюнстерберг решал задачу создания новой науки – практической психологии «как единой системы» [там же, с. 8] и представляющей «органическое единство» [там же, с. 9]. «Психотехническая работа до сих пор ведется раздробленно, – писал ученый, – и, за исключением педагогики, является совершенно несистематизированной. Попытка обзора всей области психотехники с единой точки зрения должна быть когда-либо предпринята» [там же, с. 8].

Обозначенная ученым «единая точка зрения» не была дана, а явилась результатом его теоретического исследования. Опуская ход исследования, укажем только, как представлял ученый «единую точку зрения» на финише своего изучения. Два фактора определяют, в сущности, всю область психотехники. «Нас должны интересовать, – считал Г. Мюнстерберг, – два вопроса: с одной стороны, вопрос о том, каких изменений можно ожидать в душевной жизни и, с другой стороны, каким образом можно влиять на душевную жизнь. Ожидание того, что произойдет в душе, дает нам предсказание независимого от нас события; напротив, влияние, которое мы можем оказать на душевную жизнь, говорит о нашем господстве над нею. В своем предсказании мы пассивны, в своем влиянии – активны. Наше предсказание устанавливает, что та или иная эмоция, то или иное представление или решение должно будет наступить. Напротив, учение о воздействии устанавливает, каким образом мы можем изменить психические процессы для практических целей. Часто в практической ситуации должны действовать совместно оба фактора. Но нередко решающее значение имеет только один из них» [7, с. 56]. Рассматривая все сферы практической психологии под этим углом зрения, Г. Мюнстерберг смог выявить органическое единство психотехники, нашедшее отражение в его труде.

Практическая психология впервые задается по принципу технической науки, основными понятиями которой служат цели и средства воздействия для их достижения. Для практической психологии главным является не объяснение само по себе, а овладение психикой, так как практическая задача определяет направление психологического исследования. «Если мы действительно желаем вывести прикладную психологию из ее собственной основной мысли, – подчеркивал Г. Мюнстерберг, – то решающее значение должен иметь принцип, что все должно быть подчинено идее практической задачи» [там же, с. 190]. Обращая внимание на то, что прикладная психология слишком легко упускает из виду непсихологические факторы культуры, ученый считает такое положение недопустимым для психотехники. «И у технических условий, к которым относится, разумеется, и машина, и у физической деятельности имеются самые различные точки соприкосновения с психической жизнью. И психолог может интересоваться этой проблемой именно

в круге этих взаимоотношений – мало того: это его прямая обязанность» [6, с.133–134].

Для формирования психотехники важно четко представлять ее отличие от психологии. Психотехника относится к психологии, считает Г. Мюнстерберг, так же как инженерная наука к физике или агрономия к ботанике. «Поэтому нужно подчеркнуть с совершенной определенностью, что психологическое исследование духовных свойств того лица, на которое мы желаем воздействовать, никоим образом нельзя смешивать с чисто теоретической работой объяснительной психологии. В этом случае, если наш интерес ограничивается исключительно наблюдением какой-нибудь личности, если мы применяем психологию для объяснения духовной жизни данного художника, преступника или душевнобольного, если этот анализ производится только для целей понимания духовной структуры этой личности, то мы остаемся еще всецело в границах теоретической психологии. Такой анализ и такое объяснение не имеют никакого отношения к психотехнике. Но другое дело, если это описание и объяснение служат для какого-либо действия, которое мы хотим выполнить ради известной цели» [7, с. 19–20].

При этом вовсе не обязательно, замечает Г. Мюнстерберг, чтобы такое действие было внешним действием, могут быть, например, суждение или критическое заключение, выбор или отклонение какой-либо личности для работы с определенной целью. Характер и сложность действия не принимаются при этом во внимание. Когда человек занимает, продолжает ученый, определенное положение в любви или ненависти, доверии или недоверии, похвале или порицании, он совершает некоторое деяние и достигает какой-либо практической цели. «Таким образом, – заключает ученый, – мы поступаем здесь принципиально иначе, чем при чисто теоретическом описании или объяснении» [там же, с. 20].

Неоднократно подчеркивая, что исследование духовных свойств того лица, на которое мы желаем воздействовать, никоим образом нельзя смешивать с чисто теоретической работой психологии, Г. Мюнстерберг формулирует вопрос: «Достаточно ли подготовлен теоретический психолог, привыкший к чисто лабораторной работе, для того, чтобы быть в состоянии удовлетворить специальным требованиям практической психологии?» Различия в реша-



емых задачах обуславливают и специфику подготовки ученых. «Так же как физик не может разыгрывать из себя инженера, так и для задач психотехники, – убежден психолог, – а в особенности для психологической консультации в области профессионального подбора, должны выработаться специалисты, особо подготовленные для своеобразных требований этой работы» [7, с. 221].

Главным достоинством программы развития прикладной психологии как науки Л.С. Выготский считал достаточно определенный разрыв со способами мышления в психологии, существовавшими ранее: «Центр в истории науки передвинулся; то, что было на периферии, стало определяющей точкой круга. Как и о философии, отвергнутой эмпиризмом, так и о прикладной психологии можно сказать: камень, который презрели строители, стал во главу угла» [2, с. 387]. Именно развитие прикладной психологии во всем ее объеме выступает для Л.С. Выготского «как главная причина и движущая сила психологического кризиса в его последней фазе». Представление о смысле происходящего и возможности реальной психологии, считает он, можно составить только из изучения этой области. «Отношение академической психологии к прикладной до сих пор остается полупрезрительным, как к полуточной науке. Не все благополучно в этой области психологии – спору нет; но ... нет никакого сомнения в том, что ведущая роль в развитии нашей науки сейчас принадлежит прикладной психологии: в ней представлено все прогрессивное, здоровое, с зерном будущего, что есть в психологии; она дает лучшие методологические работы» [там же, с. 387]. Такую оценку прикладная психология заслужила главным образом в результате методологической и теоретической работы Г. Мюнстерберга.

### **В какой психологии нуждается психотехника**

Возвращаясь к формированию Г. Мюнстербергом программы развития прикладной психологии, следует напомнить о рассмотренном методологическом анализе состояния психологии, предпринятом им для получения ответа на едва ли не основополагающий вопрос в плане указанной задачи: «Какая психология нужна практической психологии?» После того как дано методологически обоснованное определение психотехники, считает Г. Мюнстерберг,

ответ на поставленный вопрос не может представить каких-либо затруднений. Психология приобретает значение для психотехники там, где какое-либо действие, являющееся целью, может быть связано с его причинами с помощью психологических познаний. «Психологи начали понимать, что их работа, подобно работе всякой другой специальной науки, конструируется в интересах известных умозрительных целей. Поэтому ее основные понятия являются прежде всего не истинными или ложными, но пригодными или непригодными для известных мысленно поставленных конечных задач» [7, с. 39]. И наконец: «Самостоятельная психотехника может действительно соотноситься с собственными интересами в постановке своих вопросов, вместо того чтобы подчинять их понятиям общей психологии как простой придаток к теоретическому рассмотрению» [там же, с. 32–33]. Эти три взаимосвязанных положения составляют ядро программы развития практической психологии как науки. «Психотехника направлена на действие, на практику, – а здесь мы поступаем, – пишет Л.С. Выготский, – принципиально иначе, чем при чисто теоретическом понимании и объяснении. Психотехника поэтому не может колебаться в выборе той психологии, которая ей нужна ... она имеет дело исключительно с каузальной, с психологией объективной; некаузальная психология не играет никакой роли для психотехники» [2, с. 390].

Принципиальная значимость каузальной психологии для психотехники, с точки зрения Г. Мюнстерберга, заключается в том, что она задает новые тип и метод исследования в психологии: «... можем ли мы и должны ли в научной психологии трактовать телеологически апперцепцию или сознание задачи, или аффекты и волю, или мышление – эти основные вопросы не занимают психотехника, так как он знает, что *во всяком случае мы можем овладеть всеми этими процессами и психическими функциями* (курсив мой. – В.М.), пользуясь языком каузальной психологии, и что с этим каузальным пониманием только и может иметь дело психотехника» [7, с. 26]. Имеется в виду естественнонаучная психология, которая объясняет и предсказывает психические явления на основе причинно-следственных отношений.

Г. Мюнстерберг не просто останавливает свой выбор на каузальной психологии и дает ее определение, он характеризует сильные сторо-

ны данной психологии. Л.С. Выготский сжато повторяет анализ Г. Мюнстербергом позитивных сторон каузальной психологии и делает следующий вывод: каузальная психология «имеет решающее значение для всех психотехнических наук. Она – сознательно – односторонняя. Только она есть эмпирическая наука в полном смысле слова. Она – неизбежно – наука сравнительная. Связь с физическими процессами для этой науки есть нечто столь основное, что она является физиологической психологией (по определению Вундта. – В.М.). Она есть экспериментальная наука» [2, с. 390]. И далее следует вывод Л.С. Выготского о психотехнике, которого она еще никогда не заслуживала: «Это значит, что психотехника вносит переворот в развитие науки и обозначает эпоху в ее развитии» [там же].

Разъясняя свой вывод, Л.С. Выготский приводит, опять же в сжатом виде, логику рассуждений Г. Мюнстерберга. Эмпирическая психология, с точки зрения последнего, едва ли **возникла**, подчеркивает российский ученый, раньше середины XIX в. Применение эксперимента было невозможно, пока психология не стала естественной наукой; но с введением эксперимента создалось парадоксальное положение, невысказанное в естествознании: аппараты, как первая машина или телеграф, были известны лабораториям, но не применены на практике. Воспитание и право, торговля и промышленность, социальная жизнь и медицина не были затронуты этим движением. До сих пор считается осквернением исследования, продолжает Л.С. Выготский ход мысли Г. Мюнстерберга, его соприкосновение с практикой и предлагается ждать, пока психология завершит свою теоретическую систему. Но опыт естественных наук говорит о другом: медицина и техника не ждали, пока анатомия и физика отпразднуют свои последние триумфы. Не только жизнь нуждается в психологии и практикует ее в других формах везде, но и в психологии надо ждать подъема от этого соприкосновения с жизнью. Л.С. Выготский полностью согласен с положениями Г. Мюнстерберга и считает их достаточными для разъяснения вывода о кардинальном значении психотехники для развития психологии, если бы не одно «но». «Конечно, Мюнстерберг, – пишет он, – не был бы идеалистом, если бы он это положение дел принял так, как оно есть, и не оставил особой области для неограниченных прав идеализма. Он толь-

ко переносит спор в другую область, признавая несостоятельность идеализма в области каузальной, питающей практику психологии... Поразительный пример внутреннего разлада между методологией, определяемой наукой, и философией, определяемой мировоззрением, представляет весь труд Г. Мюнстерберга («Основы психотехники». – В.М.) именно потому, что он до конца последовательный методолог и до конца последовательный философ, т. е. до конца противоречивый мыслитель. Он понимает, что, будучи материалистом в каузальной и идеалистом в телеологической психологии, он приходит к своего рода двойной бухгалтерии, которая необходимо должна быть недобросовестной, потому что записи на одной стороне совсем не те, что записи на другой: ведь в конце концов мыслима всё же только одна истина. Но для него ведь истина не сама жизнь, но логическая переработка жизни, а последняя может быть разная, определяемая многими точками зрения... В интересах практики мы выражаем истину на одном языке, в интересах духа – на другом» [там же, с. 391].

Продолжая излагать в своей работе ход мысли Г. Мюнстерберга, Л.С. Выготский отмечает, что если у естествоиспытателей есть разногласия во мнениях, то они не касаются основных предпосылок науки. После этого он цитирует (с редакторской правкой и, естественно, без кавычек, но с указанием страницы) принципиально значимое методологическое положение Г. Мюнстерберга: «Но природа психологического материала не позволяет отделить психологические положения от философских теорий настолько, насколько этого удалось достигнуть в других эмпирических науках. Психолог впадает в принципиальный самообман, воображая, будто лабораторная работа может привести к решению основных вопросов своей науки; они принадлежат философии. Кто не желает вступать в философское обсуждение принципиальных вопросов, просто-напросто должен молчаливо положить в основу специальных исследований ту или другую гносеологическую теорию» [там же, с. 391]. Гносеологическая терпимость, а не отказ от гносеологии привели Г. Мюнстерберга к идее двух психологий, из которых одна отрицает другую, но которые обе могут быть приняты философом. При этом возможно одно существенное недоразумение: что идея двойной психологии приводит к *частичному* признанию прав каузальной психоло-

гии, что двойственность переносится в саму психологию, которую разделяют на два этапа, что *внутри* каузальной психологии Г. Мюнстерберг объявляет терпимость. «... **Но это абсолютно не так**», – со всей решимостью подчеркивает Л.С. Выготский [2, с. 392]. «Итак, обе психологии нигде не пересекаются друг с другом, – резюмирует он достаточно пространное изложение труда Г. Мюнстерберга, – нигде не дополняют друг друга – они служат **двум** истинам – одной в интересах практики, другой в интересах духа. Двойная бухгалтерия ведется в мировоззрении Г. Мюнстерберга, но не в психологии. Материалист примет у Мюнстерберга **вполне** его концепцию каузальной психологии и отвергнет двоицу наук; идеалист отвергнет двоицу тоже и примет **вполне** концепцию телеологической психологии; сам Мюнстерберг объявляет гносеологическую терпимость и принимает обе науки, но разрабатывает одну в качестве материалиста, другую – в качестве идеалиста. Таким образом, спор и двойственность совершаются за пределами каузальной психологии; она не составляет ни от чего часть и сама по себе не входит членом ни в какую науку» [там же, с. 392].

Выяснив, в какой психологии нуждается психотехника, Г. Мюнстерберг обращает внимание на тенденции развития современной ему психологии, которые важны для практической психологии. В течение двух-трех десятилетий уединение за стенами лаборатории, отмечает ученый, было в высшей степени желательным для экспериментальной психологии. Но этот первый период нужно считать уже закончившимся. Работа достигла такой ступени, на которой обмен между теорией и практикой можно считать полезным стимулом для обеих сторон. «Правда, некоторые психологи по профессии, – констатирует Г. Мюнстерберг, – которые считают осквернением научного исследования всякое соприкосновение его с практической жизнью, еще и теперь сочли бы за благо, если бы этот момент отодвинулся в далекое будущее» [7, с. 231].

#### Гимн Л.С. Выготского методологии психотехники – философии практики

Еще раз возвращается Л.С. Выготский к теме каузальной психологии, когда по трем взаимосвязанным направлениям обосновывает выдвинутое им положение о реформирующей ро-

ли психотехники в развитии психологии. Третье направление связано с тем, что «психотехника **есть односторонняя** психология, она толкает к разрыву и оформляет реальную психологию. За границы идеалистической психологии переходит и психиатрия; чтобы лечить и излечить, нельзя опираться на интроспекцию; едва ли вообще можно до большего абсурда довести эту идею, чем приложив ее к психиатрии. Психотехника, как отметил И.Н. Шпильрейн, тоже осознала ... что ищет целостного понятия ... Для отбора вагоновожатых не годится эйдетическая психология Гуссерля, которой нет дела до истины ее утверждений, для этого не годится и созерцание сущностей, даже ценности ее не интересуют. Не Шекспир в понятиях, как для Дильтея, есть цель такой психологии, но **психотехника – в одном слове**, т. е. научная теория, которая привела бы к подчинению и овладению психикой, к искусственному управлению поведением» [2, с. 388–389]. Как обманчивы внешние формы психологического кризиса, констатирует Л.С. Выготский, и как надо в них вычитывать стоящий за их спиной истинный смысл. «И вот Мюнстерберг, этот воинствующий идеалист, закладывает основы психотехники, т. е. материалистической в высшем смысле психологии. Штерн, не меньший энтузиаст идеализма, разрабатывает методологию дифференциальной психологии и с убийственной силой обнаруживает несостоятельность идеалистической психологии» [там же, с. 389].

Заключительные слова гимна практической психологии содержатся в первом и втором направлениях, по которым Л.С. Выготский обосновывает положение о реформирующей роли психотехники в развитии психологии, а именно о роли практики и методологии. Через психологию труда, психиатрию, детскую психологию, юридическую психологию психология **впервые**, подчеркивает ученый, столкнулась с высокоорганизованной практикой – промышленной, воспитательной, политической, военной. Это прикосновение заставляет психологию перестраивать свои принципы. Прикладная наука для развития психологии играет ту же роль, что медицина для анатомии и физиологии и техника для физических наук. Психология, которая стремится не столько понять психику, сколько объяснить ее и овладеть ею, ставит в принципиально иное отношение практические дисциплины во всем строе науки, чем прежняя психология. Через практическую пси-

хологию, по мысли Л.С. Выготского, «практика входит в глубочайшие основы научной операции и перестраивает ее с начала до конца; практика выдвигает постановку задач и служит верховным судом теории, критерием истины; она диктует, как конструировать понятия и как формировать законы» [2, с. 387–388].

Всякий психолог, убежден Л.С. Выготский, испытал на себе перестраивающее влияние прикладной науки. «Так, только в психотехнике выявляется, – цитирует Л.С. Выготский Г. Мюнстерберга, – подлинное значение объяснительной психологии, и, таким образом, в ней завершается система психологических наук» [там же, с. 390]. И далее ученый произносит слова, которые отечественные историки психологии вынуждены были обходить стороной и которые сегодня звучат упреком всему сообществу психологов: «Нельзя преувеличивать значение новой практической психологии для всей науки; психолог мог бы сложить ей гимн» [там же, с. 387].

Первое направление обоснования реформирующей роли психотехники естественно перерастает во второе – в методологию. Как это ни странно и ни парадоксально на первый взгляд, но именно практическая психология требует философии, т. е. методологии науки. «Как говорит Мюнстерберг, – подчеркивает Л.С. Выготский, – не только в общей части, но и при рассмотрении специальных вопросов мы принуждены будем всякий раз возвращаться к исследованию принципов психотехники» [там же, с. 388].

### **Заключение**

Исследование, представленное в работе «Исторический смысл психологического кризиса», Л.С. Выготский построил в узловых пунктах в форме заочного диалога с Г. Мюнстербергом. Оба ученых специально занимались одной и той же проблемой – методологией психологического познания. Основное внимание ученые сосредоточили на формировании практической психологии и ее соотношении с академической психологией. В программе развития прикладной психологии как науки российский ученый усмотрел прообраз «общей науки» психологии, созданию эскиза которой на стыке естественнонаучной и культурно-исторической традиций и посвящена указанная работа. И поэтому, достигнув наибольшего раз-

вития в «общей науке» психологии, разрабатываемая Г. Мюнстербергом программа развития прикладной психологии как науки приобрела определенную целостность и завершенность как методологическое исследование. Необходимо было, чтобы появился психолог и методолог такого же масштаба, как Г. Мюнстерберг, чтобы по достоинству оценить его методологический вклад в развитие психологии. Такой фигурой и оказался Л.С. Выготский.

В еще не развитой в теоретическом и практическом отношении психотехнике Г. Мюнстерберга Л.С. Выготский выявил богатейший методологический потенциал, позволяющий реформировать психологию и стать главной движущей силой ее кризиса. Психотехника, по его словам, заставляет усвоить и ввести в науку огромные, накопленные тысячелетиями запасы практического психологического опыта и навыков, потому что и церковь, и военное дело, и политика, и промышленность, поскольку они сознательно регулировали и организовывали психику, имеют в основе научно неупорядоченный, но огромный психологический опыт. «Она (психотехника. – В.М.) для развития психологии, – подчеркивает Л.С. Выготский, – сыграла ту же роль, что медицина для анатомии и физиологии и техника для физических наук» [там же, с. 387].

Психотехника, согласно Г. Мюнстербергу, призвана «преобразовать с помощью психологии практическую жизнь для осуществления культурных задач» [7, с. 17]. Понимая под психотехникой техническую науку по аналогии с техническими науками фундаментальной физики, химии и других, Г. Мюнстерберг предлагает такое соотношение и для психологии. Комплексный характер преобразования практической жизни с помощью психологии немислим без методологии. Г. Мюнстерберг и Л.С. Выготский впервые в психологии кроме традиционного выделения теоретического и эмпирического вводят еще технический уровень научного познания и мышления как особой формы преобразования психической реальности с психолого-практическим знанием в качестве идейно-смыслового и ценностного центра. «Ее появление может быть рассмотрено, – отмечает А.А. Пископелль, – как процесс и результат распространения преобразовательной установки технического сознания (отношения): первичного – на области реальности, впервые открытые научной деятельностью и

данные только через призму ее продуктов – научных знаний, вторичного – на традиционные для технической практики области, в которых научная деятельность открывает иные «измерения», предоставляющие новые возможности для воплощения **технических замыслов** [10, с. 81].

Приоритет проектно-преобразовательного типа мышления над научно-познавательным отстаивает А.А. Пузырей в методологической интерпретации наследия Л.С. Выготского [11]. Перерыв постепенности мыслится А.А. Пузыревым не по линии «объяснение – понимание», а по линии категориальной оппозиции «знание – замысел» (у него замысел – проект). Это не означает абсолютного противопоставления научных знаний проективным замыслам, а подчиненность первых (в «новой психологии») – вторым [9].

Если в структуре психологии научная теория и научно-теоретические знания суть вершина и цель познавательной деятельности, то в практической психологии они выступают в качестве эмпирической базы для получения ее знаний и создания теорий. Психотехника, по определению Л.С. Выготского, – это философия практики. «Однако философия практики, – как поясняет Ф.Е. Василюк, – это вовсе не философское познание практики и не познание, ориентированное прагматически на то, чтобы служить исключительно практическим целям; философия

практики не является вообще методологией одного лишь познания, так чтобы научная истина мыслилась как высшая ценность. Но поскольку познание осуществляется в недрах философии практики, оно должно непрерывно удерживать в своих процедурах факт собственной жизненно-практической укорененности в познаваемом бытии. Познание, реализующее философию практики, не смотрит на практику извне, а изнутри практики смотрит на открываемый ею мир» [1, с. 11].

В истории перехода от классической к пост-классической психологии важным этапом явился диалог Г. Мюнстерберга и Л.С. Выготского. В творческой биографии Л.С. Выготского совершенно не изучен еще один этап, связанный с попыткой развить в СССР практическую психологию в соответствии с ее методологическим каркасом, содержащимся в его работе «Исторический смысл психологического кризиса». Имеется в виду создание в стране в 20–30-е гг. И.Н. Шпильрейном, Л.С. Выготским и С.Г. Геллерштейном научной школы психотехники, о чем будет написано в следующей статье. Перефразируя высказывание В.П. Зинченко, можно утверждать, что для психологической науки представления Г. Мюнстерберга, Л.С. Выготского, И.Н. Шпильрейна и С.Г. Геллерштейна о практической психологии – это не прошлое, а все еще недостаточно понятое и освоенное настоящее.

### Литература

1. Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. № 6.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 1. М., 1982.
3. Ланге Н.Н. Психический мир. М.; Воронеж, 1996.
4. Лихи Т. История современной психологии: Пер. с англ. 3-е изд. СПб., 2003.
5. Мунипов В.М. Общая судьба педологии, психотехники и психологии в 30-е годы в СССР // Антология современной психологии конца 20-го века. (По материалам конференции «Психология созидания»): Ежегодник Российского психологического общества. Т. 7. Вып. 3. Казань, 2001.
6. Мюнстерберг Г. Психология и экономическая жизнь. М., 1924.
7. Мюнстерберг Г. Основы психотехники. Т. 1. СПб., 1996.
8. Ортега-и-Гассет Х. Веласкес. Гойя. М., 1997.
9. Пископтель А.А. Научное наследие Л.С. Выготского вчера и сегодня // Вопросы методологии. 1994. №3 – 4.
10. Пископтель А.А. Наука и техника как формы социально значимой деятельности // Вопросы методологии. 1995. №1 – 2.
11. Пузырей А.А. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и современная психология. М., 1986.
12. Рашковский Е.Б. Профессия – историограф: Материалы к истории российской мысли и культуры XX столетия. Новосибирск, 2001.
13. Шульц Д., Шульц С.Э. История современной психологии. СПб., 1998.

# Hugo Munsterberg, founder of psychotechnics, as the precursor of L.S. Vygotsky in the methodology of psychological research

V.M. Munipov

Ph. D., Professor, Member of the Russian Academy of Education,  
Professor of the Ergonomics Department of the Moscow Institute of Radio Electronics and Automation

---

The author analyzes the dialogue-in-absence between Munsterberg and Vygotsky about the problems of methodology of psychological research. The core issue deals with the formation of practical psychology in accordance with academic psychology. The author considers the methodological potential of psychotechnics which allows the reform of psychotechnics and which might become the driving force of crisis in psychology. Munsterberg and Vygotsky were first to identify the technical level of science, apart from the theoretical and the empirical. The technical level of science is a specific form of transforming the mental reality, the meaning, value and ideal centre of which being the practical psychological knowledge. Psychotechnics, according to Vygotsky, is philosophy of practice, and as such, it does not contemplate practice from the outside; it stays within practice and looks through it upon the world it discloses.

The author also notes that the scientific school of psychotechnics created in the 20–30s in Russia is not studied thoroughly enough, and this stage of development of science is important as the shift from classical to postclassical science.

**Keywords:** psychology, applied psychology, psychotechnics, practical psychology, technical science, methodology of psychological research.

## References

1. *Vasilyuk F.E.* Metodologicheskii smysl psihologicheskogo shizisa. *Voprosy psihologii*, 1996. №6.
2. *Vygotskii L.S.* *Sobr. soch.: V 6 t. (T. 1).* M., 1982.
3. *Lange N.N.* *Psihicheskii mir.* M.; Voronezh, 1996.
4. *Lihl T.* *Istoriya sovremennoi psihologii: Per. s angl. 3-e izd.* SPb., 2003.
5. *Munipov V.M.* Obshaya sud'ba pedologii, psihotehniki i psihologii v 30-e gody v SSSR // *Antologiya sovremennoi psihologii konca 20 veka (Po materialam konferencii «Psihologiya sozidaniya»).* Ezhegodnik Rossiiskogo psihologicheskogo obshchestva. T. 7, Vyp. 3. Kazan', 2001.
6. *Myunsterberg G.* *Psihologiya i ekonomicheskaya zhizn'.* M., 1924.
7. *Myunsterberg G.* *Osnovy psihotehniki.* T. 1 – SPb., 1996.
8. *Ortega-i-Gasset H.* *Velaskes.* Goiya. M., 1997.
9. *Piskoppel' A.A.* Nauchnoe nasledie L.S. Vygotskogo vchera i segodnya. *Voprosy metodologii*, 1994. №3–4.
10. *Piskoppel' A.A.* *Nauka i tehnika kak formy social'no znachimoi deyatel'nosti.* *Voprosy metodologii*, 1995. №1–2.
11. *Puzyrei A.A.* *Kul'turno-istoricheskaya teoriya L.S. Vygotskogo i sovremennaya psihologiya* M., 1986.
12. *Rashkovskii E.B.* *Professiya – istoriograf: Materialy k istorii rossiiskoi mysli i kul'tury XX stoletiya.* Novosibirsk, 2001.
13. *Shul'c D., Shul'c S.E.* *Istoriya sovremennoi psihologii.* SPb., 1998.

# Автобиографический нарратив в контексте культурно-исторической психологии

Е.Е. Сапогова

доктор психологических наук, профессор,  
зав. кафедрой психологии Тульского государственного университета

Феномен нарративности в русле культурно-исторического подхода обоснован как фундаментальный компонент социального взаимодействия; предложено понимание процесса создания автобиографического нарратива как когнитивного наложения культурных прототипов и нарративных форм на цепочку индивидуальных жизненных случаев; знакомство развивающегося субъекта с текстами культуры представлено как один из ключевых аспектов культурного социогенеза; автонаррация рассмотрена как механизм самопонимания и самопостроения субъекта; описаны некоторые возможные типы автобиографических нарративов. Автобиографический нарратив, будучи рассказываемым и одновременно, в процессе рассказывания, считанным самим субъектом в качестве отчужденного продукта, снимает многозначность в пользу «здесь-и-теперь» творимого субъектом выбора и тем самым выполняет и когнитивные, и эмоциональные, и побудительные, и терапевтические функции. Конструирование автобиографии есть не только подытоживание того, что прожито, но и некоторая разметка, планирование будущего.

**Ключевые слова:** культурно-историческая концепция, взаимодействие, знак, значение, смысл, концепт, текст, контекст, нарратив, событие, автобиография, субъект, культурный социогенез.

В научной среде известен афоризм, согласно которому величие теории измеряется тем, сколь надолго она смогла затормозить появление новых идей в своей области. Но это «правило», как кажется, не вполне распространяется на культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского: будучи не полностью эксплицированной во многих своих аспектах, а частью составляя лишь общие формулировки идей, она в течение многих лет служит порождающим источником для многих современных гуманитарных, в том числе и междисциплинарных, исследований, центром которых является изменяющийся во времени человек, пытающийся в процессе жизни схватить собственную сущность, самообъективироваться.

Исследования, позиционирующие себя как выготскианские, обычно представляют в качестве ключевых, ведущих начало от первоисточника, идей следующие положения:

взгляд на психику с точки зрения ее развития; понимание высшей психической деятельности индивида как производной от социальной жизни;

представление о социальных и индивидуальных действиях субъекта как о знаково опосредованных феноменах. Последнее положение важно тем, что Л.С. Выготский предложил

рассматривать знаково-символические системы не просто с позиций их семантического анализа, но с позиций выполнения ими *посреднических функций*, с точки зрения того, как субъект использует знаково-символические средства в качестве медиатора своих действий или действий других. Стоит отметить, что при внимательном анализе понятия знаковой опосредованности в его работах «История развития высших психических функций», «Инструментальный метод в психологии», «Орудие и знак в развитии ребенка», «Мышление и речь» нельзя не почувствовать, что оно постепенно смещается к понятию *интерсубъективного речевого поля*, что делает его актуальным для современных исследований.

Культурно-историческая концепция создавалась как попытка определить отношения в системе «субъект–среда» через категорию *социально-культурного контекста*. Л.С. Выготский обосновал идею, что структура и развитие психических процессов человека, в том числе его субъектности и субъективности, порождаются культурно опосредованной, исторически развивающейся практической деятельностью и природа внутренних процессов квазисоциальна. Одно из центральных и широко изучаемых понятий школы Л.С. Выгот-

ского — понятие взаимодействия. Оно определяется как осуществляемое через посредничество взрослых приобщение ребенка к знакам и знаковым системам как средствам построения способов культурного поведения, овладения человеком самим собой в процессе развития. Освоив знаковые системы, взрослеющий субъект использует их для понимания и интериоризации значений разнообразных культурных текстов, расшифровываемых с помощью знакомых ему знаковых систем, выработки личностных смыслов, а еще позже — для самостоятельного построения текстов-носителей персональных смыслов, которые могут быть целиком или фрагментарно размещены в пластах микрокультуры, субкультуры и даже большой культуры (по М.М. Бахтину), если они окажутся востребованными социумом, будут иметь значение для многих людей.

В работах Л.С. Выготского личностное становление человека представлено как творческий процесс обретения свободы и построения собственной самости по мере освоения орудий человеческой культуры в сотрудничестве с другими людьми (в том числе и обобщенными субъектами, чей опыт проживания жизни фиксирован в традиционных культурных артефактах). Мы разделяем высказанное В.Т. Кудрявцевым мнение, что значимость культурно-исторической концепции для современных исследований состоит не столько в обосновании знаково-символической детерминации человеческого сознания, сколько в попытках понять знак (символ) как *инструмент расширения сознания в культурно-историческую перспективу*, который не навязывается субъекту социумом, а с той или иной степенью самостоятельности *выбирается* им из культуры, осваивается, перестраивается и при необходимости создается самостоятельно [10]. Знак, символ, текст — всё это инструменты не просто присвоения культуры, но *личностного самоопределения человека в культуре*, расширения границ самого себя, выхода за свои пределы [13]. Их особенность как психических орудий состоит в том, что они двунаправлены — каждый из них обращен одновременно и к социокультурным реалиям (с их помощью человек пытается трансформировать окружающий мир, воздействовать на других), и к субъективности человека (они становятся средством субъективного преобразования внутреннего мира).

Идея овладения развивающимся субъектом самим собой через посредство знаковых систем и культурных артефактов, изучение механизмов идентификационных процессов и построения системы отношений «Я–Мир» активно развиваются в таких направлениях психологии, как психосемиотика, кросс-культурная (этническая), экзистенциальная, конструктивистская, нарративная психология. Культурно-исторический подход Л.С. Выготского оказался близок и современным исследованиям прагматики языка, анализу дискурсов и контекстов, изучению интертекстуальности. В последние годы, как кажется, все они в известном смысле реализуют символический лозунг «Назад к субъекту!», поскольку в центр исследовательского внимания помещается не предельно обобщенный, усредненный до неких значимых характеристик абстрактный субъект, а конкретный человек с его уникальным жизненным путем, субъективно найденными способами жизнеспособности, осмысления и упорядочивания жизненного опыта, обретенными смыслами существования и переживаниями. Интерес к самоописаниям жизненного пути, в свою очередь, рождает новые способы их психологического исследования и истолкования.

Одной из быстро развивающихся современных объяснительных парадигм является *нарративная психология*, суть которой в самом общем виде может быть отражена в следующих положениях:

культурные артефакты рассматриваются предельно широко — как повествовательные структуры (тексты) — *носители специфически человеческих значений и смыслов*, к которым в процессе социализации приобщается развивающийся субъект;

признается, что жизнь и отношения людей формируются культурно закрепленными повествованиями разного типа, усвоенными в процессе социализации; базовые концепты, сюжеты, мотивы, персонажи этих историй используются ими для осмысления, структурирования и описания собственного опыта, т. е. фактически *составляют основу организации содержания сознания и поиска смыслов существования*;

жизненный путь личности понимается как осмысленное целое, существующее для нее самой и для других в форме завершенной истории — *автобиографического нарратива* [22, 23]. Сторонники нарративного подхода предлагают считать нарратив универсальной харак-



теристикой любой культуры, поскольку все культуры аккумулируют и транслируют собственные символы, смыслы, ценности посредством текстов. При таком понимании разнообразные культурные тексты с фиксированными в них значениями становятся существенным элементом культурного социогенеза *как непрерывного «здесь и теперь» себя-творения*, независимо от того, в какой знаково-символической системе они представлены: вербальной – в форме литературных текстов или дискурсов – либо невербальной музыкальной, живописной, архитектурной и т. п.

Имеющийся в распоряжении каждого развивающегося субъекта набор текстов, созданных культурой, является неисчерпаемым, избыточным для масштабов отдельной жизни *семiotическим ресурсом* для идентификации, самоосмысления и самопрезентации. В этой функции выступают прежде всего «классические» литературные тексты, получившие в течение длительного времени максимально широкое распространение в культуре, к которой принадлежит субъект. Это сказки и фольклорные повествования, наставительные и религиозные тексты, классические произведения литературы и т. д., а также такие *мегатексты*, как Библия, значимые не для отдельной этнокультуры, а для больших мировых сообществ. В них метафорически фиксированы предельно обобщенные социокультурные программы и значения, способы специфически человеческого освоения реальности, накопленные предыдущими поколениями. В основном такие тексты усваиваются в процессах первичной социализации под влиянием микро- и макросоциальной среды. Они составляют основу классических хрестоматий, «золотых» сборников, школьных программ по литературе и т. д., поскольку на протяжении истории из них были выбраны и «канонизированы» так называемые «бродячие» (архетипические, если пользоваться терминологией К.Г. Юнга) сюжеты, несколько трансформирующиеся под влиянием времени, но не меняющие своей сути и всеобщей значимости. Когда Х.Л. Борхес говорит о том, что вся европейская литература вращается вокруг четырех вневременных, «странствующих» сюжетов (об обороне укрепленного города, о странствиях в поисках заветной цели, о возвращении героя домой после долгих путешествий и о самоубийстве Бога), он, конечно, более чем упрощает проблему, но он прав в том, что такие

*тексты строятся вокруг «сильных», системообразующих точек человеческого бытия* и размечают для каждого нового поколения временное поле жизни как бы «впрок». Такие обобщенные эпизоды любой жизни, существующие в форме бинарных оппозиций, как встречи и расставания, рождение и смерть, соединение и разлучение, геройство и трикстерство, преступление и наказание, грех и искупление, правда и ложь, добро и зло и т. д., должны быть фиксированы в разнообразных вариантах текстов как обобщенный человеческий опыт жизнесовладания, житнетворчества, поисков смыслов существования. Множество вариантов, воплощений определенных сюжетов, по сути, восходят к предельно обобщенным «когнитивным матрицам», фиксирующим эти «сильные» точки. Можно сказать, что тексты этого уровня содержат некие обобщенные ответы на вопросы, которые отдельный субъект еще и не задавал (а может, и вовсе не задаст), но, как полагает социум, эти вопросы *потенциально* могут встать перед ним (раз уж они перед кем-то когда-то уже вставали), и он должен быть вооружен неким арсеналом средств для их решения.

В этот ресурс входят также тексты, составившие такой же широкий «репертуар» для определенного этапа культурно-исторического развития социума, возрастных когорт и определенных экономических и идеологических условий. Поколение, воспитанное на классике, отличается от поколения, читающего постмодернистские тексты. Вряд ли стоит специально доказывать, что прочитать Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, А.С. Пушкина, А.П. Чехова, М. Булгакова и других и только затем – А. Солженицына, В. Пелевина, Б. Акунина и других и прочитать последних, совсем не будучи знакомым с первыми, значит, освоить разные ментальные пласты, проложить разные гипертекстовые тропы в освоении жизненного пространства. Тексты этого уровня обычно продукт вторичной социализации, результат моды, пропаганды, дань идеологии или современным субъекту социально-экономическим ситуациям и соответствующим им установкам. В них, вероятно, отстраиваются новые, пригодные для конкретных этапов и ситуаций способы адаптации к социокультурной действительности, некоторые из которых со временем могут стать «классикой» (к примеру, мужским идеалом Средневековья было рыцарское слу-

жение (Богу, королю, прекрасной даме), а современный образец, транслируемый массмедийными текстами и активно ассимилируемый молодым поколением, — криминализованный предприниматель, рвущийся к власти и пренебрегающий нравственностью).

Семиотический ресурс включает тексты, не являющиеся ни частотными, ни пропагандируемыми в доступном субъекту времени и слое культуры, но *персонально отобранные* им для самого себя в процессе взросления на том основании, что, с его точки зрения, они в большей или меньшей степени объективируют именно его собственные смыслы и переживания — их можно считать продуктами персонального культурного социогенеза зрелой личности. Здесь отбор текстов для самоидентификации и саморазвития максимально индивидуален, чего нельзя в полной мере сказать о предыдущих частях — там макро- и микросоциум в форме институтов социализации более активен, чем сам субъект, что позволяет известным текстам быть просто «навязанным» субъекту еще тогда, когда он сам не решает, отвечают они или нет на его вопросы к жизни.

Степень социализированности и зрелости субъекта принято связывать с определенной мерой языковой компетентности, ключевым компонентом которой является способность рассказывать и пересказывать разные истории с целью создать развивающемуся ребенку зону предпонимания окружающей реальности еще до того, как он станет способным осваивать ее самостоятельно. Таким образом, *текст (нарратив) выступает как фундаментальный компонент социального взаимодействия* на каждой ступени взросления, соединяющий субъекта с культурой, с другими людьми.

Все культуры имеют «излюбленный» (канонический) набор текстов, подлежащий обязательному транслированию от поколения к поколению и в своих фрагментах присутствующий в современных дискурсах и текстах через механизмы аналогии, ассоциации, аллюзии [16, 19]. Способность конкретного человека быть носителем культуры и, взрослея, становиться агентом социализации для следующих поколений неотделима от знания им значений ключевых для данной культуры текстов, в том числе вербальных повествований с их жанрами, сюжетами, персонажами [8]. Трансляция и управление присвоением смыслов и ценностей своей культуры — специальная задача системы

образования в любом обществе. Если часть транслируемых через тексты смыслов и ценностей утрачивается, изменяется, подменяется другими (в том числе и временными, ситуативно обусловленными), если снижается социальный контроль за обязательностью трансляции и усвоения определенного набора текстов с их концептами, постепенно меняется социокультурная сущность (системы ценностей, мировоззренческие ориентации, установки, типичные стратегемы и т.п.) следующих возрастных когорт и поколений данного общества.

Любой социум на каждой ступени взросления предоставляет всем членам значительный (избыточный) запас фабул, сюжетов, персонажей, которые в качестве образцов, «примеров» могут быть использованы для идентификации, построения «картины мира», системы отношений «Я–Мир» и организации индивидуальных событий жизни в истории. Существенную часть этого запаса (наиболее известные сказки, басни, пословицы и поговорки, истории, мифы, анекдоты и другое — так называемый «золотой запас мудрости») человек усваивает в процессах социализации на каждой возрастной ступени в качестве *прецедентных текстов* [2, 14, 15, 21], поэтому реальность, в которую он постепенно включается, оказывается для него предварительно размеченной неким общим «предзнанием» того, что в ней в принципе может происходить, какими способами люди совладают с ней, адаптируются к ее характеристикам, ведут себя в ряде ситуаций и т. д. Прецедентные тексты выполняют роль «линз»/стереотипов, сквозь которые ребенок начинает рассматривать мир; к тому же обычно эти тексты содержат столь сильные метафоры (жизни, смерти, взросления, служения, любви, веры и т. д.), что они напрямую адресуются бессознательному ребенку и потому воспринимаются им без специального осмысления и критики. Так, к примеру, Г.Л. Пермяков отмечал, что обычный человек старше 20 лет знает не менее 800 пословиц, поговорок, ходячих цитат, клишированных изречений и текстов, которые целиком или фрагментарно фиксируются в его сознании и включаются в воспринимаемые вновь или порождаемые им самим тексты в качестве инструментов «преображающего понимания».

Применяя по отношению к себе определенные социокультурные концепты в качестве инструментальных средств самопонимания, субъект пытается «расслышать» в читаемых

текстах смыслы своего существования, распознать собственную сущность, а создаваемые им тексты о себе, развернутые на основе лингвизированных и символизированных событий, отражают собственные усилия субъекта в самопостижении, самоинтерпретации, самопостроении. В связи с последним любопытны результаты эмпирического исследования Б. Беттельхейма, когда он попросил своих студентов записать содержание сказки, которая в детстве была для них самой важной, а затем перечитать эту сказку. Вместе с ними он с удивлением обнаружил, что содержание пересказанной истории при сравнении с «каноном» в ряде случаев претерпело значительные трансформации: второстепенные персонажи и обстоятельства были восприняты как основные, сюжеты нескольких сказок компилировались в один, а важные детали получали противоположное осмысление [6, с. 7–10]. Вполне очевидно, что причина — в том, что субъект «вычитывает» из имеющихся текстов то, что нужно именно ему. Только будучи связанным с субъективными компонентами, текст обретает «подвижность», «анимизируется» и становится способным влиять на жизнь. Если представить себе гипотетическую ситуацию, в которой некий текст не способен ничего дать никакому субъекту, кроме сотворившего его, т. е. не отвечает ни на один экзистенциальный запрос извне, это будет означать «смерть текста», его отторжение культурой. Суть любых культурных артефактов (особенно музейных) состоит в том, что они имеют значение для людей, поэтому пуговица или прялка XV в., треуголка Наполеона, Розеттский камень или обрывок египетской ткани могут прожить века, а некоторые произведения литературы, живописи, музыки, архитектуры, театра и т. п. уже сразу после рождения — «живые трупы». Чтобы стать материалом культуры, текст должен быть читаемым хоть кем-то; он должен хранить в себе находящиеся в состоянии покоя до встречи с активностью читающего сознания потенциальные значения.

Уже с дошкольного возраста человек способен выступить не просто как читатель или слушатель, а как нарратор и автонарратор. По мере взросления посредством рассказывания историй о себе человек *конструирует самого себя как часть современного ему мира*. Со временем такие истории образуют в сознании субъекта «произведение в себе» [9] — автобиографический нарратив, выполняющий не только функ-

ции самоописания и самопрезентации, но и самопонимания, самопланирования (жизнетворчества). Таким образом, автобиография, рассказываемая в каждый определенный момент времени, выступает своеобразной «текстовой идентификацией жизни» [23], констатацией текущего момента самосотворения. Будучи же рассказанной не один раз, она становится своеобразным синтезом осознания/означивания и бытийствования конкретного субъекта [16], и сам субъект начинает верить, что его реальная жизнь протекала именно так, как он рассказывает о ней. Для характеристики и понимания автобиографии взрослого человека, как думается, вполне подходит современное понятие «гипертекст» [19].

Автобиографический нарратив являет собой субъективно упорядоченный живой опыт жизненного пути и содержит более или менее константную «ядерную» часть и постоянно обновляющуюся «периферию». Рассказывая о самом себе, субъект использует существующие в культуре нарративные формы (сюжеты, персонажи, темы, нарративные фигуры) сначала для упорядочивания и систематизации в сознании собственного опыта, «постановки» самого себя (по выражению М. Хайдеггера, «поставить» себя означает однажды «возникнуть-и-продолжиться», раскрывая себя), а позже — для самопроектирования. Диалогичный характер любого текста, его способность «оживать», анимизироваться при соприкосновении с читающим его сознанием, а также возможность пересказывать свои истории с ориентацией на слушателя создают своеобразный «испытательный полигон» для множества жизненных проектов, в которых субъект ищет и утверждает свою целостность, свое Я, свои смыслы (не случайно М. Вебер метафорически называл человека животным, висящим на сотканной им самим паутине смыслов).

Рассказать о себе — значит на время придать непрерывно текущему опыту некую рамочную форму — фреймы (М. Минский). Опираясь на выделенные Р. Бартом группы дискурсов [1]: метонимические (повествовательные), метафорические (лирическая поэзия, учительная литература) и энтимематические (научное письмо) — и консультативный опыт анализа автобиографических нарративов, мы можем говорить как минимум о нескольких эмпирически выделяемых способах организации повествования о своей жизни.

*Констатирующий (описательный) способ* наиболее распространен, им создается некая малоиндивидуализированная биография-схема, которая напоминает анкету для отдела кадров и содержит лишь систему шаблонных высказываний, мало отличающих одну биографию от другой: «Родился... закончил школу... поступил... закончил университет... работал...» и т. д. Авторским вкладом здесь является лишь включение минимальной детализации («в 1982», «школа № 1678», «с красным дипломом» и т. д.). Любопытно, что многие люди «советской закалки» могут рассказывать о себе только таким способом, используя при этом текстовые шаблоны, канцеляризмы («вступил в ряды», «состоял», «не привлекался», «принимал участие», «был отмечен» и т. д.). Это хорошо иллюстрировала выставка «Музей биографий. Русская провинция. XX век» в Проповском центре СПбГУ. Так, анализ темы «Языки чувств», основанной на юношеских дневниковых записях, на персональном освоении чувственной интимной риторики, обнаружил странную стереотипию высказываний молодежи советских времен об интимном, проговариваемую «заданность» отношений. Эту же особенность демонстрирует анализ темы «Любовь до гроба», базирующейся на интервью и воспоминаниях пожилых людей, тем «Скудость–достаток» (описывает советский провинциальный быт), «Отдел кадров», «Случай», «Дело жизни» (рассказы о провинциальных подвижниках). К примеру, тема «Скудость–достаток» является доминантной темой провинциального биографического дискурса, и личные успехи часто описываются через состояния голода–сытости, утраты–приобретения, благополучия–нужды и т. д. Индивидуальные повествования включают такие типичные сюжеты, как «потеря хлебных карточек», «первая зарплата», «первые штаны, юбка» (из мешковины, маминной шали, теткиной юбки), сюжеты о потере или внезапном приобретении вещей или пищи.

*Эмоционально-метафорический (перформативный) способ* — биография создается как описание (воспоминание и даже конструирование) «случаев» (лирических, комических, трагических, драматических), сопровождаемых переживаниями, оценками, вопросами; это «моделирование наяву» уже свершенных фрагментов жизни, их «воскрешение» и придание им смысла и значимости (может быть, большей, чем неким нормативным событиям, —

в индивидуальном текстовом измерении «закончил в школу», «выходил найденного на улице котенка», «поступил в студию рисования» и «в первый раз увидел море» могут быть равными по значимости событиями), их «усиление»: «помню, возле дома была огромная куча песка, с которой мы, ребяташки, с визгом съезжали вниз...», «на бульваре продавали колесики мороженого, вкус которого я помню до сих пор... это вкус моего детства», «во дворе росла огромная береза, которую, как я знал, посадил мой прадед... она и до сих пор там», «обожал первую учительницу...» и т. д.

*Наставительный (дидактический) способ* — жизнь излагается как притча или апокриф, как «завет», как «пример» (мужества, служения, терпения, достойной жизни, честной бедности и т. п.), имплицитно составляющий «гордость» рассказчика, и содержит выводы, нравоучительные высказывания, «моралите»: «я прожил трудную, но достойную жизнь», «я всегда старался жить по совести...», «горбатились всю жизнь, но себя не теряли», «дай бог каждому прожить вместе тридцать лет в любви и согласии».

*Аналитико-телеологический (энтимематический) способ* — биография строится как описание целенаправленного движения к некоей знаемой/незнаемой/постепенно открывающейся цели и содержит подробности выводов, принятия решений, создания планов, оценку достижений: «что мне было делать? Пришлось...», «если бы мои родители... то...», «я решил...», «я знал, что должен...», «чтобы выбраться из нашей провинции, мне было нужно...». Так описывают себя люди, желающие подчеркнуть, что они selfmade, что всем в жизни они обязаны самим себе.

*Символический (аллюзивный, гипертекстовый) способ* — в этом случае каждый автобиографический факт представляется не как значащий сам по себе, а как отражение некоего иного содержания, как неслучайный, наполненный смутно постигаемым смыслом знак («знак свыше», «мне голос был...») и рассматривается в контексте судьбы («круга людских судеб»), предназначения, жизней других людей и мира в целом, повторения «вечных историй» и т. д. Тогда герменевтически ориентированное повествование о типичных жизненных событиях (свадьбах, рождениях, смертях, геройских поступках, предательствах и др.) сопровождается намеками на их тайный смысл,

подлежащий расшифровке: «я родился в тот же день, что Иисус Христос», «в нашей семье все мужчины умирали в один и тот же день...», «мне не было иного пути, как...», «в день, когда мы женились, была страшная гроза...», «в нашей семье все знакомились через воду...» и т. д.

Как референциальный текст автобиография, конечно, может быть верифицирована, но, на наш взгляд, не это в ней главное — истории о себе рассказываются не столько для фиксации себя в пространстве и времени, хотя и это верно, сколько для отыскания своей подлинности, самообъективации. По мере взросления из осваиваемого социокультурного ресурса активный субъект все точнее отбирает именно то, что, с его точки зрения, имеет к нему непосредственное отношение, отыскивает в текстах культуры «сказанное ему и о нем», а также сам при необходимости творит такие тексты, пользуясь наложением культурных матриц на цепочки своих собственных жизненных происшествий. Так постепенно создается собственный внутренний «канон» (излюбленных и переживаемых как истинные концептов, текстов, сюжетов, персонажей, копинг-стратегий и т. д.), на основании которого осуществляется самоосмысление, самопостроение, само моделирование субъекта. Индивидуально отобранными текстами человек пользуется в дальнейшем как некоей виртуальной *меркой* для распознавания значений и построения смыслов того, что с ним происходит, для усмотрения в мире значимых фрагментов, для построения и реализации новых жизненных проектов.

Выстраивая автобиографический нарратив, субъект в качестве «диегетического повествователя» сам называет, означает и придает смысл конкретным жизненным эпизодам, которые спроецировались в его личности, сам отвечает за «смысловые сгущения», «средоточия значимости» в точках-фокусах его текста. Единцей построения автобиографического нарратива принято считать *событие*, под которым мы предлагаем понимать отрефлексированное, сохранившееся в памяти и наделенное «насыщенным описанием» действие или случай, которые совершались, происходили или созерцались как происходящие на определенном отрезке пространства и времени жизни субъекта, в особенности если с ними было связано что-то важное для него. Событие может рассматриваться как *когнитивный конструкт*, играющий роль посредника, «медиума» между опытом и

языком, но строго не принадлежащий ни к опыту, ни к языку. Одновременно событие есть и *герменевтический инструмент* для преобразования недифференцированного континуума «сырых» данных опыта или воображения в вербальные структуры (в том числе метафоры), которые человек использует для того, чтобы говорить об опыте в своих повествованиях и таким образом его осмысливать, упорядочивать и транслировать [22, 11]. *Авторизованное* таким образом событие демонстрирует меру «присвоения» конкретным субъектом реально случившегося (жизненного опыта). Без этой нарративной, герменевтической активности субъекта, насыщающей события смыслами, трансформирующей значения в персональные смыслы, биографический текст был бы не чем иным, как перечнем застывших бинарных оппозиций (Ю.М. Лотман), и тогда о жизни нельзя было бы поведать *по-человечески, т. е. превращая действия во взаимодействия*.

Отметим, что событие далеко не всегда совпадает с нормативным жизненным фактом (родился, пошел в школу, поступил в университет, служил в армии, женился и т. п.), это может быть и сугубо субъективно отобранный фрагмент жизни, наполненный особым бытийным смыслом только для данного человека. Отдельные жизненные эпизоды насыщаются самим субъектом «избыточной значимостью» и начинают включаться в автобиографический текст, перестраивая его предшествующее содержание и «освещая» границы будущего. Наделение некоего действия или случая автобиографическим статусом, на наш взгляд, связано со следующим: субъект считает, что нечто произошло (т. е. событие случилось), если его экзистенциальная ситуация меняется так, что, пережив это, субъект уже не остается таким, каким он был до пережитого. И в этом смысле событие есть нечто, имеющее безвозвратно мгновенный, одновременный, а не длительный или повторяющийся характер (К. Поланьи): свершившись, оно непременно осознается как значимое, нерядовое явление.

Статус события (нарративный статус) придается действиям или случаям только самим субъектом. Сложность изучения автобиографических нарративов связана не столько со сложностью и комплексностью самого предмета и отсутствием надежных методов анализа, сколько с тем, что, пока длится его жизнь, субъект волен многократно перестраивать и переос-

мысливать совокупность составляющих ее событий, извлекая из них или конструируя для них всё новые и новые смыслы и контексты. И даже *post mortem* смыслы прожитого для окружающих совершенно неочевидны, несмотря на то что они могут опираться на дневниковые записи, фотографии, продукты творчества, персональный реликварий и прочие материальные свидетельства уже состоявшейся и завершенной жизни. Поэтому широкие обобщения в этой области не представляются достаточно надежными: сказать о ком-то, что он прожил жизнь ради чего-то или что его жизнь воплощала служение тому-то, значит, неоправданно взять на себя функции вторично опосредованной интерпретации. В этом смысле расшифровывать чужую биографию — всё равно что «читать манускрипт (в смысле «пытаться реконструировать один из возможных способов его прочтения») — манускрипт иноязычный, выцветший, полный пропусков, несоответствий, подозрительных исправлений и тенденциозных комментариев, но записанный не общепринятыми графическими знаками, обозначающими звуки, а мимолетными примерами социального поведения» [4, с. 17].

Жизненный опыт человека может быть определен как поток перекрывающих друг друга действий и случаев, образующих повседневное течение жизни субъекта и переживаемых как имеющих или не имеющих отношения к нему сегодняшнему и его дальнейшему существованию. События, в отличие от постоянно, беспрерывно длящегося опыта, наделяются субъективной завершенностью (потенциально идентифицируемыми началами и концами) и именно за счет этого становятся носителями смыслов и представляют собой способы категоризации/метафоризации опыта. Автобиографические истории обрамляют жизненный опыт как совокупность *отобранных* действий и случаев. Субъект не хронист, фиксирующий в сознании эпизоды своей жизни в *момент* их протекания, а активный нарратор и интерпретатор, отбирающий факты из состоявшегося опыта по аналогии с известными подобными событиями, увязывающий их с уже осмысленным прошлым (формируя своеобразное «настоящее прошедшее») и «забрасывающий» извлеченные из них смыслы в будущее путем целеполагания (для своего дальнейшего «дления» в пространственно-временном континууме).

Воспользовавшись метафорой О. Хюсси «крест реальности» (соотносимой с понятием активной зоны сознания), отметим, что позиция автонарратора в коммуникации — в эпицентре четырех векторов: «назад–вперед» и «внутри–вовне» [3]. Всякий раз, выбирая слова для текущего самоописания, субъект *позиционирует себя во времени и пространстве* так, как он может это сделать «здесь-и-сейчас». Вектор «внутри» связан с постоянным осознанием присутствия реальности, лежащей за пределами субъекта и поставляющей непрерывный опыт. Вектор «вовне» фиксирует «внезаходимость» субъекта и одновременно демонстрирует постоянную готовность субъективного сознания транслировать свой информационный потенциал с целью ассимиляции новых фрагментов реальности и самопрезентации себя в качестве такого же фрагмента реальности, подлежащего познанию и переживанию. Вектор «назад» фиксирует необходимость увязывания новых ассимилированных единиц с имеющимся нарративным фондом. Опираясь на этот фонд, субъект создает новые референциальные связи и новые смыслы. Освоение человеческим сознанием своего опыта осуществляется через нахождение в культуре частичных аналогий между знакомыми и изложенными в имеющихся текстах событиями и событиями, совершающимися «здесь и теперь». Происходящее при этом соотнесение по аналогии может быть сопоставлено с *моделированием*, диапазон которого обеспечивается специальной ментальной операцией — *метафоризацией* (чаще — в функции субституции). Жизненная метафора есть результат когнитивного наложения культурного прототипа (матрицы, гештальта) на цепочку событий, происходящих с субъектом. Создавая метафоры для самого себя, субъект актуализирует вектор «вперед» и тем самым открывает, «распаковывает» пространство нового опыта.

Любые события значимы и несут автобиографическую ценность не сами по себе, а в контексте субъективного самоосознания, даже если внешнему наблюдателю события чужой жизни кажутся весьма существенными. Может быть, до «встречи» с индивидуальным сознанием жизненный опыт вообще не членим ни на какие события, а представляет собой недифференцированный континуум действия, чувствования, существования субъекта на определенном отрезке пространства и времени? Пока

человек жив, с ним все время что-то происходит, случается, но ведь не сами эти происшествия являются причиной его опыта, а осуществляемая самим субъектом своеобразная герменевтическая активность в форме соотнесения культурных значений и личностных смыслов происшедшего. Статусом автобиографических могут наделяться и вовсе отсутствовавшие в жизни субъекта, вымышленные события, «ложные воспоминания» [11] и откровенные фантазии — «квазижизни», «легенды о себе» [17, 18]. Эти последние оказываются «чистым продуктом» индивидуальной нарратизации, моментами субъективного «творения смыслов» из социокультурной ткани.

Как происходит отбор событий из текущего жизненного опыта? Вероятно, со временем некоторым жизненным случаям приписывается «избыточная значимость», дается «насыщенное описание» [4]. Придание «насыщенного описания» осуществляется за счет соотнесения происшедшего с некоторыми знаниями субъекта о возможных его значениях: так, поскользнувшись на банановой кожуре и упав, один человек расценит происшествие как конфуз, если некто посмеялся над ним, другой решит, что падение ниспослано ему в наказание, если перед этим он кого-то обидел, третий, если при падении он сломал ногу, будет считать, что всё в его жизни всегда свершается столь плохо и нелепо, что не сломать ногу, отправляясь на важное собеседование, он просто не мог (идея «злого рока»), а четвертый скажет, что это был «знак судьбы», потому что подавший руку человек впоследствии стал близким, и т. д. Без погружения в определенный социокультурный контекст физическое действие падения осталось бы просто падением.

«Насыщенное описание», сопровождающее превращение действия или случая в событие, указывает на специфический тип интеллектуальной деятельности (нарратизации), который мы связываем с *намеренным* наполнением значениями и смыслами того, что само по себе не является их носителем. Через эти «насыщенные описания» конкретные происшествия и переживания начинают значить для субъекта больше, чем это было на самом деле (до соприкосновения с пристрастностью индивидуального сознания) и связывать человека с другими людьми, с культурой общности. Вероятно, со временем такие «средоточия значимости» [24] могут превратиться в символическое отображение вообще всех событий в жизни [5].

Выстраиваемые автобиографические фреймы в известном смысле ограничивают бытийную подвижность субъекта, задавая ему на время вектор «дления». Мысли, переживания и фантазии о себе, отраженные в истории о себе, имеют самую низкую модальность, самую меньшую определенность и наиболее широкое поле возможностей, а реальное бытие человека, наоборот, имеет наивысшую модальность (действительность, возможность, необходимость), наиболее полную определенность и самую узкую область возможностей. Поэтому автобиографический нарратив, будучи рассказываемым (сотворяемым) и одновременно, в процессе рассказывания, считанным самим субъектом в качестве отчужденного продукта, снимает многозначность в пользу «здесь-и-теперь» творимого субъектом выбора и тем самым выполняет и когнитивные, и эмоциональные, и побудительные, и терапевтические функции.

Еще один момент, который мы считаем существенным для описания процесса автонарратизации, состоит в следующем: каждое ассимилированное в автобиографию событие создает на время своеобразную «когерентную волну», направленную по векторам «назад» и «вперед». Она позволяет переосмыслить события прошлого и определить пространство (смыслов, целей, замыслов), в котором какое-то время будет длиться человек. Это пространство «требует» от субъекта свершения таких новых событий, которые бы внутренне были связаны с упорядоченными предыдущими, лежали бы в их логике, объясняли, подтверждали и оправдывали бы их. В реальности это выступает как внутреннее согласие, признание субъектом того, что некие события *были/будут/должны случиться* в его жизни, и переосмысление окружающего его опыта как указывающего на то, что нечто, связанное теперь с пережитым событием, будет иметь место в дальнейшем. В этом смысле конструирование автобиографии есть не только подытоживание того, что прожито, но и некоторая *разметка, планирование будущего*.

Цепочки событий, отобранных в истории о себе, с течением жизни могут увязываться субъектом в *повествовательный мотив*, под которым мы понимаем процесс создания инвариантной семантической конструкции, центральной темы (идеи) жизнеописания, образующей ось, внутренний стержень рассказов о себе, построения жизненных сценариев и даже фикционных идей [20, 7]. Усмотренный мотив, раз

возникнув и повторившись в попытках осмыслить и упорядочить жизненный опыт, затем может полагаться субъектом как действующий и в иных жизненных событиях — как «ядерная» конструкция — и осмысляться как предназначение, как «знак судьбы» [16]. Главное, что делает его центральным жизненным мотивом для субъекта, — это реальная или кажущаяся его бесконечная репродукция в текстах субъекта о себе (своеобразная *самосимволизация* и самостабилизация), сопровождающаяся привычными переживаниями. Какой бы ни была автобиографическая история, способ переживания для субъекта всегда одинаков и с неизбежностью ведет его к постоянному поиску и повторению сходных ситуаций. Мир для каждого субъекта превращается в совокупность стереотипных переживаний, к которым постоянно присоединяются подходящие истории, похожие на собственные переживания. В этом смысле интересным является вопрос, существуют ли полностью готовые литературные структуры для автобиографий — описания способов достижения целей, путей успеха, со-владения со страданиями и т. д. с их наборами стратегем, которые можно использовать как схемы и подчинять им текущий опыт жизни. Повествовательные мотивы репрезентируют

субъективные смыслы и связывают автобиографические тексты в единое смысловое пространство личности.

Конструирование автобиографического нарратива, вероятно, может начинаться с первых всплесков осознания себя, но из множества реально совершаемых и претерпеваемых действий и случаев лишь некоторые фиксируются в автобиографии. А. Адлер, разрабатывая технику анализа ранних детских воспоминаний, может быть, одним из первых понял их значимость для последующего выстраивания жизненной стратегии и формирования прочных установок относительно самого себя и своих взаимоотношений с реальностью (самопрограммирование). Зафиксированное в автобиографии событие — это некая предельно сжато кодированная ментальная запись мгновенно свершившегося действия (случая), синкретичная по своей природе и требующая специальной интеллектуальной работы по ее обращению в слова, пересказыванию и объяснению. Произошедший с субъектом случай необратим во времени, его нельзя «отыграть назад», но словами и интерпретациями ему можно многократно придавать необходимые субъекту для дальнейшей жизни значения и смыслы.

### Литература

1. Барт Р. Введение в структурный анализ повествовательных текстов // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX вв. М., 1987.
2. Богданов К.А. Повседневность и мифология: Исследования по семиотике фольклорной действительности. СПб., 2000.
3. Варламов М.В. «Крест реальности» и вторичная номинация // Studia Linguistica-7. Языковая картина в зеркале семантики, прагматики и перевода. СПб., 1998.
4. Гириц К. Интерпретация культур. М., 2004.
5. Делёз Ж. Логика смысла // Делёз Ж. Логика смысла. Фуко М. *Theatrum Philosophicum*. М.; Екатеринбург, 1988.
6. Дикманн Х. Юнгианский анализ волшебных сказок. Сказание и иносказание. СПб., 2000.
7. Козловски П. Миф о модерне. Политическая философия Эрнста Юнгера. М., 2002.
8. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. М., 2003.
9. Крестева Ю. Избранные труды: Разрушение поэтики. М., 2004.
10. Кудрявцев В.Т. К методологии исследования личности и личностного роста в культурно-истори-

ческой психологии // Московский семинар по культурно-исторической психологии, 2004. <http://www.tovievich.ru>.

11. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М., 2004.
12. Нуркова В.В. Планирование прошлого: Автобиографическая память клиента как объект психотерапевтического воздействия // Вторая Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: Материалы сообщений / Под ред. Д.А. Леонтьева. М., 2004.
13. Сапогова Е.Е. Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника. Тула, 1993.
14. Сапогова Е.Е. Семейный нарратив как прецедентный текст для ребенка // Социокультурная герменевтика: проблемы и перспективы: Материалы Международной научно-практической конференции «Социокультурная герменевтика: теоретико-методологическое обоснование в контексте развития толерантности» (Кемерово, 2002). Кемерово, 2002.
15. Сапогова Е.Е. Микросоциум семьи и семейный нарратив как психологическая основа культурного социогенеза // Индивидуальные и стилевые особенности личности. Ростов н/Д, 2002.
16. Сапогова Е.Е. Жизнь и судьба: построение индивидуальной мифологии, самопроектирование и



субкультура личности // Известия ТулГУ. Сер. «Психология». 2003. Вып. 3.

17. Сапогова Е.Е. «Легенды о себе»: к проблеме интерпретации личностных мифологем взрослых в психологическом консультировании // Психологическая служба (Минск). 2003. № 2.

18. Сапогова Е.Е. Игры с самим собой: Я-метафоры в содержании индивидуальных нарративов субъекта // Вторая Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: Материалы сообщений. М., 2004.

19. Сапогова Е.Е. «Psychocadabra»: субъективная «картина мира» как гипертекст // Известия ТулГУ. Сер. «Психология». 2004. Вып. 4.

20. Силантьев И.В. Поэтика мотива. М., 2004.

21. Слышкин Г.Г. От текста к символу. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М., 2000.

22. Трубина Е.Г. Нарратология: основы, проблемы, перспективы: Материалы к специальному курсу. Екатеринбург, 2002. [http://www2.usu.ru/philosophy/soc\\_phil/rus/courses/narratology.html](http://www2.usu.ru/philosophy/soc_phil/rus/courses/narratology.html).

23. Хеннингсен Ю. Автобиография и педагогика. М., 2000.

24. Щирова И.А. Этот «бесконечно разветвленный психологизм» // Studia Linguistica-7. Языковая картина в зеркале семантики, прагматики и перевода. СПб., 1998.

## The autobiographic narrative in the context of cultural-historical psychology

Ye. Ye. Sapogova

Ph. D., Professor,

Head of the Psychology Department of the Tula State University

---

The phenomenon of narration within the framework of cultural-historical approach is substantiated as a fundamental component of social interaction. The author suggests the understanding of the process of creation of autobiographic narrative as cognitive combination of cultural prototypes and narrative forms with the sequence of individual life episodes. The acquaintance of the developing subject with the texts of culture is presented as one of the key aspects of cultural sociogenesis. The autonarration is considered as the mechanism of self-understanding and self-creation of the subject. Several possible forms of autonarration are listed. The autobiographic narrative, simultaneously told (created) by the subject and read by him/herself as an alienated product, surpasses the polysemy in favor of the subject's choice made here and now, and thus accomplishes emotional, motivational, cognitive and therapeutic functions. The construction of autobiography is not only summarizing the past, but also some planning of the future.

**Keywords:** cultural-historical theory, interaction, sign, meaning, concept, text, context, narrative, event, autobiography, subject, cultural sociogenesis.

### References

1. Bart R. Vvedenie v strukturnyi analiz povestvoval'nykh tekstov // Zarubezhnaya estetika i teoriya literatury XIX–XX vv. M., 1987.

2. Bogdanov K.A. Povsednevnost' i mifologiya. Issledovaniya po semiotike fol'klornoi deistvitel'nosti. SPb., 2000.

3. Varlamov M.V. «Krest real'nosti» i vtorichnaya nominaciya // Studia Linguistica-7. Yazykovaya kartina v zerkale semantiki, pragmatiki i perevoda. SPb., 1998.

4. Girc K. Interpretaciya kul'tur. M., 2004.

5. Delez Zh. Logika smysla // Delez Zh. Logika smysla. Fuko M. Theatrum Philosophicum. M.; Ekaterinburg, 1988.

6. Dikmann H. Yungianskii analiz volshebnykh skazok. Skazanie i inoskazanie. SPb., 2000.

7. Kozlovski P. Mif o moderne. Politicheskaya filosofiya Ernsta Yungera. M., 2002.

8. Kornilov O.A. Yazykovye kartiny mira kak proizvodnye nacional'nykh mentalitetov. M., 2003.

9. Kristeva Yu. Izbrannye trudy: Razrushenie poetiki. M., 2004.

10. Kudryavcev V.T. K metodologii issledovaniya lichnosti i lichnostnogo rosta v kul'turno-istoricheskoi

psihologii // Moskovskii seminar po kul'turno-istoricheskoj psihologii, 2004. <http://www.tovievich.ru>.

11. *Lakoff Dzh., Dzhonson M.* Metafori, kotorymi my zhivem. M., 2004.

12. *Nurkova V.V.* Planirovanie proshlogo. Avtobiograficheskaya pamyat' klienta kak ob'ekt psihoterapevticheskogo vozdeistviya // Vtoraya Vserossiiskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya po ekzistencial'noi psihologii: Materialy soobshenii / Pod red. D.A. Leont'eva. M., 2004.

13. *Sapogova E.E.* Rebenok i znak. Psihologicheskii analiz znakovo-simvolicheskoi deyatel'nosti doskol'nika. Tula, 1993.

15. *Sapogova E.E.* Semeinyi narrativ kak precedentnyi tekst dlya rebenka // Sociokul'turnaya germenevtika: problemy i perspektivy: Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii «Sociokul'turnaya germenevtika: teoretiko-metodologicheskoe obosnovanie v kontekste razvitiya tolerantnosti» (Kemerovo, 2002). Kemerovo, 2002.

15. *Sapogova E.E.* Mikrosocium sem'i i semeinyi narrativ kak psihologicheskaya osnova kul'turnogo sociogeneza // Individual'nye i stilevye osobennosti lichnosti. Rostov n/D., 2002.

16. *Sapogova E.E.* Zhizn' i sud'ba: postroenie individual'noi mifologii, samoproektirovanie i subkul'tura lichnosti // Izvestiya TulGU. Seriya «Psihologiya». 2003. Vyp. 3.

17. *Sapogova E.E.* «Legendy o sebe»: k probleme interpretacii lichnostnyh mifologem vzroslyh v psihologicheskom konsul'tirovanii // Psihologicheskaya sluzhba (Minsk). 2003. № 2.

18. *Sapogova E.E.* Iгры s samim soboi: Ya-metafori v sodержanii individual'nyh narrativov sub'ekta // Vtoraya Vserossiiskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya po ekzistencial'noi psihologii: Materialy soobshenii. M., 2004.

19. *Sapogova E.E.* «Psychocadabra»: sub'ektivnaya «kartina mira» kak gipertekst // Izvestiya TulGU. Seriya «Psihologiya». 2004. Vyp. 4.

20. *Silant'ev I.V.* Poetika motiva. M., 2004.

21. *Slyshkin G.G.* Ot teksta k simvolu. Lingvokul'turnye koncepty precedentnyh tekstov v soznanii i diskurse. M., 2000.

22. *Trubina E.G.* Narratologiya: osnovy, problemy, perspektivy: Materialy k special'nomu kursu. Ekaterinburg, 2002 [http://www2.usu.ru/philosophy/soc\\_phil/rus/courses/narratology.html](http://www2.usu.ru/philosophy/soc_phil/rus/courses/narratology.html).

23. *Henningsen Yu.* Avtobiografiya i pedagogika. M., 2000.

24. *Shirova I.A.* Etot «beskonechno razvetvlenyi psihologizm» // Studia Linguistica-7. Yazykovaya kartina v zerkale semantiki, pragmatiki i perevoda. SPb., 1998.

**ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ  
THE PROBLEM OF DEVELOPMENT**

Ведущая деятельность в психологии развития:  
понятие и принцип  
*Н.Н. Вересов*

Leading activity in developmental psychology:  
the concept and the principles  
*N.N. Veresov*

Понятие возрастных психологических  
новообразований в современной психологии  
развития  
*Е.Е. Кравцова*

The concept of age psychological novel formations  
in modern developmental psychology  
*Ye.Ye. Kravtsova*

## Ведущая деятельность в психологии развития: понятие и принцип

**Н.Н. Вересов**

кандидат психологических наук,  
доктор философии,  
научный сотрудник Университета Оулу (Финляндия)

Понятие «ведущая деятельность» рассмотрено в соотношении с другими фундаментальными идеями культурно-исторической психологии («социальная ситуация развития», «взаимодействие реальной и идеальной форм», «психологические новообразования возраста»). Показано, что «ведущая деятельность» по психологическому содержанию не вполне совпадает с понятием «социальная ситуация развития».

Представление о развитии психики как линейном индивидуально-хронологическом процессе смены ведущих деятельностей во многом *не соответствует* тому, как эта проблема рассматривалась и Л.С. Выготским, и Д.Б. Элькониным. Смена ведущих деятельностей есть процесс, за которым кроется и в коем, как в своей форме, находит выражение постоянная структурная реорганизация всей системы деятельностей ребенка как живой, органической системы взаимодействия идеальных и реальных форм. За внешне линейным процессом перехода от одной ведущей деятельности к другой скрыт глубинный процесс поиска и обретения человеком на каждом этапе развития качественно нового *пространства возможностей*.

**Ключевые слова:** ведущая деятельность, периодизация психического развития, социальная ситуация развития, психологические новообразования возраста, взаимодействие идеальной и реальной форм, линейно-хронологический и функционально-органический подходы к пониманию развития.

Для анализа любой проблемы никогда не бывает лишним с самого начала определить, задать или хотя бы обозначить границы пространства ее мыслимого содержания. Без этого обсуждение рискует превратиться в набор дефиниций, смешанных с эмпирическими примерами и аргументами весьма субъективного свойства, т. е. стать разговором о словах, спором ни о чем. Такое обозначение границ не дает, разумеется, никакой гарантии качества проводимого анализа, однако сохраняет возможность рефлексии над основанием в каждом его шаге.

И прежде чем перейти к теме статьи, я хотел бы эти границы обозначить. Для этого приведу две цитаты.

Так, по мнению Г.П. Щедровицкого, «сами выражения «деятельность», «действие», если

оставить в стороне определение их через схемы воспроизводства, выступают как выражения сильных идеализаций, чрезмерных редукций и упрощений, которым в реальной жизни могут соответствовать только крайне редкие искусственно созданные и экзотические случаи» [12, с. 297]. Взгляд достаточно пессимистический, но представителям психологической теории деятельности совсем нелишне прислушаться к этому мнению.

Вместе с тем, по мнению Э.Г. Юдина, понятие «деятельность» «выполняет реальные, а не иллюзорные конструктивные функции лишь в той мере, в какой оно получает предметную интерпретацию в той или иной области знания. Предметная же интерпретация предполагает соблюдение двух важных методологических условий: во-первых, оно должно задавать спе-

цифическую действительность в ее специфических границах, во-вторых, это понятие должно быть структурно развернуто применительно к определенному предмету изучения» [17, с. 298–299].

Примером предметной интерпретации такого рода (по крайней мере в психологии развития) может служить понятие (и принцип) ведущей деятельности. Иначе говоря, если анализировать понятие деятельности с этой точки зрения, то имеет смысл посмотреть, во-первых, как оно задает специфическую действительность (в данном случае действительность развития) в границах возрастов в онтогенезе и как оно структурно развернуто применительно к детскому развитию. При этом само собой разумеется, что и потенциал, и границы принципа деятельности как *объяснительного* принципа имеет смысл обсуждать лишь на основе конкретного научного материала.

Можно сказать и иначе: понятие «ведущая деятельность» в психологии развития есть в некотором смысле *предметная интерпретация* сильно идеализированного, упрощенного и потому абстрактного понятия деятельности в заданной им самим специфической действительности, в ее специфических границах, а также есть структурно развернутое понятие применительно к определенному предмету изучения, т. е. к процессу развития в онтогенезе. Поэтому вовсе не случайным можно считать то обстоятельство, что во всех серьезных дискуссиях на тему о месте и роли понятия (категории) деятельности, по крайней мере в психологии, наряду с другими вопросами обязательно обсуждается проблема *ведущей деятельности*\*. Нигде и ни в чем и сила, и ограниченность, и объяснительный потенциал (и границы этого потенциала) понятия *деятельности* в психологии не видны так ясно и выпукло, как в понятии и принципе ведущей деятельности. Заметим, кстати, что принцип ведущей деятельности ни в коем случае не может и не должен пониматься как банальная конкретизация общей идеи (идеи о ведущей роли деятельности вообще) применительно к некоторому кругу эмпирических явлений, как это часто приходится слышать.

Для пояснения этой мысли я хотел бы обратиться к одной из самых известных в мире

(и, пожалуй, самой известной в России) периодизаций психического развития в онтогенезе. Я имею в виду возрастную периодизацию, предложенную Д.Б. Элькониним [14]\*\*. Хочу сразу оговориться, что я беру эту периодизацию не потому, что считаю ее лучше других, и тем более не потому, что хочу ее этим другим подходам противопоставить. Нет, я беру ее лишь в качестве примера того, как современная психология развития переходит от линейных (эволюционно-хронологических) к нелинейным (органически-функциональным) моделям развития. Я использую ее в качестве примера, в котором, как в капле воды, отражается общая картина.

Как известно, в основу этой периодизации было положено представление о том, что каждый возраст, как своеобразный и качественно особый период жизни человека, характеризуется прежде всего определенным *типом ведущей деятельности* и возникающими благодаря ему специфическими *психологическими новообразованиями*.

Внутри системы ведущей деятельности обнаруживается скрытое (выходящее на поверхность лишь в период психологических кризисов) противоречие между двумя ее аспектами – операционно-техническим и эмоционально-мотивационным. Соответственно, в общей последовательности ведущих деятельностей попеременно чередуются деятельности с преимущественным развитием то одной, то другой стороны. За периодами, в которых происходит преимущественное развитие мотивационно-потребностной сферы, закономерно следуют периоды, в которых идет преимущественное формирование операционно-технических возможностей детей, и наоборот. Таким образом, каждая эпоха детства состоит из закономерно связанных между собой двух периодов. Она открывается периодом, в котором происходит преимущественное усвоение задач, мотивов и норм человеческой деятельности и развитие мотивационно-потребностной сферы (подсистема «ребенок – общественный взрослый»). Здесь подготавливается переход ко второму периоду, в котором наблюдается преимущественное усвоение способов действий с предметами и формирование операционно-технических возможностей (подсистема «ребенок – общественный предмет»).

\* См., например [6], а также [17].

\*\* Для англоязычного читателя полный новый перевод этой статьи находится на <http://www.marxists.org/archive/elkonin/works/1971/stages.htm>.

Вот как писал об этом сам Д.Б. Эльконин: «Все три эпохи – раннего детства, детства, подросткового возраста – построены по одному и тому же принципу и состоят из закономерно связанных двух периодов. Переход от одной эпохи к следующей происходит при возникновении несоответствия между операционально-техническими возможностями ребенка и задачами и мотивами деятельности, на основе которых они сформировались» [14, с. 14].

Таков, если так можно выразиться, «каркас» возрастной периодизации Д.Б. Эльконина. Онтогенез сознания рассматривается как процесс непрерывной смены деятельностей внутри системы «ребенок – общество», причем на каждом возрастном этапе выделяется *ведущая деятельность*, с усвоением которой связаны важнейшие *психологические новообразования* данного возраста.

Вместе с тем при внимательном прочтении статьи, при взгляде, так сказать, «незамысленным» глазом возникает ряд вопросов, о которых есть смысл поговорить. Рискуя попасть под огонь критики, скажу тем не менее, что на первый взгляд кажется, что знаменитая периодизация Д.Б. Эльконина не свободна от противоречий.

Первый круг возможных вопросов может быть таким. Говоря, что в основе периодизации психического развития лежит *принцип ведущей деятельности* (и ссылаясь при этом на А.Н. Леонтьева), автор, однако, не выдерживает этот принцип последовательно. По крайней мере два периода в развитии ребенка определяются видами межличностного общения: в младенчестве (от рождения до одного года) ведущей деятельностью является непосредственно-эмоциональное общение [там же, с. 15], в подростковом же возрасте – «деятельность общения, заключающаяся в построении отношений с товарищами на основе определенных морально-этических норм» [там же, с. 17]. Правда, как пишет Д.И. Фельдштейн, «в дальнейшем Д.Б. Эльконин согласился с нашими выводами о том, что ведущей деятельностью в подростковом возрасте является развернутая социально признаваемая и социально одобряемая деятельность» [11, с. 109]. Пусть так (хотя на этот счет у меня есть большие сомнения), но, как ни крути, непосредственно-эмоциональное общение в младенчестве деятельностью (даже не ведущей деятельностью, а просто деятельностью в смысле А.Н. Леонтьева) назвать трудно.

Можно, конечно, сослаться на то, что общение есть особый вид деятельности, но это мало кого убеждает, хотя бы потому, что ведущая деятельность (по А.Н. Леонтьеву) имеет определенную структуру (задачи, действия, операции и т. д.). И даже ссылки на некую особую предметность непосредственно-эмоционального общения младенца со взрослым выглядят либо сильным преувеличением, либо большой натяжкой.

Можно спросить и о том, почему в периодизации выделены *именно эти* виды деятельности и *именно в таком порядке*, в этой последовательности, и именно в *этих* возрастных пределах. Разве так уж нелепо допустить, что игровая деятельность, возникнув однажды, может остаться деятельностью ведущей на всю последующую жизнь, – с этим могли бы согласиться не только многие актеры, но и, к примеру У. Шекспир, сказавший, что весь мир – театр... А почему бы не допустить, что формирование учебной деятельности (как ведущей деятельности) возможно *не только* в младшем школьном возрасте, но и позже, во всяком случае нет никаких оснований утверждать, что это невозможно принципиально. И наконец, возвращаясь к периоду младенчества, мне представляется не обоснованной гипотеза о том, что первой деятельностью, которой овладевает младенец, является деятельность ребенка по... управлению поведением взрослого, которая осуществляется с помощью порождаемых самим ребенком знаковых средств [7, с. 414]. Между прочим, совершенно неожиданно (и более всего неожиданно для психологов) эта мысль была элегантно и вместе с тем глубоко обоснована философско-антропологически [9]. Первая, исходная деятельность в социогенезе есть деятельность управления, ибо без этого говорить о деятельности целенаправленной и произвольной (т. е. свободной) вообще бессмысленно [9]. Не знаю, согласился бы с этим Д.Б. Эльконин, напомним лишь, что сам он неоднократно высказывал мысль о том, что не столько семья социализирует ребенка, сколько он сам социализирует окружающих его людей, пытаясь этим сконструировать удобный и приятный для себя мир. И это, кстати сказать, сближает его с позицией Д. Винникота [19] – исследователя, весьма далекого от теории деятельности.

Итак, на первый взгляд кажется, что в периодизации Д.Б. Эльконина можно заметить не-

последовательность и даже некоторую противоречивость.

Но... *это только на первый взгляд*. Упреки эти возможны только при двух условиях.

Условие первое. Можно говорить о непоследовательности периодизации Д.Б. Эльконина, если забыть (или не хотеть помнить), что сам Даниил Борисович писал (и неоднократно), что эта периодизация есть всего лишь *гипотеза*, имеющая, разумеется, некоторые экспериментальные основания. Сама статья заканчивается словами о том, что «только дальнейшие исследования покажут, насколько в нашей гипотезе правильно отражена действительность психического развития детей» [14, с. 21]. И не вина Д.Б. Эльконина в том, что кое-кто воспринял ее не как гипотезу, т. е. нечто принципиально *открытое* для дальнейшего развития, уточнения и анализа, а как догму, как истину в последней инстанции, находящуюся вне критики.

Условие второе. Можно говорить о непоследовательности периодизации Д.Б. Эльконина, если исходить из *определенного и поверхностного* понимания самого текста его статьи и идей, содержащихся в ней. Периодизация *выглядит* непоследовательной, если читатель не знает (или не хочет знать), в каком контексте (теоретическом и, самое важное, историческом) эта работа Д.Б. Эльконина существует.

На первый взгляд эта периодизация представляет собой пример стадийного, линейного подхода к пониманию развития, правда, с четким выделением не только периодов, но, что особенно важно, критериев, оснований для такого выделения и механизмов, т. е. внутренних противоречий, это развитие (переход от одной стадии к другой) обеспечивающих. Кстати, в обширной литературе, посвященной этой периодизации, она именно так и рассматривается.

Но возможен ли иной взгляд, иное прочтение? Давайте попробуем в качестве первого шага выделить основные понятия, на которых, собственно, и построена периодизация.

Список таких понятий может выглядеть следующим образом:

- психическое развитие (как переход от одного качественно своеобразного этапа к другому);
- психологический возраст (как качественный этап в развитии);
- ведущая деятельность (определяющая путь и направление развития на каждом этапе);

- противоречие между операционально-техническим и эмоционально-мотивационным аспектами деятельности (как механизм развития);

- психологические новообразования возраста (как результат развития).

Рассмотрим теперь некоторые из них более подробно.

*Ведущая деятельность*. Как известно, это понятие было разработано А.Н. Леонтьевым и взято Д.Б. Элькониним в качестве основы для периодизации. Напомним в этой связи, как в работах А.Н. Леонтьева определялась ведущая деятельность: «Каждая стадия психического развития характеризуется определенным, ведущим на данном этапе отношением ребенка к действительности, определенным, ведущим типом его деятельности» [8, с. 285]. Следовательно, писал А.Н. Леонтьев, «нужно говорить о зависимости развития психики не от деятельности вообще, а от ведущей деятельности» [там же].

Развивая этот подход, А.Н. Леонтьев дал развернутую характеристику ведущей деятельности. Во-первых, это такая деятельность, в форме которой возникают и внутри которой дифференцируются другие, новые виды деятельности. Во-вторых, это деятельность, в которой формируются или перестраиваются частные психические процессы. И в-третьих, это деятельность, от которой ближайшим образом зависят наблюдаемые в данный период развития основные психологические изменения личности ребенка. «Таким образом, ведущая деятельность – это такая деятельность, развитие которой обуславливает главные изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития» [там же, с. 285–286].

Прервемся ненадолго и зададим вопрос: происходит ли развитие в периоды возрастных кризисов? Конечно, ответят мне, развитие происходит как в периоды критические, так и в периоды литические. В литические периоды постепенно накапливаются количественные изменения, а в критические периоды происходят качественные скачки.

Но если *качественные* изменения наблюдаются в сознании, т. е. психологические новообразования личности возникают в результате ведущей деятельности и зависят от нее, означает ли это, что качественный скачок в развитии происходит не в периоды возрастных кризисов (когда «старой» ведущей деятельности уже

нет, а «новой» еще нет), а в периоды литические? Вопрос, возможно, неожиданный, но давайте задумаемся... Если одна ведущая деятельность сменяет другую, а в периоды возрастных кризисов никакой ведущей деятельности нет, то из этого с очевидностью следует, что развитие происходит не в эти, критические, периоды. Следовательно, «ведущая деятельность» описывает развитие не в периоды, когда происходят качественные скачки, а в периоды, когда происходят количественные изменения.

Мне, правда, могут возразить, что никакого противоречия тут нет и что ведущая деятельность (а точнее, овладение ребенком этой деятельностью) в периоды литические подготавливает те качественные скачки (психологические новообразования), которые происходят в сознании ребенка в периоды кризисов. Но я все-таки думаю, что противоречие здесь есть, но только если понимать развитие *именно как* линейный стадийный процесс смены ведущих деятельностей, когда одна ведущая деятельность сменяет другую\*.

Мне представляется, что лучше всех это осознал сам Даниил Борисович. У меня даже есть подозрение, что, написав эту статью, он в дальнейших своих работах (особенно в дневниковых записях, которые сейчас опубликованы) просто учил нас эту статью читать – не «вчитывать» в нее наши собственные мысли, как это часто случается с классическими научными текстами, а, подчеркну, именно «вычитывать» из нее то, что в ней действительно содержится\*\*.

Давайте, имея это в виду, просто еще раз прочитаем в статью Д.Б. Эльконина. И продолжим анализ понятия «ведущая деятельность», попробовав восстановить его смысл. В научном дневнике Д.Б. Эльконин пишет: «Необходимо рассмотреть то, что мы называем типом деятельности, не как предметную деятельность (ее предметом могут быть вещи или люди как вещи), а как форму отношений ребенка и общества» [15, 1989].

Тема предметности деятельности, разумеется, отдельная тема, но в этой мысли обратим

внимание на то, что Д.Б. Эльконин ставит задачу рассмотрения деятельности именно как *формы отношений* ребенка и общества. Ну и что же здесь странного? На первый взгляд, действительно, ничего, особенно если сравнить эту мысль с вышеприведенной цитатой из А.Н. Леонтьева о ведущей деятельности, где она определяется как «ведущее отношение ребенка к действительности». Но Д.Б. Эльконин не просто эту фразу настойчиво повторяет – он включает ее в иной контекст\*\*\*. Понятно, конечно, что быть «отношением» и быть «формой отношения» – совсем не одно и то же. Однако же мои «подозрения» имеют более серьезные, как мне кажется, основания, чем придирчивое сравнение цитат, да еще вырванных из контекста. Сделаем иначе и просто попробуем выявить, восстановить этот «иной» и, как мне кажется, более широкий контекст, что полезно в любом случае.

И поможет нам в этом Лев Семенович Выготский. Мне представляется, что в данном случае, говоря о деятельности как о форме отношения, Д.Б. Эльконин отсылает нас к классическому описанию Л.С. Выготского социальной ситуации развития: «К началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение мы и назовем *социальной ситуацией развития* в данном возрасте. Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным» [3, с. 258–259].

Обратим внимание на одно обстоятельство: Л.С. Выготский здесь не говорит о деятельнос-

\* А ведь у А.Н. Леонтьева ясно говорится, что ведущая деятельность есть деятельность, развитие которой обуславливает главные изменения в психических процессах (см. выше).

\*\* А классические тексты потому и классические (как и произведения искусства), что их содержание никогда не может быть окончательно истолковано – в них всегда есть нечто большее, чем то, что лежит на поверхности.

\*\*\* Любопытная деталь: в последнем издании «Дневников» в это место вкралась досадная ошибка, вместо «НЕ КАК предметную деятельность» было напечатано «НО КАК предметную деятельность» (Эльконин Д.Б.) Психическое развитие в детских возрастах. М.: Воронеж, 1995. С. 363).



ти, тем более о ведущей деятельности, но именно *об отношении между ребенком и социальной средой*. А Д.Б. Эльконин, в свою очередь, говоря о деятельности, настаивает, что она есть форма отношений ребенка и общества. Различия в контекстах здесь состоит в том, что если для Л.С. Выготского социальная ситуация развития характеризуется определенным, ведущим типом отношения между ребенком и социальной средой, то для А.Н. Леонтьева ведущая деятельность есть *«отношение ребенка к действительности»*. И здесь, конечно, нельзя не вспомнить известную фразу о том, что «деятельность есть не только отношение к действительности, но и отношение в действительности», что деятельность есть *действительная* (а для подхода А.Н. Леонтьева, пожалуй, и единственная действительная) форма такого отношения.

Вторая тонкость состоит в том, что для А.Н. Леонтьева два эти понятия – «ведущая деятельность» и «социальная ситуация развития» – едва ли не синонимы и что «Леонтьев, не искажая ничего в существе подхода Выготского к условиям развития человека, слово *социальная ситуация* заменил понятием развития деятельности...» [5, с. 32]\*.

Абсолютно уважая мнение В.В. Давыдова, все же позволю себе не согласиться. Возможно, что для А.Н. Леонтьева они и были синонимами, но вот Д.Б. Эльконин, похоже, имел иное мнение и разводил эти понятия вполне недвусмысленно. Например, в своей книге «Введение в детскую психологию», в главе «Проблема периодизации детского развития», он прямо говорил:

каждый возраст, или период, характеризуется следующими показателями:

1) *определенной социальной ситуацией развития* или той конкретной формой отношений, в которые вступает ребенок со взрослыми в данный период;

2) *основным или ведущим типом деятельности;*

3) *основными психическими новообразованиями.*

Перечисленные показатели находятся в сложных отношениях [15, с. 42].

Попробуем разобраться, каковы же эти отношения и в чем тут сложность. Здесь, наверное, имеет смысл упомянуть наши собственные исследования, посвященные этой теме.

Изучая процесс возникновения учебной деятельности и ее предпосылок, на экспериментальном материале нам удалось показать, что «социальная ситуация развития» и «ведущая деятельность» не вполне совпадают друг с другом. Новая ведущая деятельность *не возникает непосредственно на основе* старой ведущей деятельности (учебная деятельность, например, не возникает непосредственно из деятельности игровой), она возникает в недрах всей социальной ситуации развития ребенка-дошкольника. Ведь как бы ни развивалась игровая деятельность, сама по себе (вне общей социальной ситуации развития) в учебную деятельность она превратиться не может.

Предпосылки возникновения учебной деятельности формируются отнюдь не только внутри деятельности игровой. Эти предпосылки постепенно вызревают (или создаются) внутри всей социальной ситуации развития ребенка-дошкольника. Поэтому в младшем школьном возрасте учение (как новая ведущая деятельность, соответствующая этому возрасту) не просто сменяет игру (как старую ведущую деятельность, этому возрасту уже не соответствующую) – ведь младший школьник не перестает играть – игра создает специфическую социальную ситуацию развития, в которой становится возможным появление деятельности учебной.

Учебная деятельность, возникая в этой социальной ситуации развития, перестраивает всю систему деятельностей ребенка и создает *новую* социальную ситуацию развития, в которой есть место и игре. Игра передает «эстафетную палочку» деятельности учебной, уступая ей место деятельности ведущей, но не прямо, она как бы оставляет эту палочку на «поле» социальной ситуации развития, в которой вызревают предпосылки возникновения деятельности учебной, способной эту «эстафетную палочку» принять \*\*.

Но вернемся к Д.Б. Эльконину. Обращаясь к понятию о социальной ситуации развития, он, по сути дела (пусть и неявно), отсылает нас и к другому, более сложному, понятию в теории Л.С. Выготского, а именно к понятию о *взаимодействии идеальной и реальной форм*.

\* Напомним, что эта позиция была для В.В. Давыдова принципиальной и оставалась неизменной. Еще в 1986 г. он писал, что понятие «ведущая деятельность» служит «прямой конкретизацией понятия социальной ситуации развития ребенка в том или ином возрасте».

\*\* Более подробно см.: [1, 2].

Напомним: «Ни в одном из известных нам типов развития никогда дело не происходит так, чтобы в момент, когда складывается начальная форма... уже имела место высшая, идеальная, появляющаяся в конце развития и чтобы она непосредственно взаимодействовала с первыми шагами, которые делает ребенок по пути развития этой начальной или первичной формы. В этом заключается величайшее своеобразие детского развития в отличие от других типов развития...» [3, с. 395].

Представляется, что если и можно говорить о близости понятий, то понятие «социальная ситуация развития», к которой обращается Д.Б. Эльконин, оказывается не менее (если не более) родственным понятию о взаимодействии реальной и идеальной форм в развитии. Во всяком случае *отношение между ребенком и социокультурным миром* (а значит, и деятельность как форма отношения ребенка и общества) является почти парафразом словосочетания «взаимодействие идеальной и реальной форм».

Не отсюда ли это стремление Д.Б. Эльконина «рассмотреть... деятельность как *форму* отношения...», как форму (отнюдь не единственную!) отношения **между**?

Как известно (и это существенно дополняет всю картину), именно Д.Б. Эльконин первым назвал психологию Л.С. Выготского «неклассической». И неклассичность ее он видел не в том, что именно деятельность стала предметом психологического анализа (что, казалось бы, было логичнее для автора «деятельностной периодизации»), но именно в открытии взаимодействия идеальной и реальной форм: «...первичные формы аффективно-смысловых образований человеческого сознания существуют объективно вне каждого отдельного человека, существуют в человеческом обществе в виде произведений искусств... т. е. эти формы существуют раньше, чем индивидуальные или субъективные аффективно-смысловые образования» [15, с. 477–478].

Между прочим, это ведь находится просто в очевидном противоречии с утверждением А.Н. Леонтьева о том, что, в отличие от значений, личностные смыслы, как и чувственная ткань сознания, не имеют своего «надындивидуального», своего «непсихологического» существования.

И противоречие (точнее сказать, принципиальное расхождение) здесь более глубокое. Не-

лишне, видимо, вспомнить, что, по Л.С. Выготскому, сознание рождается... сознанием же! Именно за это, за сведение развития к взаимодействию сознаний (т. е. к идеализму!), за недооценку роли деятельности в развитии, Л.С. Выготский в 30-е гг. подвергался ожесточенной критике не только со стороны своих противников, но и коллег (в частности, А.Н. Леонтьева и П.И. Зинченко). Но именно то, за что его критиковали сторонники теории деятельности, Д.Б. Эльконин поставил Л.С. Выготскому в заслугу.

Сделаем следующий шаг. Вписывая периодизацию Д.Б. Эльконина в более широкий контекст, мы видим, что для него, как и для Л.С. Выготского, деятельность есть не более (но и не менее) чем **одна из форм** более глубокого *процесса взаимодействия идеальной и реальной форм\**. Форма не единственная и уж точно не единственно возможная, к тому же весьма частная, «работающая» в периоды литические, обеспечивающая, так сказать, функциональную сторону развития, но его не определяющая, ибо форма отношения не может определять само это отношение.

Об этом сказано весьма ясно: «Есть периоды, для которых ведущее – переход, и есть периоды, где ведущее – функциональное развитие» [15, с. 495].

Представляется, что это прекрасно понимал и Л.С. Выготский, который, признавая в целом роль деятельности в психическом развитии, тем не менее предупреждал об опасности редукции такого рода: «Только внутренние изменения самого развития, только переломы и повороты в его течении могут дать надежное основание для определения главных эпох построения личности ребенка» [3, с. 247].

Однако продолжим. Когда я сказал, что у меня есть подозрение, что Д.Б. Эльконин учил нас читать, я, конечно, несколько преувеличил. Но можно сказать без всякого преувеличения, что в последующих своих работах он серьезно углубил свое первоначальное понимание того, что такое ведущая деятельность. Попробуем проследить, как это представлено в работах самого Д.Б. Эльконина.

С одной стороны, кажется, что периодизация Д.Б. Эльконина – это некая схема линейного процесса смены ведущих деятельностей, приводящих к появлению психологических но-

\* Очевидная тавтология «форма взаимодействия... форм», но иначе сказать просто не берусь.

вообrazований, с другой стороны, есть некоторые основания для иного взгляда. «Понятие ведущей деятельности надо несколько дополнить: ведущая деятельность – это такая деятельность, внутри которой дифференцируются следующие за ней виды деятельности; ведущая деятельность – это такая деятельность, которая является центральной в структуре и системе деятельностей, то есть под ее влиянием происходит их развитие и она входит в них» [15, с. 510].

Речь, таким образом, должна идти не столько о ведущей деятельности *as it is*, сколько о системе деятельностей, внутри которой понятие «ведущая деятельность» только и имеет смысл. Оставьте ребенку только одну ведущую деятельность, лишив каким-то образом всех остальных, и можете забыть о развитии ребенка. Более того, переход от одной ведущей деятельности к другой есть один из аспектов перехода от одной системы деятельностей к другой, т. е. аспект развития самой этой системы деятельностей.

«Всякий период представляет собой систему различных видов деятельности, каждый из которых выполняет свою функцию. Надо рассмотреть внутреннюю связь между отдельными деятельностями и переходы одной в другую. Следует дать схему возникновения новых видов деятельности и изменение их системы» [15, с. 509].

Написано это, заметим, в 1975 г., через 4 года после опубликования статьи о периодизации.

И еще, из более поздних заметок. «Теперь, отмечал Д.Б. Эльконин в 1984 г., раздаются крики: «Ведущая деятельность – это «ерунда» и т. д.» Но дело все заключается в том, что понятие ведущей деятельности есть понятие о структуре. А ее изменение есть изменение структуры (структуры детства). Больше ничего. Если развитие в каждый данный момент представляет собой известную структуру, то в нем обязательно должны быть ведущие компоненты, которые уходят, а на их место приходят какие-то другие. Она живет, эта система. Это же живая система!» [16, с. 16].

Думаю, что сказанное выше вполне убеждает в том, что представление о развитии психики как линейном индивидуально-хронологическом процессе смены ведущих деятельностей не просто вызывает серьезные возражения, но и во многом не соответствует тому, как эта проблема рассматривалась и Л.С. Выготским, и Д.Б. Элькониным. Смена ведущих деятельностей

есть вполне реальный, но вместе с тем достаточно внешний, линейный процесс, *за которым кроется* и в коем, как в своей форме, находит выражение постоянная структурная реорганизация всей системы деятельностей ребенка как живой, органической системы взаимодействия идеальных и реальных форм. Этим, кстати сказать, обеспечивается непрерывность развития как в стабильные, так и в критические периоды.

Рассмотрим теперь еще одно важнейшее понятие – «психологическое новообразование». И снова мы видим, что, с одной стороны, оно может быть истолковано в логике линейно-стадиального подхода, с другой, если рассмотреть его в более широком контексте, становится почти очевидным, что речь идет о вещах несколько более сложных.

Что такое психологические новообразования возраста? До сих пор можно встретить понимание психологических новообразований как неких новых психических процессов и функций, появляющихся в определенные возрастные периоды. Но так ли это?

В ходе индивидуального развития новые качества, свойства и черты личности, новые психические процессы, конечно, появляются, как появляются, например, в определенном возрасте абстрактное мышление (хотя, к сожалению, не у всех), произвольное внимание и логическая память. Но само понятие «новообразование» или, точнее, «психологическое новообразование» у Л.С. Выготского и у Д.Б. Элькони-на означало нечто большее. И здесь две проблемы представляются принципиально важными.

Проблема первая – что означает сам термин «психологическое новообразование»? Вот как определял это понятие Л.С. Выготский. Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и в самом главном и основном определяют сознание ребенка... [3, с. 248].

Ключевые слова здесь – *тип строения личности*. Более того, развивая этот тезис, Л.С. Выготский совершенно однозначно высказывается о том, как вообще следует понимать развитие в онтогенезе:

В каждую данную возрастную эпоху развитие совершается не таким путем, что изменяются отдельные стороны личности ребенка, в ре-

зультате чего происходит перестройка личности в целом, – в развитии существует как раз обратная зависимость: личность ребенка изменяется как целое в своем внутреннем строении, и законами изменения этого целого определяется движение каждой его части [там же, с. 256].

Развитие есть процесс перестройки (реорганизации) структуры личности и сознания в целом, а не просто появление каких-то новых ее сторон и качеств, отдельных психических процессов. Это, собственно, и есть то, что Л.С. Выготский определял как системное строение сознания. А вот Д.Б. Эльконин увидел в этом исследовательскую задачу: «Все то, что писал Лев Семенович о системном строении сознания, надо приложить к системному строению различных видов деятельности» [15, с. 509].

Это и понятно, если ведущая деятельность есть не что иное, как ведущий компонент развития (реорганизации) всей системы деятельностей ребенка, – в этом и состоит ее, так сказать, «ведущность», – а новообразования есть не что иное, как новый тип строения, структуры личности и сознания, т. е. опять же результат процесса реорганизации.

Как видим, такое представление весьма далеко от натуралистической картинке в логике линейной зависимости между ведущей деятельностью и психологическими новообразованиями.

Здесь, видимо, будет уместным упомянуть об одном странном обстоятельстве, связанном с текстом этой статьи Д.Б. Эльконина. Если взять текст, опубликованный в 1971 г., и текст этой же статьи, опубликованный в «Избранных психологических трудах» в 1989 г., уже после его смерти, то обнаруживается следующее. В статье 1971 г., говоря о развитии, Д.Б. Эльконин прямо ссылается на Л.С. Выготского и цитирует его классическое определение развития как *процесса перехода от одного возрастного этапа к другому, процесса реорганизации структуры его сознания*. Эта прямая ссылка на Л.С. Выготского во всех последующих изданиях данной статьи отсутствует. Я, разумеется, далек от мысли, что произошло это по чьей-то злой воле, однако в результате этой редакторской процедуры связь идей «Выготский – Эльконин» оказалась затушеванной, что фактически закрывает возможность для адекватного понимания самой сути подхода к периодизации. Так что по-

словица «Что написано пером – не вырубишь топором» в данном случае себя не оправдала\*.

Но есть еще одна проблема. Простейший логический анализ показывает, что линейное представление о смене ведущих деятельностей и, как следствие, появления новообразований (т. е. неких новых свойств личности) по определению означает и даже с необходимостью предполагает, что новообразования появляются исключительно в *стабильные* периоды развития, т. е. тогда, когда у ребенка *есть* ведущая деятельность. Поэтому вопрос «А есть ли психологические новообразования в периоды кризисов?» кажется абсолютно лишеным смысла, потому что ответить на него можно только отрицательно. Но если, повторяю, понимать соотношение между ведущей деятельностью и новообразованиями не линейно, т. е. рассмотреть их как аспекты единой системы «структура личности – система деятельностей как формы отношения», то становится ясно, например, то, что новообразования имеют место и в периоды кризисов, и в периоды литические.

И вот читаем у Д.Б. Эльконина: Каковы названия для новообразований кризисов? Каковы названия для новообразований стабильных возрастов? Какова периодичность в развитии этих новообразований? [15, с. 498].

Эту задачу, т. е. задачу определения психологического содержания возрастных кризисов и стабильных возрастов, блистательно, на мой взгляд, решила К.Н. Поливанова [10]. В ее замечательной книге убедительно показано, что содержанием кризисов является превращение возрастного новообразования в субъектную способность – субъективизация. Более того, возрастные кризисы разворачиваются поэтапно: от открытия ребенком идеальной формы следующей возрастной ступени, через конфликт между желаемым и возможным, к созданию новой социальной ситуации развития.

Таким образом, если уж и ставить вопрос о том, как соотносятся между собой понятия «социальная ситуация развития», «ведущая деятельность» и «психологические новообразования возраста», если действительно и всерьез попытаться понять, что именно по сути своей представляет знаменитая схема периодизации по Д.Б. Эльконину, то для начала следует определить, что именно эти понятия означают, ка-

\* Делая новый английский перевод этой статьи Д.Б. Эльконина, мы пользовались русским текстом 1971 г., поэтому наши западные коллеги получили возможность ознакомиться с полным аутентичным текстом.

кая психологическая реальность за ними стоит и, что самое главное, как они соотносятся с другими понятиями психологической теории Л.С. Выготского.

Таким образом, за достаточно простой на первый взгляд схемой смены ведущих деятельностей скрывается сложнейший процесс развития деятельности и сознания как органической системы; за внешне линейным процессом перехода от одной ведущей деятельности к другой скрыт глубинный процесс **обретения человеком** на каждом этапе развития качественно нового *пространства возможностей*. Собственно говоря, именно это я и попытался показать в меру моих сил, раскрывая контекст идей Д.Б. Эльконина о периодизации. И не только я. Об этом же говорит, хотя и в несколько ином ключе, В.П. Зинченко: «Порядок смены, сосуществования, конкуренции деятельностей составляет важную психологическую проблему в связи с развитием личности, которая должна подниматься над пространством доступных ей видов деятельности, выбирать из них ту или иную или строить новую» [7, с. 415].

Об этом же написано и в последних работах Б.Д. Эльконина, где понятия «пространство возможностей» или «пространство возможного действия» являются центральными в понимании *актов развития ребенка* во взаимодействии идеальной и реальной форм [13].

Я уделил столь пристальное внимание периодизации психического развития, предложен-

ной Д.Б. Эльconiным, чтобы показать некоторую *принципиальную возможность* для перехода от односторонних, линейных решений проблемы развития в психологии к системным моделям и даже, в некотором смысле, пространственным. Любой серьезный анализ развития сознания в онтогенезе рано или поздно, но неизбежно приводит к такого рода теоретическим моделям.

Можно сколь угодно долго спорить о том, что является критерием выделения этапов возрастного психического развития (включая и ведущую деятельность как один из таких возможных критериев), но если попытаться за деревьями увидеть лес, то станет ясно, что само сознание есть система органическая, т. е. нелинейная по определению, и ее развитие есть процесс непрерывной функциональной и структурной реорганизации. Сознание по своей природе духовный организм, и психология, ставящая своей целью построение современной теории сознания, должна не следовать традиционной логике эмпиризма, а исходить из логики развития органических систем, т. е. стать психологией органической и вместе с тем генетической, воссоздающей в своих абстрактно-теоретических построениях живую логику становления реально-конкретных форм сознания как органической системы и одновременно как органа индивидуальности. И здесь, на этом пути, деятельностный подход в психологии показывает как свои далеко еще не исчерпанные возможности, так и свои границы.

### Литература

1. Вересов Н., Хаккарайнен П. О предпосылках становления учебной деятельности у старших дошкольников // Вестник Международной ассоциации развивающего обучения. 2000. №8.
2. Вересов Н., Хаккарайнен П. Становление коллективной деятельности у старших дошкольников // Вопросы психологии. 2001. №7.
3. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
5. Давыдов В.В. Последние выступления. Рига, 1998.
6. Деятельность: теории, методология, проблемы. М., 1990.
7. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. М., 2002.
8. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. I. М., 1983.
9. Михайлов Ф.Т. Самоопределение культуры. М., 2003.

10. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М., 2000.
11. Фельдштейн Д.И. Психология взросления. Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. М., 1999.
12. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М., 1995.
13. Эльконин Б.Д. Психология развития. М., 2001.
14. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. №4.
15. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
16. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. М.; Воронеж, 1995.
17. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. М., 1987.
18. Activity: the Theory, Methodology and Problems. Orlando; Helsinki; М., 1990.
19. Winnicott D.W. Holding and Interpretation. N.Y., 1986.

# Leading activity in developmental psychology: the concept and the principle

N.N. Veresov

Ph. D.,

Researcher at the Oulu University (Finland)

---

The concept of leading activity is considered in comparison to other fundamental ideas of cultural-historical psychology: social situation of development, interaction of ideal and real forms, psychological novel formations of age. It is demonstrated that the psychological content of the concept of leading activity does not completely coincide with the concept "social situation of development".

The idea of mental development as a linear individually-chronological process of change of leading activities is significantly different from how both Vygotsky and El'konin viewed it. The change of leading activities is a process which represents the continuous structural reorganization of all the systems of activities of the child as a living, organic system of interaction of ideal and real forms. Behind the externally linear process of shift from one leading activity to another there is hidden a deep process of human search and finding space for possibilities of a wholly new quality at each new stage of development.

**Keywords:** Leading activity, periodization of mental development, social situation of development, psychological novel formations of age, interaction of ideal and real forms, linear chronological and functional organic approaches to understanding of development.

## References

1. Veresov N., Hakkarainen P. O predposylkah stanovleniya uchebnoi deyatelnosti u starshih doshkol'nikov // Vestnik Mezhdunarodnoi associacii Razvivayushogo obucheniya. 2000. №8.
2. Veresov N., Hakkarainen P. Stanovlenie kollektivnoi deyatelnosti u starshih doshkol'nikov // Voprosy psikhologii. 2001. №7.
3. Vygotskii L.S. Sobr. soch. T. 4. M., 1984.
4. Davydov V.V. Problemy razvivayushogo obucheniya. M., 1986.
5. Davydov V.V. Poslednie vystupleniya. Riga, 1998.
6. Deyatelnost': teorii, metodologiya, problemy. M., 1990.
7. Zinchenko V.P. Psichologicheskie osnovy pedagogiki. M., 2002.
8. Leont'ev A.N. Izbrannye psichologicheskie proizvedeniya: v 2 t. T.1. M., 1983.
9. Mihailov F.T. Samoopredelenie kul'tury. M., 2003.
10. Polivanova K.N. Psichologiya vozrastnykh krizisov. M., 2000.
11. Fel'dshtein D.I. Psichologiya vzrosleniya. Strukturno-soderzhatel'nye harakteristiki processa razvitiya lichnosti. M., 1999.
12. Shedrovickii G.P. Izbrannye trudy. M., 1995.
13. El'konin B.D. Psichologiya razvitiya. M., 2001.
14. El'konin D.B. K probleme periodizacii psicheskogo razvitiya v detskom vozraste // Voprosy psikhologii. 1971. №4.
15. El'konin D.B. Izbrannye psichologicheskie trudy. M., 1989.
16. El'konin D.B. Psicheskoe razvitie v detskih vozrastah. M., 1995.
17. Yudin E.G. Sistemnyi podhod i princip deyatelnosti. M., 1987.
18. Activity: the theory, methodology and problems. (1990). Orlando-Helsinki-Moscow, 1990.
19. Winnicott D.W. Holding and Interpretation. N. Y., 1986.

# Понятие возрастных психологических новообразований в современной психологии развития

Е.Е. Кравцова

доктор психологических наук, директор Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ

В статье представлено развитие взглядов Л.С. Выготского на динамику психического развития в детских возрастах, подвергается критическому анализу понятие о ведущих деятельности как о критериях психологических возрастов. Показано, что возрастные психологические новообразования выражают особенности сознания и самосознания в литические и критические возрасты. Ведущая деятельность возраста возникает и развивается на основе психологических новообразований возраста. Изменения в общении ребенка являются причинами изменений в его деятельности. Вместе с тем в связи с изменениями в самосознании у ребенка изменяются отношения со взрослыми. Новообразования литических периодов связаны с тем, что появившиеся черты самосознания помогают строить ребенку новую деятельность. Новообразования кризисных периодов связаны с появлением в самосознании ребенка новых смыслов, с помощью которых ребенок по-новому может относиться к собственным действиям. Выдвигается предположение, что периодизация психического развития, построенная на основе ведущих психологических образований, может лечь в основу создания развивающей системы непрерывного образования.

**Ключевые слова:** психология развития, критический возраст, литический возраст, психологическое новообразование, общение, ведущая деятельность, самосознание.

Отличительной чертой современной психологической науки является ее раздробленность. Наличие в разного рода документах указаний на более чем двадцать отраслей психологии привело к тому, что и сам предмет психологии, и ее категориальный аппарат оказываются все более размытыми. Если к этому добавить, что часто представители одной отрасли плохо понимают коллег, работающих в другой, то становится очевидным, что кризис психологии, о котором писал Л.С. Выготский более 70 лет назад, не только не получил своего разрешения, но и значительно углубился.

Психология развития – одно из направлений психологии. Ее предметом, согласно разного рода учебникам и учебным пособиям, являются условия, закономерности и механизмы психического и личностного развития. Однако если проанализировать содержание современной психологии развития, то отчетливо можно увидеть, что в реальности она модифицировалась в детскую психологию. Во-первых, особенности развития во взрослых возрастах, как правило, либо совсем игнорируются в такой психологии, либо занимают ничтожно малое место. Во-вторых, даже внутри детского онто-

генеза наиболее проработанными и устоявшимися оказываются первые четыре возраста: младенчество, ранний, дошкольный и младший школьный. Остальные же периоды развития определяются разными авторами по-разному. До сих пор нет устоявшейся позиции по отношению к сроку детского онтогенеза. Одни исследователи называют возраст 18 лет, другие настаивают на том, что детский онтогенез кончается в 21 год. При этом ни те, ни другие не определяют качественные отличия детского онтогенеза от взрослого (что является необходимым в рамках психологии развития). В-третьих, содержание этой отрасли психологической науки касается психологии отдельных возрастов онтогенеза. Разговор же об условиях, механизмах и закономерностях развития сводится к периодизации психического развития, без учета различия психического и личностного развития, что также свидетельствует о том, что речь идет не о психологии развития, а о детской психологии.

Одним из основных понятий современной детской психологии является понятие ведущей деятельности, упомянутое Л.С. Выготским в работе по игре, введенное в широкий обиход А.Н. Леон-

твевым и построившим на нем периодизацию психического развития Д.Б. Элькониным. Согласно их мнению, именно ведущая деятельность определяет специфику развития ребенка в том или ином возрасте, именно с ее сменой связан переход ребенка от одного возрастного этапа к другому, условия ее развития одновременно являются условиями полноценного психического развития ребенка в разных возрастах.

Несмотря на явную плодотворность такого методологического подхода, позволившего накопить важные эмпирические данные о специфике психического развития в разные возрасты и теоретически осмыслить логику психического развития в онтогенезе, в его рамках остается нерешенным ряд фундаментальных проблем.

*Первая проблема* связана с характеристиками самих ведущих деятельностей. Так, с одной стороны, большую трудность представляют критерии, позволяющие отделить общение, предметную деятельность, игру и т. п. от необщения, не предметной деятельности, неигры и т. п. При этом с самого начала речь идет о психологических критериях этих деятельностей, а не об их внешних проявлениях. С другой стороны, разработанное в недрах деятельностного подхода понятие ведущей деятельности должно содержать все присущие любой деятельности характеристики. Однако при определении мотива той или иной ведущей деятельности, самого психологического компонента деятельности существуют серьезные трудности. К примеру, Л.С. Славина определяет мотив игры как желание детей поиграть. В то же время есть убедительные основания того, что игра детей детерминируется другими факторами. Аналогичным образом обстоит дело и с мотивом общения. Так, М.И. Лисина подчеркивала, что ребенок общается со сверстником, чтобы посмотреть на себя в зеркало. Вместе с тем исследования общения детей со сверстниками показывают, что ребенок не только не мотивирован познанием себя, но часто интенсивное общение ребенка со сверстниками ничего не меняет в его образе Я.

*Вторая проблема* детской психологии, построенной на понятии ведущей деятельности, состоит в понимании механизма смены одной ведущей деятельности другой. Так, к примеру, решая практическую задачу психологической готовности детей к школьному обучению, необходимо обосновать переход от ведущей игровой деятельности к ведущей учебной деятель-

ности. Утверждение В.В. Давыдова, что учебная деятельность сменяет игру, когда та исчерпывает себя, противоречит тому, что в реальной жизни и младшие школьники, и подростки, и даже взрослые с удовольствием играют, так что об исчезновении игры говорить неправомерно. Вместе с тем учебная деятельность, ставшая ведущей в младшем школьном возрасте, в своих начальных формах может, по мнению того же В.В. Давыдова, существовать в коллективно распределенной форме, которая мало напоминает учение, а по форме больше похожа на игру.

*Третья проблема*, на которой хотелось бы остановиться в этой статье, касается взаимосвязи ведущих деятельностей с условиями психического и личностного развития в онтогенезе. С одной стороны, практически все исследователи, работавшие и работающие в детской психологии, отмечают, что становление и развитие ведущей деятельности связаны с общением ребенка со взрослым и сверстниками. С другой стороны, даже признавая общение основным источником психического развития в онтогенезе, следует понять, чем общение при становлении игровой деятельности отличается от общения, необходимого ребенку при развитии у него учебной или предметной деятельности. Сказанное можно проиллюстрировать использованием тезиса Л.С. Выготского о том, что психические функции сначала существуют в виде реальных отношений детей, в практике образования.

В некоторых западных странах сейчас популярна педагогика, построенная, по мнению ее авторов, именно на этой идее Л.С. Выготского. Отличительной чертой такой педагогики является полное упразднение обучающего и сведение урока к общению между учащимися. При этом авторы эксперимента часто бывают удивлены низкой результативностью такого обучения, несмотря на хорошо прошедшее общение детей.

Не обсуждая непонимания контекста идеи Л.С. Выготского, отметим лишь то, что современная детская психология не имеет хоть сколько-нибудь проработанных ответов на вопросы, касающиеся отличия развивающего общения от просто общения или организации общения детей в коллективе.

Решение этих и ряда других фундаментальных проблем связано с трансформацией детской психологии в психологию развития с ее основ-



ным понятием возрастных психологических новообразований. Это понятие было введено в психологию развития Л.С. Выготским и с тех пор оказалось мало, по сравнению с другими, изученным и мало используемым. Л.С. Выготский определяет возрастные психологические новообразования как самое сущностное образование возраста, концентрированно выражающее его особенности. Другими словами, предложение возврата или построения подлинной психологии развития означает в первую очередь понимание специфики возраста через призму возрастных психологических новообразований.

На первый взгляд замена понятия ведущей деятельности понятием возрастных психологических новообразований мало что изменит в психологической теории и практике. Вместе с тем определение психологических особенностей возраста с помощью возрастных психологических новообразований позволяет ответить на вопросы, касающиеся условий, механизмов и закономерностей психического развития.

Л.С. Выготский подчеркивал, что можно выделить два вида возрастных психологических новообразований – новообразования критического периода и новообразования литического периода, причем в последнем он особо отмечал роль центрального возрастного психологического новообразования. При этом Л.С. Выготский считал, что если новообразования литического периода развиваются и продолжают играть важную роль в развитии ребенка, даже когда сменяются другими новообразованиями, то новообразования критических периодов уходят со сцены психического развития.

Теоретическое и экспериментальное исследование литических и критических периодов сквозь призму центрального психологического новообразования позволяют выделить их структуру и закономерности развития в детском онтогенезе.

Начало стабильного периода связано с окончанием предшествующего этому периоду кризиса. Самое главное, что происходит в критические возрасты, подчеркивал Л.С. Выготский, выражается в новообразовании кризиса. При этом есть экспериментальные основания

говорить, что новообразование кризиса связано с возникновением *нового самосознания*. Это утверждение может быть подкреплено указанием Л.С. Выготского, например, о новообразовании кризиса одного года, который он связывал с *сознанием* «пра-мы» (рис. 1).

Итак, по окончании критического периода (по терминологии Л.С. Выготского – в посткритический период) у ребенка появляется новое самосознание, выражающееся прежде всего в особенностях самовосприятия и отношении к самому себе. Развитие в посткритический период связано с изменением этого нового самосознания.

Например, новообразование кризиса трех лет, по нашим данным, может быть названо интеллектуализацией восприятия по аналогии с выделенным Л.С. Выготским новообразованием кризиса семи лет, названным им интеллектуализацией аффекта. В первом случае ребенок научается переосмысливать собственное восприятие и делается постепенно независимым от наглядной ситуации, во втором он вкладывает иной смысл в эмоции и получает возможность ими управлять. Новообразование кризиса трех лет и новообразование кризиса семи лет, возникнув в посткритический период, в полной мере реализуются ребенком в повседневной жизни. Ребенок строит, в первую очередь в речи, ситуации, кардинально отличающиеся от наглядных, или манипулирует своими эмоциями, например говорит маме: «Я буду долго на тебя сердиться», затем, помолчав, добавляет: «Целых две недели». И в том, и в другом случае он как будто наслаждается ощущением себя субъектом, в одном случае собственного восприятия, в другом – собственных эмоций. Очень примечательно, что реализация этих новообразований происходит прежде всего в общении ребенка со взрослым.

Реализуя новообразование критического возраста в общении, ребенок тем не менее не в состоянии изменить свою жизнедеятельность с его помощью. Это задача взрослого, который в одном случае с помощью воображаемой ситуации осмысливает деятельность ребенка, а в другом демонстрирует изменение смысла ситуа-

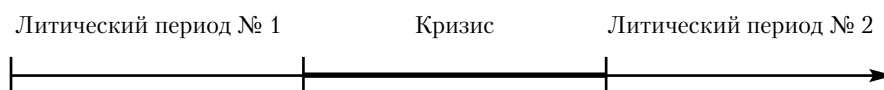


Рис. 1

ции в зависимости от того, что у нее является фигурой, а что фоном.

Например, малыш колотит кубиком о стульчик. Вошедшая в комнату мама говорит ему: «Какой ты молодец! Как папа, забиваешь гвоздик!» Если ребенок уже реализовал в общении новообразование критического возраста и если для него слова «как папа, забивать гвоздик» являются осмысленными, то через некоторое время он не просто начнет стучать по стульчику, а будет уже с самого начала «забивать гвоздик». При этом, как правило, ребенок еще не в состоянии взять на себя роль и превратиться в папу. В таком действии он научается соотносить смысл, выраженный в словах, и свою предметную деятельность.

Включение новообразования критического возраста в реальные ситуации приводит к тому, что у ребенка возникает другое новообразование, которое становится новообразованием литического периода. В приводимых нами примерах это, с одной стороны, воображение, возникшее из интеллектуализированного восприятия, с другой – произвольное внимание, начавшее свое становление на основе интеллектуализации аффекта. Соответственно оказывается, что новообразование литического периода ассимилирует новообразование кризиса.

С возникновения новообразования литического периода, которое ассимилировало новообразование кризиса, берет свое начало стабильный период (рис. 2).

Начало стабильного периода, как и начало критического периода, отличается тем, что ребенок реализует свое новообразование в общении с другими людьми, и прежде всего со взрослым. Так, ребенок младшего дошкольного возраста с удовольствием откликается на предлагаемые ему воображаемые ситуации и даже конструирует их сам, но реализовать в деятельности еще не может. Младший школьник, у которого только возникло произвольное внимание – умение произвольно выделять фигуру и фон, классифицирует по разным признакам, реализует позицию учителя, в которой меня-

ются местами фигура и фон по сравнению с позицией ученика, но строить свою деятельность в этой логике пока не может.

Включение новообразования литического периода в реальную жизнь приводит к возникновению новой деятельности, которая и получила статус ведущей. При этом новообразование литического периода становится основой и главным критерием этой деятельности.

Включение воображения в повседневную жизнь дошкольника приводит к возникновению игры, в основе которой находится воображение. Распространение произвольного внимания из сферы общения в жизнедеятельность ученика начальной школы имеет своим результатом учебную деятельность, построенную в логике новообразования младшего школьного возраста.

Как в случае с новообразованием кризиса, так и в случае с новообразованием стабильного периода ребенок сначала реализует это новообразование в общении с окружающими, а затем с помощью взрослого научается использовать его в повседневной жизни. Правда, в первом случае включение новообразования не предполагает изменения в деятельности ребенка. Взрослый помогает ребенку придать знакомым действиям новый смысл. В результате такой помощи возникает новообразование литического возраста.

В другом случае взрослый учит ребенка строить свою деятельность в определенном смысле. Результат такого взаимодействия связан с возникновением и развитием новой деятельности, которая потому так тесно связана с психическим развитием ребенка, что построена на основе центрального психологического новообразования.

Итак, в стабильном возрасте есть период, когда ребенок реализует центральное психологическое новообразование в общении с окружающими. Этот период сменяется другим, связанным уже с ведущей деятельностью данного возраста.

Не имея возможности в этой статье специально останавливаться на логике развития ве-



Рис. 2

дущих деятельностей, отметим лишь, что к концу стабильного периода ребенок становится субъектом собственной ведущей деятельности. Это означает, что он владеет всеми ее компонентами и может воплотить ее индивидуально, что он способен произвольно реализовать эту деятельность в любых условиях, что он рефлексирует ее процесс. Особым критерием того, что ребенок стал субъектом собственной ведущей деятельности, является то, что он способен ее *вербализовать*.

Способность ребенка строить и осуществлять ведущую деятельность самостоятельно приводит к изменению отношения ребенка со взрослым. Если на предыдущих этапах литического периода взрослый постепенно помогал ребенку воплощать и развивать ведущую деятельность, то теперь, когда ребенок научился самостоятельно ее реализовывать, его отношение к взрослому качественно меняется. Ребенок как бы перерастает старые отношения со взрослым.

Изменения в отношении со взрослым знаменуют собой вхождение ребенка в кризис психического развития в его предкритическую фазу (Л.С. Выготский). При этом, с одной стороны, его новые отношения со взрослым строятся на базе новообразования литического периода, а с другой стороны, они уже содержат особенности новообразования нового критического периода.

К примеру, вхождение ребенка в кризис семи лет связано с возникновением произвольно-контекстного общения ребенка со взрослым. С одной стороны, это общение является результатом развития воображения ребенка, непосредственно связанного с ориентацией на контекст. Вместе с тем, с другой стороны, общение, имеющее волевой характер и подчиненное определенным нормам законам и правилам, помогает ребенку иначе, чем это было в дошкольном возрасте, относиться к собственным эмоциям и управлять ими.

Начиная свое становление в общении ребенка со взрослым новообразование крити-

ческого возраста затем затрагивает сферу общения со сверстником (собственно критическая фаза), в которой ребенок имеет благоприятные условия для дальнейшего развития этого новообразования. Главным результатом кризиса будет возникновение нового самосознания ребенка, характеризующего посткритическую фазу.

Таким образом, оказывается, что ведущая деятельность строится на основе новообразования (рис. 3).

В результате проведенного анализа сделан также вывод о том, что изменения в деятельности возникают после изменений в сфере общения. С одной стороны, это вполне согласуется с мыслью Д.Б. Эльконина о том, что смысловая сторона (обращенность на другого человека) всегда предшествует операционально-технической. Однако, с другой стороны, изменения в общении ребенка со взрослым, возникающие на основе новообразования кризиса и связанные с реализацией нового самосознания ребенка в жизнедеятельности, предшествуют не операционально-технической стороне деятельности, а возникновению новообразования литического периода. Иными словами, новое общение ребенка со взрослым в посткритический период, реализующееся в придании нового смысла повседневным действиям, приводит к появлению у субъекта нового отношения к действительности (новообразование литического возраста).

Представленная структура критических и литических периодов позволяет попытаться определить понятие возрастных психологических новообразований. В представленной логике возрастные психологические новообразования отражают сознание и самосознание субъекта. При этом в одном случае самосознание связано с новым смыслом, с помощью которого ребенок по-новому начинает относиться к собственным действиям (новообразование критического периода), в другом оно помогает ребенку строить новую деятельность и быть ее субъектом (новообразование литического перио-



Рис. 3

да). Такое деление самосознания вполне согласуется с выделенными в современной психологии общей (личностной) и частичной (деятельностной) самооценками. Таким образом, оказывается, что на протяжении одного возрастного периода дважды происходят изменения в самосознании. При этом новообразование кризиса связано с личностным развитием ребенка. Это то, что он может реализовать самостоятельно. Новообразование же литического периода, становящееся основой ведущей деятельности, непосредственно связано с психическим развитием ребенка. Помощь взрослого, необходимая для реализации новообразования как кризиса, так и литического периода, в одном случае состоит в придании нового смысла знакомым действиям, а в другом – в становлении и развитии новой деятельности. Важно отметить, что на протяжении одного периода у ребенка дважды качественно меняется отношение ко взрослому. Первое изменение отношений связано с появлением нового отношения к себе в результате кризиса. В рамках этого нового отношения ребенок оказывается способным по-новому строить свои отношения со взрослым. В другом случае изменения в его отношении связаны со способностью самостоятельно реализовывать ведущую деятельность и осознавать себя ее субъектом. Это разрушает его старые отношения со взрослым, но неспособность осознать себя в новом качестве приводит к кризису психического развития, выражающемуся в первую очередь в появлении негативно-го отношения ко взрослому и его требованиям.

Необходимо отметить, что новообразование, связанное с личностным развитием ребенка, обязательно должно быть встроено в новообразование литического периода. В противном случае это грозит ребенку целым рядом проблем. К примеру, невстроенное новообразование кризиса семи лет – интеллектуализация аффекта – приводит к выхолащиванию эмоциональной сферы у детей. Дети, застрявшие на способности переосмысливать собственные эмоции, во-первых, оказываются эмоционально ущербными (равнодушными, жестокими, не умеющими сочувствовать и сопереживать и т. п.) и, во-вторых, центрированы на себе и в силу этого испытывают значительные трудности в обучении. Аналогичным образом дело обстоит и с детьми, которые не ассимилировали новообразование кризиса трех лет – интеллектуализацию восприятия. Они, так же как и дети с

гиперразвитым новообразованием кризиса семи лет, имеют трудности в разного рода обучении. Помимо этого у них, как правило, не бывает игры, но в то же время они погружены в воображаемый мир.

Итак, возрастные психологические новообразования выражают особенности сознания и самосознания субъекта. При этом личностное самосознание подготавливает ребенка к возникновению и развитию новой деятельности, ответственной за психическое развитие. Новообразование же, отражающее психическое развитие ребенка, опосредствует центральную психическую функцию возрастного периода и делает ее произвольной. К примеру, эмоции, являющиеся центральной психической функцией дошкольного возраста, превращаются из непосредственных и неконтролируемых (младший дошкольный возраст) в «предвосхищающие», по терминологии А.В. Запорожца, и управляемые (старший дошкольный возраст). Механизм такого превращения связан с включением воображения в диаду «субъект – эмоции».

Точно такая же картина наблюдается и с центральной психической функцией раннего возраста – восприятием. В раннем возрасте восприятие начинает опосредствоваться новообразованием этого периода – речью. Именно речь позволяет ребенку сначала обобщать собственное восприятие, а затем его и осмысливать.

Согласно проведенному анализу видно, что возрастные психологические новообразования не только характеризуют особенности того или иного периода, но и позволяют решить многие фундаментальные проблемы психологической науки. Так, в представленном подходе вопрос о критериях ведущих деятельностей может быть решен с помощью новообразования литического периода, на базе которого она возникает и развивается. При этом становится очевидным, как происходит переход одной ведущей деятельности в другую.

Соотношение новообразования и ведущей деятельности и их взаимосвязь позволяют говорить о несводимости ведущей деятельности к деятельностной структуре. Таким образом, становится понятной сложность определения ее мотива.

Тесная связь новообразований друг с другом позволяет решать проблему преемственности, имеющей теоретический и практический характер. Особенности общения ребенка со

взрослым, касающиеся как отдельных периодов развития, так и специфики отношений в критический (посткритический) и литический возрасты, дают основания для построения развивающего образования. Кроме того, особенности новообразований критического и литического периодов помогают различить психическое и личностное развитие. (Об этом подробнее см.: *Кравцова Е.Е.* Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития // Психологический журнал. 2001. № 4.)

Исследование новообразований отдельных периодов развития показало, что они тесно связаны между собой и имеют характеристики, отличающие их от всех других составляющих психического и личностного развития.

Введение понятия возрастных психологических новообразований в современную психологию позволит построить полноценную психологию развития, предложенную Л.С. Выготским, которая, как он считал, должна стать методологией всей психологической науки в целом.

# The concept of age novel formation in modern developmental psychology

**Ye. Ye. Kravtsova**

Ph. D., Director of the L.S. Vygotsky Psychological Institute of the RSGU

---

The author presents her views on the development of Vygotsky's ideas of dynamics of mental development in childhood and criticizes the concept of leading activity as the criterion of psychological age. It is known that age novel formations reflect the particular characteristics of consciousness and self-consciousness during ages of crises and stability. The leading activity of the age emerges and develops upon the foundation of psychological novel formations. The changes in child's communication trigger changes in his/her activity. On the other hand, because of the changes in self-consciousness, the child's relations with adults also change. The novel formations of stability ages help the child build new activity by means of new traits of his/her consciousness. The novel formations of the ages of crisis are connected to the new meanings that emerge in the child's consciousness. These new meanings help the child form new attitudes towards his/her own actions. A suggestion is made that the periodization of psychological development that is constructed upon leading psychological novel formations may be used to create the system of continuous developmental teaching.

**Keywords:** developmental psychology, crisis age, stability age, psychological novel formation, communication, leading activity, self-consciousness.

**ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ  
MEMORABLE DATES**

К 100-летию Александра Владимировича Запорожца  
(1905–1981)  
*В.П. Зинченко*

Centennial of Alexander Vladimirovich Zaporozhets  
(1905 – 1981)  
*V.P. Zinchenko*

К 90-летию Михаила Григорьевича Ярошевского  
(1915 – 2001)  
*Т.Д. Марцинковская*

?????of M.G. Yaroshevsky  
(1915 – 2001)  
*T.D. Martsinkovskaya*

## **К 100-летию Александра Владимировича Запорожца (1905–1981)**

---

Выдающийся советский психолог, ученик Л.С. Выготского, вместе с А.Н. Леонтьевым и А.Р. Лурия А.В. Запорожец стоял у истоков деятельностного подхода в психологии. Изучал возникновение и развитие сенсорных, перцептивных, интеллектуальных действий. Выдвинул принцип эмоциональной коррекции поведения и деятельности индивида, создал теорию развития произвольных движений и действий. Внес существенный вклад в детскую психологию, предложил динамическую теорию «психического возраста».

В ближайшем номере журнала будет опубликована статья, посвященная жизни и творчеству Александра Владимировича.

*В.П. Зинченко*

## **Centennial of Alexander Vladimirovich Zaporozhets (1905 – 1981)**

---

A.V. Zaporozhets, famous Russian psychologist, disciple of L.S. Vygotsky, was, together with A.N. Leont'ev and A.R. Luria, one of the founders of the activity theory in Russian psychology. He studied the emergence and development of sensory, perceptual, mental actions. He formulated the principle of emotional correction of behavior and activity, elaborated the theory of development of voluntary movements and actions. He also made significant contribution to child psychology, suggested a dynamic theory of "mental age".

In the next issue of the journal there will be an article dedicated to the life and works of A.V. Zaporozhets.

*V.P. Zinchenko*



## К 90-летию Михаила Григорьевича Ярошевского (1915 – 2001)

Одним из важнейших открытий М.Г. Ярошевского было создание науковедческой концепции, методологии и принципов исторической психологии науки. Этот подход предполагал учет социально-исторических условий и других детерминант, определивших появление и развитие психологических концепций, научных школ. М.Г. Ярошевский провел анализ многих отечественных научных школ – Г.И. Челпанова, Л.С. Выготского, А.А. Смирнова, Б.М. Теплова, им рассмотрены факты, способствовавшие развитию этих школ, динамика их становления и угасания. Была обоснована важность анализа социальной ситуации развития психологической науки в России, впервые изучены и описаны особенности российской психологии, в которой зародилась «наука о поведении».

**Ключевые слова:** история психологии, научная школа, М.Г. Ярошевский.

Одному из самых выдающихся теоретиков и историков психологии Михаилу Григорьевичу Ярошевскому 26 августа 2005 года исполнилось бы 90 лет.

Творческая деятельность М.Г. Ярошевского всегда была тесно связана с Психологическим институтом. Здесь в 1945 г. он защищает кандидатскую диссертацию «Учение А.А. Потебни о языке и сознании». В этой работе он впервые начинает изучение особого направления в отечественной психологической науке, которое несколько позднее получило название «культурно-историческое» и одним из основателей которого, как это было убедительно показано в диссертации М.Г. Ярошевского, был А.А. Потебня.

Одним из важнейших открытий М.Г. Ярошевского было создание науковедческой концепции, методологии и принципов исторической психологии науки. Для развития этого направления он предложил использовать разработанные им методы категориального анализа. Этот подход предполагал учет социально-исторических условий, определивших появление и развитие психологических концепций, а также изучение идеогенеза, когнитивного стиля, оппонентного круга, категориальной апперцепции, надсознательного и других детерминант, определивших появление идей, лежащих в основе деятельности научной школы

В связи с этим для М.Г. Ярошевского важен был анализ научных школ – Г.И. Челпанова, Л.С. Выготского, А.А. Смирнова, Б.М. Теплова.

Анализ факторов, способствовавших их развитию, динамика их становления и угасания – все эти материалы имели особое значение для М.Г. Ярошевского не только сами по себе, но и как данные, наполнявшие его концепцию конкретным содержанием.

Анализ пути, которым развивалась психология в России, тех трансформаций, которые претерпели взгляды многих ученых, привел М.Г. Ярошевского к мысли о важности анализа социальной ситуации развития отечественной психологической науки. Им были впервые изучены и описаны особенности российской психологии, в которой зародилось направление, названное им «наука о поведении». Как было блестяще доказано М.Г. Ярошевским, основы этого течения были заложены такими выдающимися учеными, как И.М. Сеченов, Н.Н. Ланге, А.А. Ухтомский, И.П. Павлов, Н.А. Бернштейн, и продолжены в работах С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева.

Боязнь не успеть достроить создаваемую им концепцию исторической психологии науки, стремление прояснить свои взгляды окружающим стимулировали его научную деятельность, приведя к необычайной продуктивности в последние десятилетия, выразившейся в том числе и в написании нескольких значимых монографиях («Л.С. Выготский: в поисках новой психологии», «Историческая психология науки», «Наука о поведении – русский путь»).

Последние работы М.Г. Ярошевского были посвящены анализу основных научных школ,

зародившихся в стенах института – школе Г.И. Челпанова и Л.С. Выготского. Будучи тяжело больным, он посылал статьи, посвященные истории этих школ, творчеству Л.С. Выготского, Г.Г. Шпета, Б.М. Теплова (некоторые из них были опубликованы после его смерти).

Идеи М.Г. Ярошевского остаются жить в творчестве его учеников, в оппонентном круге многих ученых, в трудах созданной по его инициативе Лаборатории исторической психологии личности.

*Т.Д. Марцинковская*

---

## 90th anniversary of Mikhail Grigorievich Yaroshevsky (1915 – 2001)

---

On August, the 26th, 2005, Mikhail Grigor'yevich Yaroshevsky, one of the most prominent theoreticians and historians of psychology, would have turned 90 years old.

The work of M.G. Yaroshevsky always was closely connected with the Psychological Institute (now PI RAE). In 1945 he presented the dissertation on "A.A. Potebnia's theory of language and consciousness".

One of the most important contributions made by M.G. Yaroshevsky was the elaboration of the theory of studying science, methodology and principles of historical psychology of science. This approach suggested keeping in mind the historical circumstances and other determinants that influenced the emergence and development of psychological theories and scientific schools. M.G. Yaroshevsky analyzed many of the Russian scientific psychological schools – the schools of Chelpanov, Vygotsky, Smirnov, Teplov. He analyzed the factors that contributed to their emergence, dynamics of their development and stagnation, and proved the importance of studying the social situation of development of psychological science in Russia. He was the first to study and describe particular characteristics of Russian psychology which gave birth to what he called "behavior studies", which was founded upon the works of Sechenov, Lange, Ukhtomsky, Pavlov, Bernstein and which was developed further in the works of Rubinstein and Leont'yev.

The last decades of M.G. Yaroshevsky's life were exceptionally productive; during these years were written "L.S. Vygotsky: in search for the new psychology", "Historical psychology of science", "Behavior studies: the Russian path" etc.

The ideas of M.G. Yaroshevsky keep living in the works of his disciples, his numerous opponents, and in the works of the Laboratory of historical psychology of personality, which was founded by him.

**Keywords:** history of psychology, scientific school, M.G. Yaroshevsky.

*T.D. Martsinkovskaya*

## НАШИ АВТОРЫ

- Вересов Николай Николаевич** — кандидат психологических наук, доктор философии, научный сотрудник Университета Оулу (Финляндия)  
*nikolai.veresov@oulu.fi*
- Зинченко Владимир Петрович** — доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, профессор ИОСО РАО, зав. кафедрой психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна».  
*Zinchrae@mtu-net.ru*
- Кравцова Елена Евгеньевна** — доктор психологических наук, директор Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ
- Марцинковская Татьяна Давыдовна** — доктор психологических наук, профессор, зав. Лабораторией психологии личности ПИ РАО  
*marsinkovskaya@isicreate.ru*
- Михайлов Феликс Трофимович** — доктор философских наук, профессор, действительный член РАО, главный научный сотрудник института философии РАН, зав. кафедрой философии и культурологии Московского государственного медицинского университета, профессор психологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова  
*felix@starnet.ru*
- Мунипов Владимир Михайлович** — доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, профессор кафедры эргономики МИРЭА  
*munipov@HCI.ru*
- Рубцов Виталий Владимирович** — доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, ректор МГППУ, директор ПИ РАО
- Сапогова Елена Евгеньевна** — доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Тульского государственного университета  
*Les@dom.tsu.tula.ru*

## OUR AUTHORS

- Veresov Nikolai Nikolaevich** — Ph. D., Researcher at the Oulu University (Finland)  
*nikolai.veresov@oulu.fi*
- Zinchenko Vladimir Petrovich** — Ph. D., Professor, Member of the Russian Academy of Education, Professor of the Institute of General and Special Education, Head of the Psychology Department of the International University of Nature, Society and Human “Dubna”  
*Zinchrae@mtu-net.ru*
- Kravtsova Yelena Yevgen'yevna** — Ph. D., Director of the L.S. Vygotsky Psychological Institute of the RSGU
- Rubtsov Vitaly Vladimirovich** — Ph. D., Professor, Member of the Russian Academy of Education, Rector of the MSUPE, Director of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education
- Martsinkovskaya Tatiana Davydovna** — Ph. D., Professor, Head of the Laboratory of Personality Psychology of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education  
*marsinkovskaya@isicreate.ru*
- Mikhailov Felix Trofimovich** — Ph. D., Professor, Member of the Russian Academy of Education, Head Researcher of the Institute of Philosophy of the RAS, Head of the Department of Philosophy and Culturology of the Moscow State Medical University, Professor of the Psychological Faculty of the M.V. Lomonosov MSU  
*felix@starnet.ru*
- Munipov Vladimir Mikhaylovich** — Ph. D., Professor, Member of the Russian Academy of Education, Professor of the Ergonomics Department of the Moscow Institute of Radio Electronics and Automation  
*munipov@HCI.ru*
- Sapogova Yelena Yevgen'yevna** — Ph. D., Professor, Head of the Psychology Department of the Tula State University  
*Les@dom.tsu.tula.ru*

# Содержание

## **К 75-ЛЕТИЮ В.В. ДАВЫДОВА**

Готовность к мысли <i>В.П. Зинченко</i> .....	4
В.В. Давыдов — основатель научной школы и директор Психологического института РАО <i>В.В. Рубцов</i> .....	17
Проблемы метода культурно-исторической психологии <i>Ф.Т. Михайлов</i> .....	30

## **ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ**

Основатель психотехники Г. Мюнстерберг — предтеча Л.С. Выготского в методологии психологического познания <i>В.М. Мунипов</i> .....	48
Автобиографический нарратив в контексте культурно-исторической психологии <i>Е.Е. Сапогова</i> .....	63

## **ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ**

Ведущая деятельность в психологии развития: понятие и принцип <i>Н.Н. Вересов</i> .....	76
Понятие возрастных психологических новообразований в современной психологии развития <i>Е.Е. Крайцова</i> .....	87

## **ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ**

К 100-летию Александра Владимировича Запорожца (1905–1981) <i>В.П. Зинченко</i> .....	96
К 90-летию Михаила Григорьевича Ярошевского (1915 — 2001) <i>Т.Д. Марцинковская</i> .....	97
<i>Наши авторы</i> .....	99

# Contents

## **OT THE OCCASION OF THE 75th ANNIVERSARY OF V.V. DAVYDOV**

Readiness for thinking <i>V.P.Zinchenko</i> .....	4
V.V. Davydov – founder of scientific school and director of the Psychological Institute <i>V.V. Rubtsov</i> .....	17
The problems of method in cultural-historical theory <i>F.T. Mikhailov</i> .....	30

## **THEORY AND METHODOLOGY**

Hugo Munsterberg, founder of psychotechnics, as the precursor of L.S. Vygotsky in the methodology of psychological research <i>V.M. Munipov</i> .....	48
The autobiographic narrative in the context of cultural-historical psychology <i>Ye.Ye. Sapogova</i> .....	63

## **THE PROBLEM OF DEVELOPMENT**

Leading activity in developmental psychology: the concept and the principles <i>N.N. Veresov</i> .....	76
The concept of age psychological novel formations in modern developmental psychology <i>Ye.Ye. Kravtsova</i> .....	87

## **MEMORABLE DATES**

Centennial of Alexander Vladimirovich Zaporozhets <i>V.P.Zinchenko</i> .....	96
90th anniversary of Mikhail Grigorievich Yaroshevsky <i>T.D. Martsinkovskaya</i> .....	97
<b><i>Our authors</i></b> .....	99