

# Культурно-историческая научная школа: проблемы, которые поставил Л.С. Выготский<sup>1</sup>

В.В. Рубцов\*,

ФГБОУ ВО МГППУ, Психологический институт РАО, Москва, Россия,  
*rectorat@list.ru*

Рассматриваются основные положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Обсуждается система основных понятий этой научной школы. Анализируется подход Л.С. Выготского, согласно которому основой психического развития человека выступает качественное изменение социальной ситуации или, говоря терминами А.Н. Леонтьева, изменение деятельности человека. Показано, что в изменении деятельности человека важное значение имеют его интеллект и эмоции, находящиеся во внутреннем единстве. Обосновывается роль социальных взаимодействий в обучении и развитии детей применительно к проблеме новой школы.

**Ключевые слова:** культурно-историческая научная школа, изменение социальной ситуации, изменение деятельности человека, зона ближайшего развития, социальные взаимодействия и обучение, коллективная деятельность.

## 1. Основные положения культурно-исторической теории

Я буду обсуждать эти положения, во многом привлекая точку зрения моего учителя В.В. Давыдова. По его мнению, основы культурно-исторической концепции были заложены самим Л.С. Выготским где-то около 1927–1928 годов. Затем он очень многое внес в формирование ее основных положений [3]. Но как при жизни самого Льва Семеновича, так и после его кончины, большое участие в раскрытии существа этой концепции, в ее уточнении и конкретизации принимали его прямые ученики, а затем и последователи. К прямым ученикам Льва Семеновича В.В. Давыдов отнес, прежде всего, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурию, Л.И. Божович, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина. Нельзя, считает В.В. Давыдов, понять существа этой концепции, не учитывая того обстоятельства, что она конкретизировалась, уточнялась, углублялась, видоизменялась и в значительной степени совершенствовалась учениками и последователями Льва Семеновича, т. е. его научной школой. Причем, уже в начале 1930-х годов при жизни самого Льва Семеновича появилось основание для достаточно оригинальной для того времени общепсихологической теории деятельности, созданной прежде всего усилиями А.Н. Леонтьева и его последователей. Теория деятельности является, по мысли В.В. Давыдова,

прямым преемником тех основных идей, которые были заложены в культурно-исторической концепции самим Львом Семеновичем.

В.В. Давыдов в этой связи критикует тех психологов, которые утверждают, что у Выготского якобы не было понятия деятельности. Выготский как хороший знаток немецкой классической философии и как подлинный марксист, по мнению В.В. Давыдова, не мог пройти мимо выдающихся работ Маркса, посвященных проблемам деятельности. Уже с начала 1925 года Лев Семенович углубился в рассмотрение социолого-исторического понятия деятельности и ее применения в области психологии. Поэтому следует прислушаться к словам А.Н. Леонтьева о том, что Лев Семенович именно с 1925 года начал углублять социолого-историческое понятие деятельности в психологическую плоскость, и он сделал несколько шагов в этом направлении. О том, что у Выготского было подлинно содержательное, социолого-историческое с моментами психологического понятие деятельности, свидетельствуют несколько замечательных страниц одной из его статей (не вышедшей, к сожалению, до 1984 года), где он открыто, прямо употреблял термин «деятельность» как понятие и показывал, что человеческая жизнь, в отличие от жизни животного, протекает нацеленная на будущее, свободной становится благодаря орудиям и благодаря слову. Некоторые положения самого Выготского, в частности, о содержании социальных

### Для цитаты:

Рубцов В.В. Культурно-историческая научная школа: проблемы, которые поставил Л.С. Выготский // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 4–14. doi:10.17759/chp.2016120301

\* Рубцов Виталий Владимирович, доктор психологических наук, ректор, ФГБОУ ВО МГППУ; директор, Психологический институт РАО, Москва, Россия. E-mail: *rectorat@list.ru*

<sup>1</sup> Рубцов В.В. Доклад на Международном симпозиуме, посвященном 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского: «Научная школа Л.С. Выготского: традиции и инновации: материалы международного симпозиума (27–28 июня 2016)» (М.: БУКИВЕДИ, 2016. С. 18–24).

условий развития человека, были углублены Алексеем Николаевичем Леонтьевым уже на основе достаточно разработанного психологического понимания деятельности. Леонтьев, не искажая ничего в существе подхода Выготского к условиям развития человека, понятие «социальная ситуация» заменил понятием «развитие деятельности».

Основные положения культурно-исторической концепции Выготского, Леонтьева и всей научной школы Выготского наиболее последовательно сформулировал В.В. Давыдов. В его трактовке это представлено следующим образом.

Первое: основой психического развития человека выступает *качественное изменение социальной ситуации* или, говоря терминами Леонтьева, *изменение деятельности человека*.

Второе: всеобщими моментами психического развития человека служат его обучение и воспитание.

Третье: исходной формой деятельности является развернутое ее выполнение человеком во внешнем или социальном, или коллективном плане.

Четвертое: психологические новообразования, возникающие у человека, производны от интериоризации исходной формы его деятельности.

Пятое: существенная роль в процессе интериоризации лежит в различных знаковых и символических системах.

И, наконец, шестое: важное значение в деятельности и сознании человека имеют его интеллект и эмоции, находящиеся во внутреннем единстве.

Специально не останавливаясь на этих принципах культурно-исторической теории, В.В. Давыдов вместе с тем отмечает, что слабо разработана проблема единства интеллекта и эмоций. А это — серьезная проблема в организации и анализе результатов современными исследователями. Дело в том, что у самого Л.С. Выготского в качестве единицы развития психического, с одной стороны, определено значение. Вспомним, наделивание бессмысленного слова значением есть, по Выготскому, основной путь образования научных (в отличие от житейских) понятий. С другой стороны, в качестве единицы психического Л.С. Выготский определяет переживание, природа которого связана с общностью, общением и, конечно, с возникающей эмоцией. В каком отношении «значение» и «переживание» находятся между собой — вопрос, который напрямую затрагивает проблему связи интеллекта и эмоций.

Далее. До сих пор, также отмечает В.В. Давыдов, слабо разработано понятие коллективной деятельности (это понятие ввел в науку именно сам Лев Семёнович). Более того, поскольку коллективная деятельность есть, то, следовательно, ее носителем является коллективный субъект. Понятие коллективной деятельности и коллективного субъекта — это также новая проблема (хотя она давно поставлена), ее нужно разрабатывать на современном уровне. Но если мы ничего толком не можем сказать о коллективной или социальной человеческой деятельности, то что мы можем сказать о так называемой интериоризации? Ведь интериоризация, с точки зрения Выготского и

его последователей, есть превращение коллективной деятельности в индивидуальную деятельность, коллективного субъекта в индивидуального субъекта.

В.В. Давыдов уточняет также некоторые подходы Выготского к *развитию человека*. Так, Выготский в своих взглядах эволюционировал от первой своей публикации в 1925 году и до конца своей жизни. У него так и не было четкой однозначной терминологии, потому что ту теорию, которую он разрабатывал, нельзя было создать так быстро, как он к этому стремился. Вместе с тем, исходя из общей позиции Выготского, ребенок рождается в социальной ситуации, в общественной ситуации как человек со всеми присущими ему потенциальными возможностями и дальше развивается как социально-общественное существо. Здесь также есть над чем думать.

Шесть принципов культурно-исторической концепции обозначены как проблемы, которые поставил Л.С. Выготский, нуждаются в детальной и серьезной экспериментальной и теоретической проработке. При этом В.В. Давыдов отмечает как главное ядро научной школы Л.С. Выготского положение о том, что началом развития человека является коллективная (совместная) или социальная деятельность, выполняемая коллективным субъектом в культурной среде. Носителями этой культуры являются знаки и символы; благодаря знакам и символам в процессе обучения и воспитания становится важной индивидуальная деятельность человека, становится ясным и понятным индивидуальный субъект, а у него уже появляется индивидуальное сознание. При этом в самом общем виде схема происхождения индивидуального сознания такова: коллективно-социальная деятельность, культура, знаки или символы, индивидуальная деятельность и индивидуальное сознание.

Если теперь сформулировать глобальный вывод о своеобразии самой культурно-исторической теории, то крайне важно сохранить точку зрения самого Л.С. Выготского — различать эту теорию и ее специфически деятельностное представление, разработанное А.Н. Леонтьевым, не допускать сведения культурно-исторической теории к культурно-исторической теории деятельности. Делать так означает не учитывать по существу тезис Л.С. Выготского о том, что понятие «изменение социальной ситуации» (главное понятие культурно-исторической теории) соответствует в деятельностной интерпретации понятию «развитие деятельности». Оба понятия соотносимы, но определены в разных системах координат — в культурно-исторической теории, с одной стороны, и теории деятельности — с другой. Данное обстоятельство характеризует, как я уже отмечал, своеобразие каждой теории и исторический факт развития научной школы Л.С. Выготского.

Далее я коротко остановлюсь на содержании некоторых основных понятий культурно-исторической теории и тех проблемах, которые актуальны для современных исследований и разработок в системе понятий научной школы Л.С. Выготского.

## 2. Социальная ситуация развития. «Зона ближайшего развития»

Как я уже отмечал, в культурно-исторической теории Л.С. Выготского социальная ситуация рассматривается как источник развития [4; 8; 9; 12]. По Л.С. Выготскому, «...всякая функция в культурном развитии ребенка появляется дважды, в двух планах, сперва социальном, потом — психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая» [11, с. 145]. Социальные отношения выступают как генетически социальные, причем в своей исходной форме всякая функция разделена между участниками. «За всеми высшими функциями и их отношениями стоят генетически социальные отношения, реальные отношения, homo duplex (человек двойной — лат.). Отсюда принцип и метод персонификации в исследовании культурного развития, т. е. разделения функций между людьми, персонификации функций. Например, произвольное внимание: один овладевает другой владеет. Разделение снова того, что слито в одном (сравни современный труд)» (Л.С. Выготский, 1986. с. 54. Приводится по: А.А. Пузырей).

Социальные взаимодействия определяют механизм разделения функций, с одной стороны, и способ их овладения — с другой. Так, например, управляемые социальные взаимодействия, которые первоначально служат в качестве инструментов для социальной реализации процессов мышления и коммуникации начинают позднее выполнять роль когнитивной функции саморегуляции и умственного представления той или иной информации. Эти взаимодействия активизируют еще неразвитые когнитивные функции, что позволяет учащемуся действовать на более высоком когнитивном уровне. Различие между тем, что обучаемый может делать самостоятельно (актуальный уровень развития) и тем, что он может при соответствующем руководстве, называется «зоной ближайшего развития». Причем, согласно Л.С. Выготскому, обучение только тогда успешно, когда идет впереди развития, когда пробуждает и поднимает к жизни те функции, которые находятся в процессе созревания или в зоне ближайшего развития. Именно таким способом образование, с его точки зрения, играет исключительно важную роль в развитии [7; 11].

## 3. Социальные взаимодействия и обучение

Далее можно говорить о том, что два обстоятельства, сформулированные Л.С. Выготским, стали краеугольным камнем в новом подходе к постановке проблемы учебной деятельности. Во-первых, научным сообществом была отчетливо осознана мысль, что социальные взаимодействия и развитие мышления не являются смешанными или независимыми процессами, эти процессы не являются также обратимыми (в смысле изоморфными), или даже равнозначными, но представляются взаимообусловленными процессами, ибо от протекания одного внутренне зависит

порождение и протекание другого. Извлечь пользу и получить эффект от конкретных социальных взаимодействий, т. е. реально оказаться в пространстве развития и сделать шаг в собственных достижениях, дети могут тогда, когда этому будет соответствовать некоторый актуальный уровень. Но и сам этот актуальный уровень является результатом предшествующих и будущих социальных взаимодействий.

Другое важное обстоятельство состоит в том, что содержание понятия «зона ближайшего развития» предполагает новую парадигму развития, и, соответственно, новый подход к психологии учения—обучения. На смену представлению об обучении как естественном и индивидуальном процессе, т. е. разделяющем участников учебной ситуации на того, кто учит, и того, кто учится, вырабатывается представление об обучении как процессе со-действия и совместной деятельности [2]. Причем главным механизмом этого процесса, делающим его культурным и социально-детерминированным, является опосредствование собственно познавательных актов способами взаимодействия самих участников деятельности. На первый план в этом случае выступает проблема не только чему учить, но и проблема как учить, т. е. проблема организации эффективных совместных форм учебной деятельности [10].

## 4. Организация совместной учебной деятельности

Поиск эффективных форм совместности (со-действия как формы взаимодействия) в научной школе Л.С. Выготского связан с разработкой исследователями понятия «организация совместной деятельности», которое характеризуют:

- распределение действий и обмен ими;
- взаимопонимание;
- общение;
- рефлексия как особое действие со способами совместной работы.

Понятие о совместно-распределенном действии (со-действии) является конкретизацией идеи Л.С. Выготского о разделенности психологической функции как условия овладения ею в социальной ситуации. Особое значение при этом имеет метод исследования особенностей организации совместной деятельности в связи с генезом познавательных действий у ребенка. Свообразие этого метода связано с моделированием ситуаций взаимодействия с помощью знаковых средств-схем и моделей деятельности. А его прототипом является метод двойной стимуляции Л.С. Выготского—Л.С. Сахарова [1]. В таких моделях, как правило, фиксируются состав индивидуальных действий, способ их разделения между участниками и последовательность выполнения. Работая со схемой, группа детей получает возможность организовать свое общение, сотрудничество, фиксируя в ней изменения способов взаимодействия, соответствующие различным стратегиям решения задач. Созданный метод исследования со-

циальных взаимодействий в связи с генезом учебно-познавательного действия, основанный на широком применении знаковых схем и моделей деятельности, является важнейшим результатом и разработанной нами социально-генетической психологии учебной деятельности [5].

**5. О подготовке исследователей социальной практики в русле идей научной школы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия (опыт реализации программы исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»)**

В настоящее время идеи культурно-исторической психологии и теории деятельности выступают в качестве фундаментальных методологических принципов, позволяющих изучать проблемы социальной практики. В этой связи значимым является вопрос о том, что значит исследовать различные виды социальной практики (например, образование) с учетом понятий культурно-исторической психологии и теории деятельности. Ответ на этот вопрос связан с разработкой и реализацией программы исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании». Эта программа разработана и реализуется в Московском государственном психолого-педагогическом университете и направлена на подготовку специалистов, способных изучать особенности и проблемы развития детей в обучении [6].

Так, теоретические проблемы культурно-исторической теории и теории деятельности студенты осваивают специально в рамках изучения программ и курсов 1-го основного модуля «Методология психолого-педагогических исследований: деятельностный подход». В рамках этого модуля магистранты изучают систему основных понятий культурно-исторической психологии, знакомятся с направлениями исследований и разработок, выполненных прямыми учениками и последователями Л.С. Выготского.

Важно отметить, что особое значение отводится изучению магистрантами методов исследования и применения их в анализе проблем социальной практики. Так, владение методами культурно-исторической психологии и деятельностного подхода в проведении анализа проблем учебной деятельности, связанных с особенностями ее организации (взаимодействие участников, распределение действий, ролей, позиций, процессы коммуникации, взаимопонимания, рефлексии), составляет главную цель в освоении 2-го модуля программы магистратуры, который так и называется «Методы психолого-педагогических исследований».

Важнейшей частью курсов и программ этого модуля является практическое освоение студентами методики двойной стимуляции Л.С. Выготского—Л.С. Сахарова. Сейчас подлинное содержание этой методики вызывает серьезные дискуссии. Еще раз

подчеркну, что приобретение бессмысленным словом значения Л.С. Выготский рассматривал как основную путь развития в детском возрасте. И без понимания идеи Л.С. Выготского о том, как возникают значения у ребенка, как в общности взрослый—ребенок возникает направленная эмоция и, наконец, как сам ребенок овладевает смыслом, которым первоначально владеют взрослые, невозможно понять своеобразия акта развития.

В рамках 3-го модуля магистерской программы «Теоретические и экспериментальные проблемы исследования обучения и развития» каждый студент может выбрать одно из направлений своей специализации: дошкольное образование, начальное общее, основное общее и инклюзивное образование. В каждом из этих направлений, при сохранении общих культурно-исторических оснований и единства деятельностного подхода, есть специфические методы обучения и развития детей. Предполагается, что в процессе специализации будущие магистры сумеют не только освоить новые подходы, но и на основе общей методологии выполнить широкий спектр исследований, нацеленных на решение практических задач современного образования. Фактически программа и курсы этого модуля дают возможность студентам практически освоить методы работы с детьми на разных этапах действий, изучить проблемы развития в обучении в системе понятий культурно-исторической психологии и деятельностного подхода.

Можно указать на основные компетенции, которые необходимы студентам при выполнении нашей программы. К ним относятся:

- способность проектировать и моделировать новые формы совместной учебной деятельности, отвечающие требованиям зоны ближайшего развития и возраста учащихся;
- способность проводить адресные психолого-педагогические исследования особенностей организации учебной деятельности, определять требования к новым формам организации совместной учебной работы;
- способность реализации новых форм организации учебной деятельности в условиях командной (междисциплинарной) работы;
- способность осуществлять оценку образовательных результатов учащихся, обусловленных структурой и закономерностями организации учебной деятельности, возрастными и индивидуальными особенностями детей;
- способность рефлексивно оценивать собственные профессиональные достижения, осуществлять профессиональное развитие (перестройку) своих профессиональных действий на основе проводимых психолого-педагогических исследований.

Наличие конкретных исследовательских компетенций позволяет говорить о специальных профессиональных действиях, выполнение которых соответствует системе понятий культурно-исторической психологии, необходимых для изучения конкретных проблем и задач организации учебной деятельности. В общем виде эта система характеризует то, что мы



называем «обобщенный способ исследования учебной деятельности». Формирование этого способа у слушателей, наряду с профессиональными компетенциями в области научно-исследовательской деятельности, правомерно рассматривать в качестве основного результата освоения ОПОП исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании».

Обозначим также систему специальных действий, которые характеризуют этот особый способ исследования учебной деятельности. Она включает:

- определение фрагмента учебной деятельности, с характерной проблемой (вопросом) ее организации и развития;

- фиксация и изображение фрагмента учебной деятельности в специальных знаково-символических схемах и моделях с целью ее преобразования и изучения «в чистом виде»;

- моделирование средств и способов организации учебной деятельности с целью проектирования новых форм совместной работы и определение «шага развития» учебной деятельности как перехода от существующей к новой, более эффективной форме;

- обоснование средств и способов изменения учебной деятельности, определение этапов построения новой формы;

- определение ролей и возможных позиций участников, осуществляющих развитие учебной деятельности в условиях командной работы;

- контроль и оценка образовательных результатов учащихся, достигнутых в процессе развития учебной деятельности;

- оценка развития собственных профессиональных достижений в условиях профессиональной коммуникации, обсуждение и презентация результатов исследования в профессиональном сообществе.

В качестве средства оценки развития профессионального действия студентов при освоении магистерской программы мы применяем проектно-исследовательские задания. Такие задания выполняются слушателями на входе в программу и по завершении программы каждого модуля. Вместе с тем, оценка развития профессионального действия является комплексной. В ней, прежде всего, участвует научный руководитель магистерского исследования (супервизор), педагогические работники образовательного учреждения, а в ряде случаев — родители обучающихся детей. В обязательном порядке в оценке принимают участие представители профессионального сообщества. Включение в процесс широкого обсуждения хода выполнения исследовательской работы является необходимым требованием к организации НИР студента.

К оценке следует отнести также и результаты включения магистрантов в различные формы научных коммуникаций (семинары, конференции, дискуссии) и результаты его собственной научной деятельности (публикации в научных журналах, научные доклады и презентации). Последнее характеризует индивидуальные достижения магистранта и составляет его индивидуальное портфолио.

Итак, чем же обеспечен высокий эффект в освоения магистрантами нашей программы?

Во-первых, дисциплины модуля направлены на формирование у студентов теоретических и методологических знаний, необходимых для выполнения психолого-педагогических исследований. Их основу составляют положения культурно-исторической психологии и деятельностного подхода.

Во-вторых, формирование исследовательских компетенций у студентов основано на их углубленной практической работе, что обеспечивается за счет организации сети стажировочных площадок разной направленности (ДОУ, школы, лицеи, гимназии, психолого-педагогические центры и др.) и практического освоения эффективных образцов учебной деятельности. Практическая работа на площадках, где реализуются лучшие образцы социальной практики, — это ключевое условие подготовки будущих исследователей.

В-третьих, процесс освоения модулей магистерской программы способствует развитию профессиональной общности учеников, включению студентов в систему широкой профессиональной коммуникации, что является необходимым условием развития у них профессиональной рефлексии.

Наш опыт показывает, что специалисты, которые осваивают нашу программу, способны выполнять практико-ориентированные психолого-педагогические исследования, изучать проблемы и особенности учебной деятельности, проектировать новые способы организации учебной работы взрослого и детей, обеспечивающие развитие детей в обучении. Такие специалисты востребованы в образовательных учреждениях различных типов и видов, для которых развитие образовательной среды является приоритетным направлением профессиональной работы. Они способны изучать и решать проблемы развития образовательной среды на основе идей и понятий культурно-исторической психологии.

Профессиональное сообщество в системе современных исследований проблем социальной практики подтверждает, что культурно-историческая теория, особенно в ее деятельностном изложении, — выдающийся вклад в современную науку. В то же время, как отмечал В.В. Давыдов, «Культурно-историческая концепция Выготского даже в ее деятельностном исполнении до сих пор является не столько подлинной теорией, сколько гипотезой. Но, как вы знаете, подлинная наука находит источник развития в формулировании теорий и в доказательстве их правомерности для различных сфер социальной практики людей. Именно молодые специалисты — философы, логики, психологи, педагоги, культурологи могут в ближайшие годы (сколько лет пройдет — трудно сказать) эту гипотезу культурно-исторического характера превратить в подлинно развернутую и фундаментальную современную теорию». И для этого есть хорошие предпосылки — все больше молодых исследователей применяют в своих работах подходы и методы научной школы Л.С. Выготского, опираются на бесценный опыт учеников и исследователей этой научной школы.

### **Литература**

1. *Выготский Л.С., Сахаров Л.С.* Исследование образования понятий: методика двойной стимуляции // Хрестоматия по общей психологии. Вып. III. Субъект познания / Отв. ред. В.В. Петухов; ред.-сост. Ю.Б. Дормашев, С.А. Капустин. М.: Российское психологическое общество, 1998
2. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М.: Педагогическое общество России, 2000. 480 с.
3. Давыдов В.В. Доклад на Международной конференции «Культурно-исторический подход: развитие гуманитарных наук и образование» (сокращенная стенограмма выступления) // Последние выступления. М.: ПЦ «Эксперимент», 1998. С. 30–35.
4. *Пузырей А.А.* Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и современная психология. М.: МГУ имени М.В. Ломоносова, 1986. С. 117.
5. *Рубцов В.В.* Социально-генетическая психология развивающегося образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008. 416 с.
6. *Рубцов В.В., Гуружапов В.А., Макаровская З.В., Максимов Л.К.* Новая модульная основная профессиональная образовательная программа исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»: опыт разработки и апробации // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 7–15.
7. *Griffin P., Cole M.* A dialogue with future through today's activity cognition and communication. M.: Science, 1988. P. 189–207.
8. *Leontyev A.N.* The Problem of Activity in Psychology. The Concept of Activity in Soviet Psychology. New York, 1981. P. 140–162.
9. *Luria A.R.* The Nature of Human Conflicts. New York: Liveright, 1932.
10. *Rubtsov V.V.* Learning in children: organization and development of cooperative actions». NY: Nova Science Publishers, Inc, 1991.
11. *Vygotsky L.* Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978. 159 p.
12. *Wertsch J.V.* Culture, Communication and Vygotskian Perspectives. (ed.) Cambridge, 1985.