

ISSN 1816-5435  
ISSN (online) 2224-8935

№4 / 2018

международный научный журнал  
International Scientific Journal

[www.psyjournals.ru/kip](http://www.psyjournals.ru/kip)

Научные школы  
культурно-исторической психологии:  
люди и идеи

культурно - историческая  
ПСИХОЛОГИЯ



cultural - historical  
PSYCHOLOGY

Schools of Thought in Cultural-Historical Psychology:  
Personalities and Ideas

*Международный научный журнал*

*International Scientific Journal*

# **Культурно-историческая психология**

**2018. Т. 14. № 4**

**Научные школы культурно-исторической психологии:  
люди и идеи**

Тематический редактор:

В.Т. Кудрявцев

---

# **Cultural-Historical Psychology**

**2018. Vol. 14, no. 4**

**Schools of Thought in Cultural-Historical Psychology:  
Personalities and Ideas**

Issue editor:

V.T. Kudryavtsev

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education



# Содержание

## ОТ РЕДАКЦИИ

### НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ: ЛЮДИ И ИДЕИ

#### **70 лет профессору В.В. Рубцову**

Жизнь и творчество Виталия Владимировича Рубцова — теоретика совместной деятельности <i>А.М. Лонгарези, Э.С. Араужо, Д.К. Пиотто, Ф.Ф. Марко</i> .....	5
Ландшафт 1980-х: знакомство с Виталием Рубцовым в контексте эпохи <i>А.Н. Перре-Клермон</i> .....	19
Сотрудничество и коммуникация в группах. В.В. Рубцов <i>С. Веджетти</i> .....	22
Живая ткань живой работы <i>Н.Н. Вересов</i> .....	25
Поздравления от иностранных коллег ( <i>А.Н. Перре-Клермон, Дж.В. Верч и Д.Р. Фрэнсис, М. Дафермос, Г. Дэниелс, Н. Вересов, В. Василев, Д. Левтерова, С. Веджетти</i> ) .....	30

#### **80 лет профессору М. Коулу**

Творческий потенциал культуры и человеческое развитие (Круглый стол методологического семинара под руководством В.В. Рубцова и Б.Д. Эльконина) .....	41
Майкл Коул как медиатор и интегратор культурно-исторической психологии <i>Б.Г. Мещеряков, И.В. Пономарев</i> .....	52

#### **125 лет профессору А.Ф. Лосеву**

Предисловие к публикации неизвестного текста А.Ф. Лосева «Предмет психологии» <i>В.П. Троицкий</i> .....	64
Предмет психологии <i>А.Ф. Лосев</i> .....	67
А.Ф. Лосев и психология <i>Е.А. Тахо-Годи</i> .....	72

#### **80 лет профессору Л.Ф. Обуховой**

Людмила Филипповна Обухова: на перекрестье судеб <i>И.В. Шаповаленко</i> .....	88
---	----

#### **65 лет профессору Ф.Е. Василюку**

Творческий путь Ф.Е. Василюка как преодоление схизиса академической и практической психологии <i>В.К. Зарецкий, Т.Д. Карягина, А.Б. Холмогорова</i> .....	94
---	----

## НАШИ ИНТЕРВЬЮ

Социогенез совместного действия: взаимопонимание людей как условие понимания вещей. Интервью (беседу вел В.Т. Кудрявцев) <i>В.В. Рубцов</i> .....	106
---	-----

# Contents

## EDITOR'S NOTE

### SCHOOLS OF THOUGHT IN CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY: PERSONALITIES AND IDEAS

#### *Celebrating the 70<sup>th</sup> Birthday of V.V. Rubtsov*

- Vitaly Vladimirovich Rubtsov's Life and Work: The Theoretician of Joint Activity  
*A.M. Longarezi, E.S. Araujo, D.C. Piotto, F.F. Marko* ..... 5
- Meeting Vitaly Rubtsov amid the Scenery of the '80s  
*Anne-Nelly Perret-Clermont* ..... 19
- Cooperation and Communication in Groups. V.V. Rubtsov  
*S. Veggetti* ..... 22
- The Lively Character of the Continuous Work  
*N.N. Veresov* ..... 25
- Greetings from Our Foreign Colleagues  
(*A.-N. Perret-Clermont, J.V. Wertsch and D.R. Francis, M. Dafermos, H. Daniels, N. Veresov, V. Vasilev, D. Levtterova, S. Veggetti*) ..... 30

#### *Celebrating the 80<sup>th</sup> Birthday of M. Cole*

- Human Development and the Creative Potential of Culture  
(Roundtable of the methodological seminar  
supervised by V.V. Rubtsov and B.D. Elkonin) ..... 41
- Michael Cole as the Mediator and Integrator of Cultural-Historical Psychology  
*B.G. Meshcheryakov, I.V. Ponomaryov* ..... 52

#### *Celebrating the 125<sup>th</sup> Birthday of A.F. Losev*

- Preface to the Publication of A.F. Losev's Unknown Text "The Subject of Psychology"  
*V.P. Troitskiy* ..... 64
- The Subject of Psychology  
*A.F. Losev* ..... 67
- A.F. Losev and Psychology  
*E.A. Takho-Godi* ..... 72

#### *Celebrating the 80<sup>th</sup> Birthday of L.F. Obukhova*

- Lyudmila Filippovna Obukhova: On the Crossroads of Destiny  
*I.V. Shapovalenko* ..... 88

#### *Celebrating the 65<sup>th</sup> Birthday of F.Ye. Vasilyuk*

- Life and Creative Work of Fyodor Vasilyuk: Overcoming the Schism in Academic  
and Practical Psychology  
*V.K. Zaretsky, T.D. Karyagina, A.B. Kholmogorova* ..... 94

## OUR INTERVIEWS

- Sociogenesis of Joint Action: Mutual Understanding between Individuals  
as a Precondition for Understanding Things. Interview  
(Carried out by V.T. Kudryavtsev)  
*V.V. Rubtsov* ..... 106

**ОТ РЕДАКЦИИ**  
*EDITOR'S NOTE*

Вы открыли не совсем обычный, как принято говорить, «специальный» — юбилейный номер журнала «Культурно-историческая психология». Но юбилей — не только повод для торжеств, поздравлений, анализа того, что было сделано юбилярами. Это — повод для рефлексии далеко не всегда явных возможностей, которые коренятся в сделанном. Кантовский вопрос «Как возможно...?» — главный для науки, для научного творчества. Тем более что наши юбиляры — Виталий Владимирович Рубцов и Майкл Коул не устают ставить его заново и искать на него ответы применительно к той сфере знания, которая носит название «культурно-историческая психология».

При всем своеобразии концепций В.В. Рубцова и М. Коула, в фокусе внимания обоих — проблема «единства обобщения и общения», оставленная нам Л.С. Выготским. В логике этого единства Выготский понимал не только мышление, но и весь субъективный мир человека внутри объективной реальности культуры, которую человек создал в качестве разумного существа. Удивительно, что до сих пор спорят, как соотносятся «общение» и «деятельность», тогда как «понимание вещей» и «взаимопонимание людей», конструирующих вещи, — по сути, две стороны одного и того же процесса. Об этом работы и В.В. Рубцова и М. Коула, которые усматривают основу такого единства в специфических формах совместной деятельности человека.

Свой юбилей в этом году должны были отметить и Людмила Филипповна Обухова, выдающийся культурно-исторический психолог детства, и Федор Ефимович Василюк — последователь школы Л.С. Выготского и основатель оригинального научного направления в гуманистической психологии. В этом номере мы вспоминаем этих замечательных ученых.

Специальное внимание в выпуске уделено профессору Алексею Федоровичу Лосеву, «уникальному русскому мудрецу», по определению одной итальянской энциклопедии, 125-летие которого отмечается в этом году в России и мире. Знаменательно, что на страницах журнала А.Ф. Лосев впервые предстает в своем отношении к психологии.

В начале прошлого века А.Ф. Лосев посещал известный семинар профессора Г.И. Челпанова, в результате чего сохранились подлинные конспекты челпановских лекций. Размышления А.Ф. Лосева о психологии дают возможность прикоснуться к великому научному наследию, без которого трудно в полной мере понять пути и направления развития психологического знания.

В номере много «живой речи». Это и стенограммы семинаров «Творческий потенциал культуры и человеческое развитие», посвященных юбилеям В.В. Рубцова и М. Коула, и развернутое интервью с В.В. Рубцовым.

В живом общении отражается ход идей, оживают лица людей, сохраняющих смыслы и пульс научных школ и направлений.

**НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ  
ПСИХОЛОГИИ: ЛЮДИ И ИДЕИ**  
*SCHOOLS OF THOUGHT IN CULTURAL-HISTORICAL  
PSYCHOLOGY: PERSONALITIES AND IDEAS*

**70 лет профессору В.В. Рубцову**  
*Celebrating the 70<sup>th</sup> Birthday of V.V. Rubtsov*

**Жизнь и творчество Виталия Владимировича Рубцова —  
теоретика совместной деятельности**

**А.М. Лонгарези\***,

Федеральный Университет Уберландии, Уберландии, Бразилия,  
*andrea.longarezi@gmail.com*

**Э.С. Араужо\*\***,

Университет Сан-Пауло, Сан-Пауло, Бразилия,  
*esaraujo@usp.br*

**Д.К. Пиотто\*\*\***,

Университет Сан-Пауло, Сан-Пауло, Бразилия,  
*debora.piotto@gmail.com*

**Ф.Ф. Марко\*\*\*\***,

Федеральный Университет Уберландии, Уберландия, Бразилия,  
*ffmarco@gmail.com*

**Для цитаты:**

Лонгарези А.М., Араужо Э.С., Пиотто Д.К., Марко Ф.Ф. Жизнь и творчество Виталия Владимировича Рубцова — теоретика совместной деятельности // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 4. С. 5–18. doi: 10.17759/chp.2018140401

**For citation:**

Longarezi A.M., Araujo E.S., Piotto D.C., Marko F.F. Vitaly Vladimirovich Rubtsov's Life and Work: The Theoretician of Joint Activity. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 4, pp. 5–18. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140401.

\* *Лонгарези Андреа Матурано*, Ph.D. в образовании, доцент, Федеральный Университет Уберландии, Уберландия, Бразилия. E-mail: andrea.longarezi@gmail.com

\*\* *Араужо Элайне Самтайо*, Ph.D. в образовании, профессор, Университет Сан-Пауло, Сан-Пауло, Бразилия. E-mail: esaraujo@usp.br

\*\*\* *Пиотто Дебора Кристина*, Ph.D. в психологии, профессор, Университет Сан-Пауло, Сан-Пауло, Бразилия. E-mail: debora.piotto@gmail.com

\*\*\*\* *Фабиана Фиорези де Марко*, Ph.D. в образовании, доцент, Федеральный Университет Уберландии, Уберландия, Бразилия. E-mail: ffmarco@gmail.com

<sup>1</sup> В оригинале статья написана на португальском языке и опубликована в Бразилии в работе «Развивающее обучение: жизнь, мысли и творчество крупных российских исследователей» (Том III), организованной Роберто Валдесом Пуэнтесом и Андреа Матурано Лонгарези. Перевод на русский язык — Дарии Престес. Исследование жизни и мысли Виталия Владимировича Рубцова основывается на различных электронных и документальных источниках на разных языках, работа с русскоязычными источниками проводилась с помощью польки Йоанны Паулины Якушко, которую мы хотим публично поблагодарить за сотрудничество. Также стоит отметить, что настоящая глава является частью исследовательской деятельности, осуществлявшейся совместно с членами GEPEDI (Учебной и исследовательской группы дидактики развития и повышения квалификации преподавательского состава) Федерального Университета Уберландии и GERAPe (Учебной и исследовательской группы педагогической деятельности) Университета Сан-Пауло — кампус Рибейрао-Прето, при поддержке Capes — Координационного центра по повышению квалификации работников вузов, CNPq — Национального совета по научному и техническому развитию, Fapemig — Фонда поддержки исследований штата Минас-Жерайс и Fapesp — Фонда поддержки исследований штата Сан-Пауло.

Текст, написанный бразильскими исследовательницами, знакомит читателя с теоретической деятельностью Виталия Владимировича Рубцова, одного из наиболее выдающихся современных российских исследователей в области образования. С этой целью в исследовании представлены основные области теоретико-методологических работ автора, в особенности относящиеся к теме образования, изучается начало и развитие его, еще не завершенного, творческого пути. Статья состоит из двух частей. В первой разбирается исследовательский путь Рубцова, освещается его академическая и политическая деятельность в различных областях науки, выходящая за пределы родины ученого. Во второй части текста представлены мысли Рубцова, касающиеся трех независимых измерений: принципов, практики и возможностей культурно-исторической теории в организации учебного процесса в образовательных ситуациях. Сначала обсуждаются основные положения работ автора, в которых особое внимание уделяется понятию «взаимодействие». Затем рассматривается взаимодействие данных принципов с исследовательскими приемами, разработанными автором. Цель данного подхода — показать, как понятие взаимодействия применяется в ситуациях совместной деятельности. В заключение в статье представлены предложения Рубцова относительно модели школьного образования, основанного на ранее описанных принципах и практиках.

**Ключевые слова:** Рубцов, совместная деятельность, Культурно-историческая теория.

---

## Vitaly Vladimirovich Rubtsov's Life and Work: The Theoretician of Joint Activity<sup>2</sup>

**A.M. Longarezi,**

Federal University of Uberlândia, Uberlândia, Brazil  
*andrea.longarezi@gmail.com*

**E.S. Araujo,**

University of São Paulo, São Paulo, Brazil  
*esaraujo@usp.br*

**D.C. Piotto,**

University of São Paulo, São Paulo, Brazil  
*deborapiotto@gmail.com*

**F.F. Marko,**

Federal University of Uberlândia, Uberlândia, Brazil  
*ffmarco@gmail.com*

The article, written by Brazilian researchers, aims to outline the main ideas of Vitaly Vladimirovich Rubtsov, one of the most prominent modern Russian educational researchers. The authors present Rubtsov's main theoretical and methodological contributions, particularly those in the field of education, and reflect on the origins and evolution of his – still ongoing – research work. The article consists of two parts. In the first one, the authors describe Rubtsov's research path, highlighting his academic and political acting in different scientific areas which reaches way beyond the boundaries of his native country. In the second part, the text describes Rubtsov's ideas concerning the following three independent dimensions: principles, practices and possibilities of cultural-historical theory in organizing learning activity in educa-

*Longarezi Andrea Maturano*, PhD in Education, Associate Professor, Federal University of Uberlândia, Uberlândia, Brazil. E-mail: *andrea.longarezi@gmail.com*.

*Araujo Elaine Sampaio*, PhD in Education, Professor, University of São Paulo, São Paulo, Brazil. E-mail: *esaraujo@usp.br*

*Piotto Debora Christina*, PhD in Psychology, Professor, University of São Paulo, São Paulo, Brazil. E-mail: *deborapiotto@gmail.com*

*Fabiana Fiorezi de Marco*, PhD in Education, Associate Professor, Federal University of Uberlândia, Uberlândia, Brazil. E-mail: *ffmarco@gmail.com*

---

<sup>2</sup> This paper was originally written in Portuguese and published in Brazil, as part of the work "Developmental education: life, thought and work of the main Russian representatives", vol. III, edited by Andrea M. Longarezi and Roberto V. Puentes. Translated into Russian by Daria Prestes. The research is based on the analysis of various resources in different languages, including Russian, and we would like to express our deep gratitude to Yoanna Paulina Yakushko for her kind assistance in working with Russian materials. Also, we would like to note that this paper is part of the research activity carried out together with members of GEPEDI of the University of Uberlândia and GEPAPe of the University of São Paulo, with the support of Capes, CNPq, Fapemig and Fapesp.

tional settings. The text discusses Rubtsov's work, emphasizing the concept of interaction; then it analyses the relationship between these ideas and research practices developed by the scientist, aiming to show how the concept of interaction becomes real in joint activity. In the final part, the authors describe Rubtsov's propositions concerning the model of school education based on the principles and practices which he developed in his works.

**Keywords:** Rubtsov, joint activity, cultural-historical theory.

## 1. В.В. Рубцов: вехи академического пути



Виталий Владимирович Рубцов  
(источник: <https://digitmed.wordpress.com/universities/msupe/vitaly-rubtsov/>  
(дата обращения: 10.01.2018))

Виталий Владимирович Рубцов один из важнейших российских психологов, по сей день ведущий активную профессиональную деятельность, темы его исследований и работ позволяют назвать его психологом совместной деятельности<sup>3</sup>.

Профессор психологии В.В. Рубцов проводит исследования в области общей психологии, педагогической психологии, возрастной психологии. Его цель — показать роль совместной деятельности и группового обучения в образовательном процессе, в перспективе содействия развитию. Его работа и идеи имеют мировое значение. В.В. Рубцов является уважаемым психологом не только в России, но и в других странах.

Виталий Владимирович Рубцов родился 20 октября 1948 г., он является преподавателем, исследователем и членом различных российских и международных академий, ассоциаций и обществ в области психологии и образования. Его профессиональная траектория построена на научных исследованиях и работах, имеющих важное и признанное академическое значение.

Профессор, действительный член Российской Академии Образования (РАО), глава Психологического института РАО, В.В. Рубцов начал работать в институте в 1972 г. Постоянная и преданная работа привела его, 20 лет спустя, в 1992 г., к директорскому посту, который он занимает по сей день.

В 1978 г. В.В. Рубцов становится кандидатом психологических наук, защитив диссертацию на тему «Психологические особенности введения школьников в область теоретических понятий (на материале физики)». В 1981 г. он возглавил лабораторию «Средства управления учебной деятельностью», в 1986 г. переименованную в «Психологические особенности введения ЭВМ в обучении». В 1987 г. он стал руководителем лаборатории «Психология компьютерного обучения», переименованной в 1992 г. в «Психологические основы новых образовательных технологий». В 1998 г. В.В. Рубцов защитил докторскую диссертацию на тему «Психологические основы организации совместной учебной деятельности».

С 1997 г. Виталий Рубцов является ректором Московского государственного психолого-педагогического университета (МГППУ). Под его руководством в 2006 г. создана и внедряется инновационная модель психологического обеспечения образования, ориентированная на различные категории детей (в том числе детей-инвалидов и группы риска, детей мигрантов и пострадавших в чрезвычайных ситуациях), молодежи, педагогов, родителей. В 2007 г. он добился того, чтобы проекты МГППУ стали частью национального проекта; МГППУ — одно из образовательных учреждений высшего профессионального образования, внедряющих инновационные образовательные программы.

В 2010 году В.В. Рубцов вступил в должность председателя Совета учебно-методического объеди-



Фотография сотрудников Психологического института Российской академии образования в год 100-летнего юбилея этого института (источник: <http://www.mgppu.ru>  
(дата обращения: 10.01.2018))

<sup>3</sup> В работах Рубцова встречаются различные выражения для определения феномена совместной деятельности, такие как: «совместная деятельность», «коллективная деятельность», «совместная работа», «групповая работа», «коллективная совместная деятельность», «общественная деятельность».



нения вузов РФ по направлению «Психолого-педагогическое образование» и в 2012 г. вошел в состав Национального координационного совета по поддержке молодых талантов России. В течение последних лет он стал членом Федеральной экспертной комиссии при Роскомнадзоре по спорным вопросам правоприменения закона о защите детей от вредоносной информации, Совета при Правительстве РФ по вопросам попечительства в социальной сфере, Правительственной комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав.

В настоящее время, помимо постов директора Психологического института и ректора Московского государственного психолого-педагогического университета В.В. Рубцов возглавляет Федерацию психологов образования России. Он активно участвует в организационной и научной деятельности в области психологии и смежных отраслей, под его руководством было защищено более 9 докторских и 23 кандидатских диссертаций.

Также в рамках профессиональной деятельности В.В. Рубцов занимает должность главного редактора журналов «Психологическая наука и образование», «Вестник практической психологии образования». В.В. Рубцов является председателем редакционно-издательского совета журналов «Вопросы психологии», «Культурно-историческая психология» (международный журнал, выпускаемый Московским государственным психолого-педагогическим университетом) и «Экспериментальная психология».

В.В. Рубцов участвовал в составе рабочей группы ЮНЕСКО в различных социальных проектах, в частности в проведении Международной конференции ЮНЕСКО по вопросам образования и обучения в раннем возрасте. Ему принадлежит важная роль как представителю российской науки за рубежом. Он участвовал в Европейском конгрессе по генетической психологии; в международных конгрессах ЮНЕСКО по вопросам информационных технологий и обучения; в Международном конгрессе по психологии теории деятельности, ориентированной на практическую психологию; участвовал в научных семинарах и международных конференциях в Болгарии, Германии, США, Италии, Франции, Великобритании, Дании, Японии и Греции.

В.В. Рубцов — почетный профессор Висконсинского Университета, штата Мэдисон, США (1999); награжден знаком «Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации» (2003), имеет огромное количество премий и наград, отмечающих его выдающуюся научную работу, таких как: Медаль имени К.Д. Ушинского (две награды, 1995 и 1998 гг.); Орден за заслуги перед Отечеством IV степени, Орден Русской православной церкви (1994 и 2008 гг.) за труды, способствующие возрождению России, укреплению нравственных начал жизни общества, восстановлению духовных ценностей в образовательной и воспитательной деятельности в школе и педагогической науке, и на 80-летие Психологического института РАО; медаль «300 лет российскому флоту» (1996); Премия Президента

РФ в области образования (1997 г.) — за создание целостной концепции развивающего образования на базе теории социо-генетической психологии и реализацию созданной концепции в практике образования; медаль «В память 850-летия Москвы» (1997 г.); Премия Президента РФ (1998 г.) — как руководителю авторского научного коллектива за цикл работ «Московская психологическая школа: наука, образование, практика»; орден Дружбы (1999 г.); он — почетный профессор Министерства Обороны Российской Федерации (2001 и 2002 гг.) за организацию психологической службы; Благодарность Верховного Главнокомандующего Вооруженными силами РФ, Президента РФ В. Путина (2002 г.) — за образцовое выполнение воинского долга и самоотверженное служение Отечеству; Заслуженный деятель науки РФ (2004 г.); Премия Правительства РФ в области образования (2007 г.).

Исследования В.В. Рубцова касаются в основном вопроса моделей совместного обучения, основывающихся на возрастных характеристиках и специфических чертах развития различных групп детей, в том числе детей с отклонениями в развитии.



Ректор МГППУ Виталий Рубцов принял участие в заседании Совета по вопросам образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. Заседание провел Министр образования и науки Российской Федерации Дмитрий Ливанов. Фото пресс-службы Минобрнауки России (источник: <http://www.mgppru.ru> (дата обращения: 10.01.2018))

В исследовательских трудах В.В. Рубцова особое внимание уделяется истокам когнитивной деятельности детей, целью работ является организация совместного обучения. В них утверждается взгляд на экспериментально-генетический метод, как такой метод с помощью которого возможно более глубокое изучение истоков когнитивных способностей у детей.

В.В. Рубцов занимается исследованием психологических закономерностей и механизмов организации совместной учебной деятельности и генеза познавательных действий у ребенка на основе деятельностного подхода и культурно-исторической психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и В.В. Давыдов), а также идей генетической психо-

логии в интерпретации исследователей Женевской школы (А.-Н. Перре-Клермон, А.В. Дуаз).

В.В. Рубцов работает над исследованиями, направленными на применение новых технологий для повышения эффективности обучения детей из различных групп, участвует в многочисленных российских программах и международных проектах, посвященных данной теме. Он одним из первых среди психологов стал заниматься проблемой использования информационных технологий в учебном процессе, участвовал в совместном советско-американском проекте «Исследование проблем использования вычислительной техники в коммуникативных сетях ЭВМ в школьном образовании», международном проекте ЮНЕСКО «Влияние новых информационных технологий обучения на развитие детей».

Рубцов принимал участие в разработке научно-методической базы, включающей систему критериев психологических и педагогических оценок для определения качества учебного пространства в среднем образовании. Авторский коллектив под его руководством совместно с коллегами из МГППУ разработал проект Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению «Психолого-педагогическое образование» для бакалавриата и магистратуры. Программа подразумевает подготовку педагогов и педагогов-психологов, которые могут работать с проблемами детей и детства в целом, используя деятельностные технологии организации совместной работы взрослых и детей, а также детей друг с другом.

Исследования В.В. Рубцова оказали непосредственное влияние на различные области знания и широко используются в образовательной практике. В награду за свою научную деятельность и практическое применение результатов Виталий Рубцов получил *Премиию Президента РФ в области образования* (1998 г.) и звание *Заслуженного деятеля науки РФ* (2004 г.).

В.В. Рубцовым за время его научной деятельности опубликовано более 200 научных работ, 57 из них — за последние 3 года, включая монографии по основам социально-генетической и педагогической психологии. Его работы известны в различных странах и переведены на английский, немецкий, французский, японский и другие языки.

Ученый-психолог сотрудничает со специалистами из различных стран, в том числе Бразилии: в 2001 г. он дал интервью преподавателю и исследовательнице Изабел Серрао из Федерального Университета Санта-Катарины; в 2013 г. заключил соглашение о сотрудничестве между Московским государственным психолого-педагогическим университетом и Федеральным Университетом Сан-Пауло (UNIFESP)<sup>4</sup>;

существуют также другие инициативы совместных исследований и обмена научными знаниями. Можно сказать, что В.В. Рубцов является деятельным исследователем, работы которого имеют большое значение как в академической, так и в общественно-политической сферах, его научные труды преодолевают государственные границы.

## 2. В.В. Рубцов: прошлое и настоящее культурно-исторической теории

### 2.1. Культурно-историческая теория, теория деятельности и социальное взаимодействие

Для оценки научно-методологического вклада В.В. Рубцова, особенно в сфере образования, необходимо изучить, откуда появились и как строились его идеи, до сих пор находящиеся в развитии. Как уже было сказано выше, темы и содержание исследований автора касаются различных вопросов, в основном относящихся к организации учебного процесса с точки зрения культурно-исторической теории и теории деятельности. В этом смысле мы можем отнести труды В.В. Рубцова к области педагогики и педагогической психологии, не ограничивая, однако, поле его деятельности. Наоборот, мы считаем, что его работы основаны на понимании взаимоотношения педагогики и психологии, предложенное С.Л. Рубинштейном<sup>5</sup> [5, с. 27]: «Лишь понимая психологию индивидов, можно их учить и воспитывать, формировать их психику, сознание и личность. В то же время, обучая, мы узнаем их лучше».

В общем, можно прийти к выводу, что интерес В.В. Рубцова фокусируется на практическом применении принципов теории Л.С. Выготского и его последователей. Этот интерес, в свою очередь, ведет к обсуждению обучения в рамках образовательной системы, поэтому работы В.В. Рубцова касаются как вопросов дошкольного образования и начальной школы, так и обучения педагогов и послеузовского образования в самых разных областях знаний. Несмотря на то, что в работах ученого-психолога, переведенных на английский, испанский и португальский языки, преобладают описания экспериментов в области обучения математике, физике и новым технологиям, во всех работах ведущую роль занимает организация совместно-распределенных форм обучения, в соответствии с положениями культурно-исторической психологии и теории деятельности.

По мнению Голдера<sup>6</sup> [4], В.В. Рубцова можно считать последователем второй волны теории деятельности, в особенности идей В.В. Давыдова. В работах В.В. Рубцова присутствует влияние этого автора в вопросах, касающихся формирования теоретического

<sup>4</sup> Подробности — на электронной странице: <https://www.unifesp.br/reitoria/sri/images/artigos/Acordos%202/Universidade%20Estatal%20de%20Moscou.pdf> (дата обращения: 23.02.2017).

<sup>5</sup> Rubinstein S.L. A Ciência psicológica e a educação [Психологическая наука и дело воспитания], статья опубликована в сборнике «Проблемы общей психологии» (М.: Педагогика, 1973). Работа переведена на испанский и предоставлена в наше распоряжение Диего Хорхе Гонсалесом Серрой (Титулярный доцент психологии Университета Гаваны, Куба).

<sup>6</sup> Семинар, посвященный 100-летию Леонтьева, проведенный Группой изучения и исследования педагогической деятельности — GERAPe (2003 г., Факультет образования Университета Сан-Пауло).

мышления и системы развивающего обучения, предложенной совместно с Д.Б. Элькониным, и научно-исследовательской деятельности с использованием формирующих экспериментов [2]. Кроме того, В.В. Рубцов постоянно возвращается вместе со своим читателем к основным понятиям культурно-исторической теории, предложенным Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым и А.Р. Лурией, таким, как, например: посредничество, взаимосвязь обучения и развития высших психических функций, взаимосвязь языка и мышления, усвоения научных понятий. Психолог использует их в качестве теоретических аргументов в обсуждении предложений организации учебного процесса.

Ввиду интенсивной научной деятельности, охватывающей широкую гамму тем и интересов, возможно ли определить теоретическое ядро работ В.В. Рубцова в том смысле, который был предложен Фариньясом [3]? Чтобы ответить на данный вопрос, необходимо, помимо рассмотренного на первых страницах настоящей статьи, принять во внимание несколько дополнительных замечаний.

В.В. Рубцов — современный автор, начало пути которого пришлось на время широкого распространения идей культурно-исторической теории в области образования. Он стал свидетелем применения педагогических моделей, разработанных Л.В. Занковым, А.В. Запорожцем, П.Я. Гальпериным, Н.Ф. Талызиной, В.В. Давыдовым и Д.Б. Элькониным. Кроме того, автор стал свидетелем экономической и социальной перестройки при Михаиле Горбачеве в 80-е гг. и распада Советского Союза в 90-е гг. XX в. С этой точки зрения, В.В. Рубцов является автором, соприкоснувшимся с двумя мирами, с двумя различными формами экономики. Однако, несмотря на то, что работы ученого-психолога очевидно несут отпечаток объективных обстоятельств своего времени, мы не встречаем в них

противоречий. Не являются исключением и последние публикации автора [1; 6; 7; 8], касающиеся высшего образования и подготовки учителей, теснейшим образом связанные с учебными программами магистратуры по психологии и образованию Московского государственного психолого-педагогического университета, ректором которого он является.

В первых работах, особенно в тех, которые относятся к 90-м гг. прошлого века, большое внимание уделяется вопросам о советском видении роли человека в обществе, таким как, например, социальное взаимодействие в целом и совместная деятельность во время обучения, в частности. Эта тема насквозь пронизывает все работы автора, в том числе касающиеся: подготовки учителей, разработки образовательные программы, вопросов психопедагогики, государственной политики, истории психологии и т. п.

Понятие «взаимодействие» в работах В.В. Рубцова сопряжено с такими выражениями, как: «совместная деятельность», «общая деятельность», «коллективная деятельность», «совместная работа», «групповая работа», «коллективная совместная деятельность», «общественная деятельность». Мы понимаем, что все эти выражения так или иначе связаны с совместной деятельностью, т. е. деятельностью, осуществляемой совместно с другими людьми; это понятие было впервые описано Л.С. Выготским в связи с определением зоны ближайшего развития и концепции медиации.

Также необходимо заметить, что В.В. Рубцов постоянно вел «диалог» с другими авторами, такими как Жан Пиаже, Джордж Герберт Мид, Перре-Клермон. Это взаимодействие мы можем видеть в различных работах ученого-психолога, в числе которых хотелось бы особо отметить две: «Social Interaction and Education: Cultural Historical Context»<sup>7</sup> [12] и «Social Interactions and Learning»<sup>8</sup> [13].

На первый взгляд, В.В. Рубцов представляется автором, занимающимся лишь актуальными — как для Советского Союза, так и для сегодняшней России — вопросами образования, касающимися, в первую очередь, объективных общественных условий и экономической модели страны. Однако он является одним из ведущих ученых Международного общества культурных и деятельностных исследований (ISCAR), постоянно присутствует на конгрессах этого общества, где проявляет себя в качестве посредника между психологией и образованием в культурно-исторической перспективе и, что особенно важно, в качестве автора, в работах которого представлено как прошлое, так и настоящее культурно-исторической теории. Нам представляется важным отметить ряд работ, направленных на продолжение и развитие в будущем идей творцов культурно-исторической теории.

Труды В.В. Рубцова можно объединить по трем независимым направлениям: принципы, практики



19 ноября 2015 г. в Московском государственном психолого-педагогическом университете продолжила работу Всероссийская конференция по обсуждению результатов проектов модернизации педагогического образования (источник: <http://www.mgppu.ru> (дата обращения: 10.01.2018))

<sup>7</sup> Rubtsov, V.V. Social Interaction and Education: Cultural Historical Context. Московский городской психолого-педагогический университет. PsyJournals.ru, 2005.

<sup>8</sup> Rubtsov, V.V. Interações Sociais e aprendizagem [Социальное взаимодействие и обучение]. In: Anais... I Conferência Internacional O enfoque Histórico-Cultural em Questão [Анналы I Международной конференции по культурно-историческому подходу]. Санто-Андре, 2006. С. 35–48.



3 декабря 2012 г. состоялось первое заседание Попечительского совета Московского городского психолого-педагогического университета (подробнее см. источник: <http://www.mgppu.ru> (дата обращения: 10.01.2018))

и возможности культурно-исторической теории для организации учебной деятельности в образовательном пространстве. В настоящем тексте в первую очередь будут обсуждаться основные идеи автора, касающиеся понятия «взаимодействие»; затем мы обсудим интерфейс данных принципов и исследовательских практик, применяемых психологом с целью понять, как концепция взаимодействия воплощается в ситуациях совместной деятельности. И, наконец, перечислим работы, в которых В.В. Рубцов представляет модель школьного образования, основывающуюся на вышеописанной концепции.

## 2.2. Вклад в организацию учебного процесса: совместная деятельность

В.В. Рубцов на основе исследований, проведенных в России и в других странах, стремится систематизировать материал по вопросу о роли взаимодействия в обучении [9; 10; 12; 13]. Автор не пытается поставить заключительную точку в данном вопросе, скорее, он хочет сказать, что социальное взаимодействие, организованное преподавателем особым образом, может значительно воздействовать на развитие теоретического мышления [12]. Для подтверждения своих идей В.В. Рубцов обращается к уже упоминавшимся в этой статье авторам, таким как Выготский<sup>9</sup>, Перре-Клермон<sup>10</sup>, Джордж Герберт Мид<sup>11</sup> и Жан Пиаже<sup>12</sup>, которые, с его точки зрения, внесли свой вклад в обсуждение вопроса о взаимосвязи *группового взаимодействия и обучения*, а также в развитие современной психологии:

В первую очередь, научное сообщество приняло идею о том, что социальное развитие и развитие

мысли — не смешанные и не независимые процессы, а изоморфные, эквивалентные явления, обладающие внутренней созависимостью, когда течение одного процесса связано с возникновением и протеканием другого. Чтобы получить положительные результаты социального взаимодействия и эффект от различных социальных контактов, т. е. найти свое место в сфере развития и сделать шаг в сторону реализации, ребенок должен достичь достаточного уровня для поиска социального взаимодействия. Необходимо иметь в виду, что актуальный уровень ребенка зависит от предыдущего опыта социального взаимодействия.

Другой основополагающий элемент — это то, что понятие «зона ближайшего развития» предполагает новую парадигму развития в соответствии с новым подходом к психологии и обучению. Вместо того, чтобы принимать обучение как индивидуальный естественный феномен, разделяя участников образовательного процесса, новый подход предлагает рассматривать обучение как процесс совместного действия и помощи. Основным механизмом данного процесса, превращающим его в культурно и социально предопределенный феномен, является медиация когнитивных актов посредством взаимодействия учеников [13, с. 40].

Дискуссия, предложенная Рубцовым [9; 10; 12; 13] относительно влияния социального взаимодействия на мышление детей, основывается на нескольких основных идеях (принципах, положениях).

1. Роль социальных взаимодействий в развитии ребенка в рамках образовательного процесса влечет за собой преодоление понимания обучения как процесса, управляемого лишь биологическими законами и в индивидуальном порядке.

2. Развитие мышления ребенка неизменно соотносится с социальным взаимодействием, однако необходимо продемонстрировать, как это происходит во взаимодействиях во время обучения.

3. Не каждая ситуация обучения приводит к развитию. Вопрос заключается в методе обучения, а не только в том, «что» учат, т. е. важно «как» преподавать, каким образом можно действительно построить совместную деятельность.

4. Когнитивный конфликт является социально-когнитивным, поскольку выходит за границы индивидуального и фокусируется на социальном взаимодействии, возникающем в образовательном процессе, таким образом, его можно описать как социальный конфликт обучения или проблему обучения.

5. Концепция социального взаимодействия связана с предложенным А.Н. Леонтьевым пониманием деятельности как деятельности в онтологическом измерении, являющейся основой личности.

<sup>9</sup> Некоторые работы Выготского, отмеченные Рубцовым: *Vygotskii L.S. Sobr. soch. T. 1–6. M., 1982–1984. Vygotskii L.S. [Konkretnaya psihologiya chelove\_ka] // Vestnik Mosk. un\_ta. Ser. 14. Psihologiya. 1986. № 1. P. 51–64. Vygotskii L.S. Pedagogicheskaya psihologiya. M., 1991.*

<sup>10</sup> *Perret-Clermont A.ON. Social Interaction and Cognitive Development in Children. L., 1980* (Автор относится к социально-генетической психологической школе).

<sup>11</sup> Как, например: «*Mind, Self, and Society*» (1934).

<sup>12</sup> Можно процитировать работу: «*La psychologie de l'intelligence*» (1947).

6. Социальное взаимодействие во время образовательной деятельности дает возможность индивидуальной функции превратиться в межличностную, как было предложено Выготским.

Исходя из представления о том, что учебная деятельность в школе должна обеспечивать развитие теоретического мышления у учеников [9], т. е. в качестве объекта учебной деятельности должны выделяться теоретические знания, В.В. Рубцов возвращается к вопросу: какова роль социального взаимодействия в развитии учащихся? Основываясь на предыдущих исследованиях<sup>13</sup>, автор отвечает: «совместная деятельность структурирует и ведет когнитивное развитие ребенка, потому что состоит из двух основных элементов: «... во-первых, отношения между различными моделями преобразования объекта (схемы действия); во-вторых, различия данных моделей в соответствии с результатом совместной деятельности» [9, с. 135].

В этом смысле следует понимать «... метод изучения организации совместной деятельности как генезис мыслительных процессов» [13, с. 41]. Его основной характеристикой является то, что данный метод представляет собой модель взаимодействия с помощью знаков (схем и моделей деятельности). Другими словами, речь идет о взаимодействии, которое использует символы, такие как, например, схемы и модели деятельности как форму организации коммуникации и взаимодействия. «Дети могут, работая со схемами, с большей легкостью организовать свою коммуникацию и взаимодействие и узнать различные способы взаимодействия в зависимости от стратегий решения задач» [13, с. 42].

С дидактической и педагогической точек зрения, В.В. Рубцов обозначает три момента в организации обучения: 1) разделение учеников на группы, каждая из которых должна найти решение для поставленной задачи; 2) обсуждение между группами различных решений, найденных для задачи; 3) совместное решение проблемы. В общем, этапы работы можно распланировать следующим образом:

- распределение начальных действий и операций в соответствии с условиями общего преобразования модели, построенной во время деятельности;
- изменение способа действия, обусловленное необходимостью введения различных моделей действия как способа совместного преобразования модели;
- нахождение взаимопонимания с целью установления отношений между, с одной стороны, действием и его результатом и, с другой стороны, — действиями одного из участников в отношении остальных;
- коммуникация, обеспечивающая распределение, обмен данными и взаимопонимание;
- планирование индивидуальных действий с учетом действий партнеров с целью получения совместного результата;

• осмысление, позволяющее выйти за рамки индивидуального в отношении общей схемы деятельности (т. е. благодаря осмыслению появляется критический взгляд участников на собственные действия, позволяющий преобразовать эти действия, принимая во внимание их содержание и форму совместной работы) [9, с. 136].

Можно понять, что весь процесс совместной деятельности направлен на сравнение изолированных действий, имеющих общие цели, и основывается на диалоге, коммуникации и кооперации. Каждый участник может выразить свою точку зрения, совместно с другими участниками процесса обсудить и проверить ее, осуществить взаимообмен с другими группами, чтобы найти общий взгляд на обсуждаемый вопрос. Таким образом, «... решение материальной проблемы связывается с проблемой кооперации, и, благодаря этому, кооперация и координация действий становятся составной частью решения проблемы» [10, с. 194]. С данной точки зрения, действия оцениваются не индивидуально, а как часть групповой работы, как «действие для другого» и относятся к общей цели групповой деятельности, поэтому регулирующим процессом становится «коллективное мнение». Такая структура совместной деятельности основывается, как мы уже упоминали, на теории деятельности А.Н. Леонтьева (1983), включающей понятия мотива, цели действия, операции, и теории развивающего обучения, предложенной В.В. Давыдовым [2], которая обосновывает систему обучающих заданий и действий, в число которых входят контроль за выполнением предыдущих действий и оценка усвоения общего порядка как результата решения задачи.

В следующей части статьи мы представим поле экспериментальных исследований В.В. Рубцова, направленных на развитие теоретических знаний.

### 2.3. Совместная деятельность и развитие научных понятий

Как было указано выше, по мнению В.В. Рубцова [10, с. 186], «... один из важнейших вопросов изучения организации учебной деятельности, кооперации и координации действий — это понимание того, как можно стимулировать получение учениками научных знаний». В общем, в своих исследованиях автор обсуждает условия организации учебной деятельности и формы кооперации и координации действий, выполняемых учащимися и педагогами, позволяющие получать научные знания. В качестве примера мы можем привести один из экспериментов, осуществленных В.В. Рубцовым [10], в котором он выделяет основные характеристики обучения физике.

1. Учебная деятельность проводится совместно группой детей и взрослым, ориентируется на реше-

<sup>13</sup> Ссылка на работу Рубцова: *Rubtsov V.V. Organização e desenvolvimento das atividades comunitárias infantis no ensino* [Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения]. М.: Педагогика, 1987 (публикация на русском языке).

ние конкретных проблем в определенной области и основывается на соответствующих опытах.

2. Совместная работа школьников опирается на действия, относящиеся к конкретному содержанию, на совместно осуществляемые эксперименты, регистрацию и обсуждение результатов.

3. Взрослый организует совместные действия детей внутри группы и между группами, его функция не объяснять изучаемый феномен, а направлять детей. Дети проверяют работы друг друга, а преподаватель организует учебную среду.

4. Организация основывается на использовании объектов, схем, рисунков, графиков и моделей, позволяющих участникам координировать свои действия и сохранять результаты совместной работы [10, с. 187].

Такая характеристика может рассматриваться как общая модель исследования, она демонстрирует роль совместной деятельности в развитии теоретического мышления. По мнению В.В. Рубцова, организация обучения, стимулирующего развитие, основывается на создании моделей и схем, которые позволяют участникам координировать совместные действия для решения задач, предложенных взрослым, ответственным за решение социальных проблем, возникающих в процессе деятельности детей. Дети, ведомые взрослым, сравнивают собственные действия и постепенно осваивают «... новую форму практического действия: коллективный метод преобразования физического материала» [10, с. 189].

В эксперименте, описанном В.В. Рубцовым [10, с. 186], он рассматривает программу по физике, которая касается ключевых понятий этой области знания, таких как магнетизм, электромагнетизм, механика. Данная программа ориентирована на учеников 12–13 лет. В обсуждаемом примере практическая работа связана с экспериментом с кольцами Ленца<sup>14</sup>. Ученикам была предложена схема, состоящая из четырех блоков, в которых было представлено специальное условие, относящееся к физическому эксперименту и поставлен вопрос: «Существует ли взаимодействие между магнитом и замкнутым кольцом?» [10, с. 188].

Как описывает В.В. Рубцов [10], преподаватель играет ключевую роль в развитии совместной деятельности; он объясняет схемы и рассказывает о правилах работы с моделями, помогает распределить действия между учениками, предлагает ситуации, которые требуют новых действий, таким образом, взрослый выполняет функцию направляющего в процессе совместной деятельности, делая возможным такой тип коммуникации, который организует мысль учеников; постепенно эта роль становится второстепенной относительно действий детей. В.В. Рубцов обобщает: «роль взрослого переходит от основной во вспомогательную» [10, с. 189]. В этом эксперименте В.В. Руб-

цов [10] детально описывает действия учеников и взрослого и отмечает социальный конфликт обучения как центральный элемент развития совместной деятельности. По словам автора, данный центральный элемент почти всегда рождается из противоречия между схемой совместной деятельности и феноменом, возникшим в результате: различные результаты могут соответствовать чрезвычайно сходным способам деятельности, также как сходные физические феномены могут быть получены в результате различных действий. Конфликт возникает во время обмена задачами между группами. Сообщая свои результаты, учащиеся могут заметить, что те соответствуют различным схемам действий; противоречие кажется очевидным: один и тот же физический феномен достигается различными средствами [10, с. 191].

Обсуждение действий участниками происходит при помощи взрослого и позволяет прийти к решению социального конфликта обучения, т. е. к решению представленной задачи обучения. Возникновение и развитие проблемы обучения, а также обсуждение, которое она порождает, являются критерием оценки уровня сформированности учебных действий [10].

Автор считает, что уровень организации совместных действий, предпринятых участниками, может служить основанием для выбора направления при решении новых задач. Он предлагает следующие критерии оценки результатов обучения:

- умение детей увидеть в задаче по физике систему предметных преобразований;
- умение распределить систему преобразований между участниками групповой работы;
- умение сравнить распределение системы преобразований со способом, которым был продемонстрирован исследуемый физический феномен. Это умение проявляется в возможности воспроизведения условия задачи по физике при распределении действий между членами группы во время совместной деятельности. Это же умение определяет уровень усвоения способов совместного действия, который определяется оригинальностью выбранной формы деятельности [10, с. 192].

Изучив действия участников в ряде подобных экспериментов, автор утверждает, что учащиеся принимали во внимание не только собственные действия, но и результат этих действий, и их влияние на работу группы. Предпринятые исследования позволили В.В. Рубцову предположить, что в совместной деятельности формы умственной деятельности каждого участника теснейшим образом связаны с осмыслением своих действий и могут считаться специфическим критерием оценки особенностей этих действий в соответствии с точкой зрения других участников [10, с. 193].

Можно заключить, что процесс совместной деятельности позволяет сравнить изолированные

<sup>14</sup> Кольца Ленца обычно являются частью экспериментов, связанных с основными законами электромагнитной индукции. «Правило Ленца определяет отношение между направлением индуцированного тока и направлением вызвавшего его тока и позволяет определить направление индуцированного тока» ([http://efisica.if.usp.br/eletricidade/basico/inducacao/leis\\_inducacao\\_eletromag](http://efisica.if.usp.br/eletricidade/basico/inducacao/leis_inducacao_eletromag)).

действия, имеющие общие цели, и основывается на диалоге, коммуникации и кооперации. Здесь каждый участник может изложить свою точку зрения, обсудить ее и коллективно проверить; здесь осуществляется обмен между различными группами, сформированными с целью найти общий ответ на заданный вопрос. Таким образом, «... решение предметной задачи соотносится с проблемой кооперации и, благодаря этому, кооперация и координация действий становятся составной частью процесса решения задачи» [10, с. 194]. С этой точки зрения, действия оцениваются не индивидуально, а как часть групповой работы, как «действие для другого» и относятся к общей цели групповой деятельности; регулирующим процессом становится «коллективное мнение».

Основываясь на результатах проведенных исследований, В.В. Рубцов [9] утверждает, что кооперация в совместной деятельности является для детей специальной функцией, связанной с решением задач, поскольку требует координации совместной деятельности. Кроме того, совместная организация учебной деятельности в разных ее формах способствует усвоению теоретических знаний; это можно наблюдать через:

- изменение формальных действий ребенка во время контактов со взрослыми и другими детьми; изменение проявляется также в том, что возникают новые формы сотрудничества и коммуникации, ведущие к трансформации содержания того или иного объекта или ситуации;
- создание общих целей, которое ведет к трансформации моделей действий, предлагаемых детям взрослыми;
- развитие символической функции, позволяющей преодолеть естественные действия относительно объекта деятельности и, таким образом, приобрести возможность коллективно проанализировать объект [9, с. 137].

Таким образом, можно заключить, что предложения В.В. Рубцова по организации обучения, ориентированного на взаимодействие учеников посредством совместной деятельности, опирается на тезис Л.С. Выготского, согласно которому высшие психические функции ранее были социальными. Коллективная деятельность, как пишет В.В. Рубцов, «... это необходимый этап и внутренний механизм индивидуальной деятельности» [9, с. 137], другими словами, социальная значимость коллективной деятельности становится значимой индивидуально.

#### **2.4. Использование компьютера в образовании: вклад В.В. Рубцова**

Один из примеров использования идей В.В. Рубцова в современной учебной среде можно увидеть в

дискуссии о применении компьютеров в образовательном процессе.

Автор утверждает, что вычислительная деятельность — это вид человеческой деятельности. Он пишет об использовании вычислений в свете теории деятельности: «Действия человека соответствуют целям определенной деятельности; операции, входящие в данные действия, соответствуют условиям осуществления этих целей. Когда в действие включается машина, человек выполняет постановку задачи и делегирует выполнение операций действиям машины»<sup>15</sup> [14, с. 11]. А также: «Когда система человек—машина работает, цель деятельности определяется человеком, в то время как достижение к цели, т. е. получение реального результата, выполняется машиной»<sup>16</sup> [14, с. 12].

Описав отношения человека и человеческой деятельности к компьютеру, автор переходит к характеристике способов использования компьютера в учебной деятельности.

В отношении часто встречающейся критики того, что автор называет «традиционными формами образования», В.В. Рубцов поддерживает гуманистический подход к использованию компьютера при обучении: «Этот подход заключается в переключении фокуса с самой машины на субъекта учебной деятельности (преподаватель—ученик—ученики) как на ключевой фактор определения образовательной тактики»<sup>17</sup> [14, с. 16].

Автор отмечает некоторые характеристики, которые позволяют назвать компьютер инструментом деятельности человека и, в частности, новым помощником в обучении:

- компьютер предоставляет новую действенную форму закрепления результатов психической деятельности;
- компьютер — это второй по важности символический инструмент, который позволяет эффективно обмениваться информацией по содержанию деятельности;
- компьютер не только повышает интеллектуальные способности человека, но и меняет и перестраивает структуру процесса человеческого познания и, следовательно, продуктивной деятельности.

Кроме того, В.В. Рубцов [14] изучает, как можно использовать компьютер с точки зрения идеи развития теории деятельности. Среди ряда наблюдений автора мы выделили одно, наиболее значительное: «Компьютеризированные системы сами по себе не являются преподавателями; они не являются аппаратами управления учебным процессом. Компьютеры служат средством организации совместной деятельности учеников и преподавателей, предоставляя ресурсы для организации процесса обучения».

И наконец, автор определяет условия для использования компьютеров в обучении, исходя из теории деятельности:

<sup>15</sup> Свободный перевод с английского авторов статьи.

<sup>16</sup> Свободный перевод с английского авторов статьи.

<sup>17</sup> Свободный перевод с английского авторов статьи.

- необходимо создать условия для кооперации между детьми школьного возраста и преподавателем во время работы, когда работа происходит с использованием компьютера;
- организовать коллективные «проекты», которые требовали бы от учеников взаимодействия с компьютером и от групп учеников — взаимодействия с другими группами;
- определить наилучший «баланс» между компьютеризированными и некомпьютеризированными формами обучения.

## 2.5. Применение идей В.В. Рубцова в образовании

Работы В.В. Рубцова касаются не только совместной деятельности как основного принципа организации учебного процесса, но и системы образования в целом, которая основывается на данном принципе. По мнению автора, существует два типа деятельности, характеризующих различные психические механизмы. Первый начинает развиваться у школьников начальных классов (7–9 лет) и характеризуется имитацией распределенных видов деятельности. В этот период взрослый предлагает детям примеры моделей и схем. Когда способы взаимодействия ограничены, дети обычно неудачно исполняют действие. В этом случае, если не вводятся новые ресурсы, действие прерывается. Во втором типе деятельности, который проявляется у детей от 10 до 14 лет, дети более подготовлены к использованию стратегий совместной деятельности, предложенных взрослым, а также к самоорганизации с помощью взрослого. Они демонстрируют навыки анализа способов и путей развития будущей деятельности, а также понимание собственных способностей осуществлять индивидуальные действия, которые являются частью совместной деятельности. Эти ситуации характеризуются изменением вида взаимодействия между партнерами и между детьми и взрослыми; возникают новая форма деятельности детей и новые функции преподавателя; формируются навыки совместного планирования и моделирования деятельности [13, с. 46].

Существование двух типов деятельности указывает на наличие двух уровней развития ребенка и различные перспективы обучения ребенка, которое осуществляется «... посредством имитации деятельности взрослого и посредством преобразования способов взаимодействия ребенка и партнера, ребенка и взрослого. Переход от одного вида деятельности к другому определяется индивидуальным уровнем развития и возрастом ребенка» [13, с. 46].

Таким образом, все усилия по обсуждению и осмыслению того, как формы учебной деятельности способствуют развитию, определяются интересом к совместной деятельности, перспективами создания новой педагогики, педагогики, которая основывается на кооперации взрослого и ребенка. В.В. Рубцов утверждает, что его цель — создать возможности для творческих условий, в противовес авторитарной модели образования, в которой происходит «управление мыслью ребенка».

Говоря о роли теории деятельности в школьном образовании, В.В. Рубцов [11] выступает за инновационное образование, альтернативное, инклюзивное, учитывающее национальные традиции в культурно-историческом плане, т. е. привлекающее к образованию социальные группы и личный опыт.



Ректор МГППУ Виталий Рубцов рассказал «Коммерсанту» о том, как психологическая наука отвечает на самые актуальные вопросы школьного образования (источник: <http://www.mgppu.ru> (дата обращения: 10.01.2018))

Виталий Рубцов предлагает вниманию читателя инновационную образовательную систему, которая включает:

- цели и методы;
- содержание, разработанное в соответствии с современными принципами образования;
- программу специальной подготовки преподавательского состава;
- программу научно-методической подготовки;
- базовую программу по основам психологии и педагогики, разработанную в соответствии с культурно-историческим подходом и теорией деятельности;
- образовательную программу, разработанную в соответствии с положениями о «зоне ближайшего развития»;
- инструменты управления образовательным процессом.

Предложения по инновационному образованию представлены исходя из типов школ, уже существующих в России: традиционная школа; специализированные лицеи и гимназии; инновационные инструментальные школы; школы с частной педагогической системой; школы развивающего образования; культурно-историческая школа. В его понимании культурно-историческая школа — это такая школа, в которой обеспечивается культурный диалог и приобретение исторически построенного знания через работу с понятиями. В связи с этим необходимо понимание, какие существуют формы сознания и деятельности, затрагивающие мифологическую/творческую, практическую, научную и производственную сферы. В.В. Рубцов [11] выступает за проект школы, в которой представлена теоретическая база культурно-исторической школы и установлена взаимосвязь между содержанием различ-



ных сегментов школьного образования — от дошкольного до среднего (табл. 1).

Описывая систему школьного образования, В.В. Рубцов<sup>18</sup> приводит анализ исторических типов сознания человеческой деятельности в отношении к социальной организации. Тем самым он стремится показать отношение между человеческой деятельностью, историческими формами человеческого общества и историческими типами школ (табл. 2).

Образец образовательной системы, ориентированной на развитие, представленный Рубцовым на примере школьного образования [15], работает и при организации магистерской программы в области образования и психопедагогики. В.В. Рубцов и соавторы [7] разработали Основную профессиональную образовательную программу, включающую: 1) методологию психологических и образовательных исследований: перспектива деятельности; 2) теоретические и экспериментальные исследования обучения и развития и стажировка — практическая деятельность по теории и методологии Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурии [8]. В целом, авторы этого предложения подчеркивают аспект компетентности и деятельности в психолого-педагогической перспективе, так что исследовательские мероприятия организуются таким образом, что студенты выбирают

исследовательские задачи и процедуры, направленные на выявление, анализ и решение проблем современного образования на основе концепций и методов историко-культурной психологии и теории деятельности, направленной на формирование и развитие детей [8]. Программа обучения ориентирована на решение проблем современного образования, включает в себя основные понятия психологии и результаты исследований в области образования; методическое углубление в области культурно-исторической психологии и теории деятельности, ориентированной на научные знания; мониторинг производственной деятельности и различных видов социальной практики.

Последние произведения В.В. Рубцова, которые нам известны, касаются начальной подготовки учителей с целью организации образовательного процесса, способствующего развитию.

Таким образом, можно утверждать, что труды В.В. Рубцова находятся в развитии, однако принцип совместной деятельности остается руководящим в педагогической практике, как в дошкольном, так и в постдипломном образовании. Оставаясь верным положениям школы Л.С. Выготского, В.В. Рубцов воспринимается сегодня как мыслитель, который объединяет прошлое и будущее в культурно-исторической перспективе и теории деятельности.

Таблица 1

**Система школьного образования**  
 (адаптация авторами статьи В.В. Рубцова о системе школьного образования)

Тип	Школа мифотворчества	Школа-мастерская	Школа-лаборатория	Проектная школа
Содержание	Ощущения, символические выражения	Качества и отношения	Модели, теории и методы экспериментирования	Взаимодействие данных из различных сфер науки и опытов
Способы действия	Действие по сценарию в соответствии с ролью	Процесс обобщения	Поиск, исследование, экспериментирование	Планирование проектов, создание новых образцов
Возраст	5–6 лет	7–9 лет	10–14 лет	15–17 лет

Таблица 2

**Синтез исторических типов сознания, человеческой деятельности и школы (Rubtsov)**

Исторический тип сознания	Мифологические формы сознания	Цеховое сознание	Научное сознание	Продуктивное сознание
Культурно обусловленный тип деятельности	Мифотворчество	Ремесло	Исследование	Проектирование
Историческая форма общности	Родовая	Цеховая корпорация	Научное сообщество	Сообщество разнопрофильных специалистов
Исторический тип школы	Обучение как ритуал	Школа «мастер-ученик»	Школа-лаборатория	Школа проектов и программ

<sup>18</sup> Rubtsov V.V. Школа для обучения и развития. В.В. Давыдов: проблемы и перспективы планирования учебной практики. ГЕРАРе (Группа изучения и исследования педагогической деятельности). Техническая редакция перевода с русского языка: Мария Изабел Батиста Серрао. 2002. Этот текст изучался в ГЕРАРе, однако ссылка на издание на русском языке не приведена, поскольку оригинальный материал принадлежал профессору Марио Голдеру, после его смерти мы не смогли получить доступ к тексту.

Литература

1. Bolotov V.A., Rubtsov V.V., Froumin I.D., Margolis A.A., Kasprzhak A.G., Safronova M.A., Kalashnikov S.P. Information Analysis Products on the First Phase Results of the Project Modernization of Pedagogical Education // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. Psychological Science and Education. 2015a. Vol. 20 (5). P. 13–28 (In Russ., abstr. In Engl.).
2. Davidov V.V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental. Trad. Marta Shuare Moscú: Editorial Progreso, 1988.
3. Fariñas G. Axiología y epistemología del enfoque histórico cultural: para una praxis humanista. *Actualidades Investigativas en Educación* // Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica. 2009. Vol. 9, Número Especial. P. 1–23.
4. Golder M. Leontiev e a psicologia histórico-cultural [Леонтьев и культурно-историческая психология]. São Paulo: Xamã/GEPAPe, 2004.
5. Rubinstein S.L. Problemas da Psicologia Geral [Проблемы общей психологии]. Tradução de Diego Jorge González Serra. Moscou. 1973. P. 236–242. (Перевод посмертного оригинального издания *Проблемы общей психологии*).
6. Rubtsov V.V., Margolis A.A. On the Activity Content of PsychoPedagogical Training of the Modern Teacher for the New School. The paper is written in the course of scientific research work, made up according to the List of scientific research developments in the system of the Moscow Department of Education – 2010 (higher professional education) on the topic: Design of model B. A. and M. A. main educational programmes «Psychology and pedagogy in primary education» on the course «Psychological and Pedagogical Education».
7. Rubtsov V.V., Guruzhapov V.A., Makarovskaya Z.V., Maksimov L.K. Competence-activity approach to the design and development of new modular basic professional education program of research Master program in Cultural-historical Psychology and Activity-based Approach in Education, with major in Psychological and Pedagogical Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* // Psychological Science and Education. 2014. Vol. 19 (3). P. 127–142 (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Rubtsov V.V., Guruzhapov V.A., Makarovskaya Z.V., Maksimov L.K. Experience in the Development and Testing of the New Module Basic Professional Research Master's Program «Cultural-Historical Psychology and Activity Approach in Education». *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* // Psychological Science and Education. 2015. Vol. 20 (30). P. 7–15 (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Rubtsov V.V. Atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares [Учебная деятельность и проблемы формирования теоретического мышления у школьников]. In: Garnier C., Bednarz, N., Ulanovskaya, I. (Org.). *Após Vygotsky e Piaget* [После Выготского и Пиаже]: perspectiva social e construtivista. Escolas russa e ocidental [социальный и конструктивистский взгляд. Российская и западная школы]. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a.
10. Rubtsov V.V. Atividade coletiva e aquisição de conceitos teóricos de Física por escolares [Совместная деятельность и усвоение теоретических понятий Физики школьниками]. In: Garnier C., Bednarz, N.; Ulanovskaya, I. (Org.). *Após Vygotsky e Piaget* [После Выготского и Пиаже]: perspectiva social e construtivista. Escolas russa e ocidental [социальный

References

1. Bolotov V.A., Rubtsov V.V., Froumin I.D., Margolis A.A., Kasprzhak A.G., Safronova M.A., Kalashnikov S.P. Information Analysis Products on the First Phase Results of the Project Modernization of Pedagogical Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* = *Psychological Science and Education*, 2015a. Vol. 20 (5), pp. 13–28 (In Russ., abstr. In Engl.).
2. Davidov V.V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental. Trad. Marta Shuare Moscú: Editorial Progreso, 1988.
3. Fariñas G. Axiología y epistemología del enfoque histórico cultural: para una praxis humanista. *Actualidades Investigativas en Educación*. Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica, 2009. Vol. 9. Número Especial, pp. 1–23.
4. Golder M. Leontiev e a psicologia histórico-cultural. São Paulo: Xamã/GEPAPe, 2004.
5. Rubinstein S.L. Problemas da Psicologia Geral. Tradução de Diego Jorge González Serra. Moscou, 1973, pp. 236–242.
6. Rubtsov V.V., Margolis A.A. On the Activity Content of PsychoPedagogical Training of the Modern Teacher for the New School. The paper is written in the course of scientific research work, made up according to the List of scientific research developments in the system of the Moscow Department of Education – 2010 (higher professional education) on the topic: Design of model B. A. and M. A. main educational programmes «Psychology and pedagogy in primary education» on the course «Psychological and Pedagogical Education».
7. Rubtsov V.V., Guruzhapov V.A., Makarovskaya Z.V., Maksimov L.K. Competence-activity approach to the design and development of new modular basic professional education program of research Master program in Cultural-historical Psychology and Activity-based Approach in Education, with major in Psychological and Pedagogical Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* = *Psychological Science and Education*, 2014. Vol. 19 (3), pp. 127–142 (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Rubtsov V.V., Guruzhapov V.A., Makarovskaya Z.V., Maksimov L.K. Experience in the Development and Testing of the New Module Basic Professional Research Master's Program «Cultural-Historical Psychology and Activity Approach in Education». *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* = *Psychological Science and Education*, 2015. Vol. 20 (30), pp. 7–15 (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Rubtsov V.V. Atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In Garnier C. (eds.), *Após Vygotsky e Piaget* perspectiva social e construtivista. Escolas russa e ocidental. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a.
10. Rubtsov V.V. Atividade coletiva e aquisição de conceitos teóricos de Física por escolares. In Garnier C. (eds.), *Após Vygotsky e Piaget*: perspectiva social e construtivista. Escolas russa e ocidental. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b.
11. Rubtsov V.V. Recent trends in the development of education in russia and the role of activity theory for schooling. In Hedegaard M. (eds), *Activity Theory and Social Practice*: cultural-historical approaches. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.
12. Rubtsov V.V. Social Interaction and Education: Cultural-Historical Context. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2005, no. 1, pp. 14–24. (In Russ., abstr. in Engl.).

и конструктивистский взгляд. Российская и западная школы] Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b.

11. Rubtsov V.V. Recent trends in the development of education in Russia and the role of activity theory for schooling. In: Hedegaard, M., Chaicklin, S. e Jensen, U.J. (eds). Activity Theory and Social Practice: cultural-historical approaches. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

12. Rubtsov V.V. Social Interaction and Education: Cultural-Historical Context // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]. 2005. № 1. P. 14–24. (In Russ., abstr. in Engl.).

13. Rubtsov V.V. Interações Sociais e aprendizagem [Социальное взаимодействие и обучение]. In: Anais da I Conferência Internacional. O enfoque Histórico-Cultural em Questão. [Annals I International conference on Cultural-Historical Approach]. Santo André, 2006. P 35–48.

14. Rubtsov V.V. Activity approach to learning and the problem of creating digital learning aids // Tätigkeitstheorie: E-Journal for Activity Theoretical Research in Germany. 2014. Vol. 12 (1). P. 11–24.

15. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. культурно-исторический тип школы (проект разработки). Дискуссии и обсуждения. 1994. Revisão técnica da tradução do russo: Maria Isabel Batista Serrão, 2001. P. 100–110.

13. Rubtsov V.V. Interações Sociais e aprendizagem [Социальное взаимодействие и обучение]. *Anais da I Conferência Internacional: O enfoque Histórico-Cultural em Questão*. Santo André, 2006, pp. 35–48.

14. Rubtsov V.V. Activity approach to learning and the problem of creating digital learning aids. *Tätigkeitstheorie: E-Journal for Activity Theoretical Research in Germany*, 2014. Vol. 12 (1), pp. 11–24.

15. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. Kul'turno-istoricheskii tip shkoly (proekt razrabotki) [Cultural-historical type of school]. *Diskussii i obsuzhdeniya [Discussions]*, 1994, pp. 100–110. Revisão técnica da tradução do russo: Maria Isabel Batista Serrão. 2001.

***Selected psychological works [Electronic resource] // Digital Library. URL:***

<https://www.linkedin.com/in/vlrubtsov> (Accessed 03.05.2016).

<http://psyjournals.ru/en/authors/a14775.shtml> (Accessed 03.05.2016).

<http://psyjournals.ru/en/kip/2016/n1/index.shtml> (Accessed 03.05.2016).

<http://www.mgppu.ru/> (Accessed 03.05.2016).

<https://digitmed.wordpress.com/universities/msupe/vitaly-rubtsov/> (Accessed 03.05.2016).

[https://ru.wikipedia.org/wiki/Рубцов,\\_Виталий\\_Владимирович](https://ru.wikipedia.org/wiki/Рубцов,_Виталий_Владимирович) (Accessed 03.05.2016).

<https://www.unifesp.br/reitoria/sri/images/artigos/Acordos%20/Universidade%20Estatal%20de%20Moscou.pdf> (Accessed 03.05.2016).

# Meeting Vitaly Rubtsov amid the scenery of the '80s

Anne-Nelly Perret-Clermont

University of Neuchâtel

Vitaly Rubtsov has made remarkable contributions to educational theory and practice. Standing on the shoulders of important predecessors, aware of the role of social interactions for cognitive development, among other things, he has drawn attention to the need to consider not only adult-child but also child-child interactions. This has led him to invite educators and researchers to investigate with care the organization of the relationships in which students get involved.

His exemplary commitment to keeping the insights of cultural-historical psychology in constant dialogue with educational practices has led him to organize a whole university, Moscow State University of Psychology and Education (MSUP), devoted to the theoretical and empirical study and the pragmatic implementation of educational action and social work, strongly anchored in the tradition of Cultural-Historical Psychology. The international influence of MSUP is notably observable in its publications, as well as in the scientific meetings and conferences that it has hosted, its contributions to the International Society for Cultural-historical Activity Research (ISCAR), and the variety of international students and researchers who are attracted by its summer school programs. Here, at the University of Neuchâtel (where Jean Piaget was a student and then held his first full professorship), we are proud of having had Vitaly Rubtsov as a guest and happy to continue to participate in so many of the activities nurtured by MSUP.

I had the pleasure of meeting V. Rubtsov face to face for the first time at the International Society for the Study of Behavioural Development (ISSBD) meeting in Jyväskylä (Finland) in 1989. We had been in contact for a few years already preparing publications together. But we had such a hard time finding each other in Jyväskylä! There were no cell phones to help, although the lack of technology was not the main reason. What happened was that we both had such strong stereotypes about what a member of the Russian Academy of Science or a Swiss University professor should look like that we passed by each other several times without realizing it. It took Rubtsov's

delivering his talk on the last day of the conference to have a proper frame of reference to “recognize” each other!

So, on the occasion of this friend and colleague's 70<sup>th</sup> birthday, let me venture to step back a few decades and try to sketch some elements of the scenery in which our paths first crossed in the '80s. To help understand the changes, I'll say a few words of my *Weltanschauung* in those days. Let this be a small contribution to delineate the importance of the work done by V. Rubtsov, together with others, to reach present day dialogues and stimulating scientific exchanges. I will then point to future possible implementations of Rubtsov's recent suggestions to our current research.

When I was a student at the University of Geneva in the late 60's, Lev Vygotsky was there but partly hidden by a sort of taboo. Why? Probably because of the general ideological fear of communism. Perhaps also because Vygotsky was supposedly a “rival” to Jean Piaget—though Vygotsky's death at an early age also inspired a form of respect for an impossible — but longed for — critical debate. Nevertheless, Vygotsky was an author often referred to by Piaget in his lectures. Of course, Piaget would present the thesis of his Russian colleague through his own lenses, and we didn't know how he had had access to his work. Unfortunately, Piaget never told us the story of how he had been in contact with Vygotsky, how his early book was translated into Russian, and who the people were who mediated their contacts. It is only when working on the edition of *Piaget and Neuchâtel* that I realized how young Piaget and Vygotsky were when they were in touch (in the present day university system, with its long rituals for the young, they would have been postdocs).

I remember Piaget recalling with respect and admiration the pleasure he had in being invited to Moscow in 1955. He told us how he felt when he discovered how much in common he had with his Russian colleagues. It was probably not what he had expected. But this was only mildly alluded to — perhaps because, as mentioned above — the ideological and political atmosphere of those Cold War days was not favorable for larger meetings of the mind.

**For citation:**

Perret-Clermont Anne-Nelly Meeting Vitaly Rubtsov amid the Scenery of the '80s. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 4, pp. 19–21. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140402

**Для цитаты:**

Перре-Клермон А.Н. Ландшафт 1980-х: знакомство с Виталием Рубцовым в контексте эпохи // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 4. С. 19–21. doi: 10.17759/chp.2018140402

A minority of students of my generation (the '68 generation) were preoccupied (among other things) the idea that, in his theory, Piaget would not seriously take into account either the characteristics of the "object" or the "social" as a distinctive level of analysis. This concern was discussed underground because "physical object" meant "material" and the senior researchers around us considered "material" a Marxist term. This fear of communism was not our concern (in those days, we were critical of everything, including Marxism). Our concern was that after two World Wars, Europe was presenting a sort of "hemineglect", or blindness to half of the continent (both ways), in many respects, including psychology and education. Half of the common European cultural heritage in this area was being developed by the successors of Vygotsky and other colleagues, but we could access only very small bits of their texts, and we knew even less of the lines of research in other Eastern countries; independently, the other half of the heritage was developed in Western Europe and in North America but in a piecemeal of languages and philosophical traditions. We were looking for possibilities to rediscover the "whole" of European heritage in psychology and education and the roots of the on-going debates. This also meant building bridges — and in the late 70's and during the 80's, this was the case via East/West research meetings and summer school programs.

Because I was involved in youth work and education, my personal experience made me unhappy with Piaget's theory regarding such issues as comparative studies and the role of education and culture. During my Master studies in London (1971–72), I attended very stimulating seminars with Basil Bernstein, discussing extensively the sociology of socialization. Primary schools in London were very innovative for the teaching of mathematics and science but also in the integration of the many children of this post-colonial period of migrations. While working on my PhD in Geneva under the supervision of Willem Doise, we were reading L. Vygotsky, G.H. Mead and social psychologists, in particular Henri Tajfel and Serge Moscovici. I was eager to transfer some of their ideas (in those days present only in social psychology) within developmental psychology.

I also remember vivid discussions around Bruner's work and the research conducted in Africa by Michael Cole and by Sylvia Scribner. Their concern for the role of culture in cognitive growth was transforming the understanding of cognition; the way in which they took care of the activity context framed quite differently the work of the "epistemological subject" left somehow homeless in Piaget's model. I found it really important and fascinating for many reasons, but in particular because it contributed to bridging very different lines of research born from a common European heritage.

I was also lucky to host Susan Ervin Tripp for some weeks and to discover the "micro" study of dialogical interactions between adults and children and how the understanding of socio-cognitive-linguistic acts (e.g., requests) was socially situated. This linguistic perspec-

tive was, for me, quite a different introduction to the famous language-thought debate and it motivated me to keep in touch with interdisciplinary research on the edges of psychology, pragmatics and linguistics as well as another reason not to consider teaching a top-down process.

All this contributed to the future of my research interests: thinking as a collective activity situated in interactions and in socio-historically situated contexts with cultural and technological mediations. I was concentrating on "micro" interactions, "micro" contexts and precise reasoning from the perspective of the specific goals of each interactant, but I kept in touch with Bruno Latour, who was taking "care" of the "larger" contexts and socio-material arrangements and inviting a complete revision of the philosophical premises. Doise's distinction and articulation of different "levels of analysis" were helping to manage the constant tension that exists between sociocultural explanations and the urge to recognize the person as a person. But what could be said of the "intermediary" frames of all these encounters (settings, institutions, cultural scripts, etc.) and were they offering spaces for thinking?

It is in this context that the meeting with Vitaly Rubtsov, which happened in the 80's, was so important. His key concept, *Joint action*, called for further investigation into activity theory and developmental psychology. Both of us had read Vygotsky, Piaget and G.H. Mead. But Rubtsov was considering *activity* much more seriously than our local psychological traditions, which had left this concern to ergonomics. ISCRAT (International Society for Cultural Research and Activity Theory), then ISCAR, conferences were gatherings where this could be discussed with psychologists and educationalists but also with linguists and anthropologists. Rubtsov's theoretical and empirical work was devoted to a better understanding of the complexity of joint action, with the perspective of contributing to pedagogical applications. He was producing advancements in understanding of its possible (but not "automatic") impact on learning and development with a concern for higher psychological processes (far from mere behavioral acquisitions). One of Rubtsov's interests was the pedagogical organization of group work in the classroom: teachers were invited to stimulate second-order reflection not only on the cognitive side of the activity but also on its social organization. This meant that students' understanding of their roles in handling the task, of the social situation and of its socio-cognitive requirements, was central. It also meant that understanding the goal of the activity was an important issue. This perspective was new to us: our local didactics were essentially concerned with the subject matter "isolated" from the communication process (or limited to an understanding of teaching as a "scaffolding" process). This shining light on the role of social interactions in development and learning inspires much more careful research into how students understand what they are asked to do in the classroom and how they manage not only the task but also their relationships (which in fact are part of the task!) as they work together.

Reading Rubtsov's recent notes (2016), we recognize again, from a different perspective, the depth of his proposition. It invites us to reconsider our recent studies with new questions. Obviously, as educators and as researchers, we have too often invited the students to do group work with insufficient preparation, instructions and post hoc reflection. To take part in a social organization and to become competent and reflective enough to contribute to its advancement is a

learned skill requiring specific pedagogical design and devoted instructional attention. In line with our former research, we will be interested in observing how students understand the type of requests that these designs and instructions put on them. How will they explore the possibilities? Will they tend to re-interpret the goals according to their own stakes (and what are they)? How creative will they be when facing difficulties?

---

#### **Acknowledgements**

We thank Athena Sargent for her help with language editing.

#### ***References***

1. Rubtsov, V.V. (2016). Cultural-Historical Scientific School: the Issues that L.S. Vygotsky Brought up. *Cultural-Historical Psychology*, 12,3, 4–14. doi: 10.17759/chp.2016120301

# Сотрудничество и коммуникация в группах. В.В. Рубцов (Глава из книги М.С. Веджетти «Коммуникация в психологии образования и педагогике»)<sup>1</sup>

## 1. Совместные действия в процессе обучения

Одно из направлений исследований, выполняемых под руководством В.В. Давыдова, связано с вопросами дидактики, с экспериментами в области организации учебной деятельности. Этому посвящена выпущенная под редакцией В.В. Рубцова работа «Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности» (1995). Хотя концепция В.В. Давыдова уже была исчерпывающе сформулирована, в том числе в работах 1972, 1986 и 1988 годов, интенсивная систематическая работа по экспериментам в сфере образования, как на теоретическом, методологическом, так и на практическом уровне, продолжалась в течение многих последующих лет под прямым руководством Давыдова и ведется до сих пор его последователями.

В указанной книге разные авторы, в том числе сам Рубцов<sup>2</sup>, излагают принципы и методы той формы учебной деятельности, которая по организационному критерию называется «совместные действия в процессе обучения».

Эта форма организации учебного процесса основана на постановке и решении учащимися задач посредством выполнения определенных действий, обеспечивающих теоретическое обобщение.

В указанной работе рассматриваются психологические основы учебной деятельности и, следовательно, такие понятия, как *конкретизация, систематизация, обобщение*.

Организация направления совместной работы, требующей перевода содержания в конкретный объект и взаимного обмена *способами* действия, состоит из двух этапов.

На первом этапе учащийся, выполняя различные преобразования объекта, анализирует изменения,

которые происходят в его состояниях (структуре) и фиксирует преобразования, выполненные определенным способом.

Второй этап связан с дифференциацией действий и основан на установлении связи между содержательными свойствами и описанием объекта в схеме действия.

Общее соотнесение различных конкретных способов на этом этапе происходит посредством соотнесения разных типов действия (соотношение между своими же действиями), причем сходство действий в этом случае является *признаком* применения метода обобщения при объединении предметов в совокупность, в то время как различие действий *означает* различные конкретные модели.

Понятие «совместные действия в процессе обучения» означает форму организации учебного процесса, основанную на усвоении каждым из участников *способа* действия другого, а также на последующем соотнесении характеристик этого способа с образом своих действий. Это начальный этап, в рамках которого возникает связь между операционными и конкретными компонентами действия, что означает для учащихся постановку конкретной задачи.

Метод использования этих способов действия как средств организации учебного процесса позволяет учащимся конструировать дидактические ситуации, в которых можно, прежде всего, начать выполнение совместных дидактических действий среди учащихся и осуществлять изменения, необходимые для работы в группе.

Во-вторых, использование метода декомпозиции конкретных и знаковых структур ставит участников перед необходимостью анализа объективных основ той же формы организации совместной деятельности и поиска новых методов работы. В дидактическом процессе предусмотрено наличие двух этапов с одной целью, но разными задачами. Эти этапы име-

### Для цитаты:

Веджетти С. Сотрудничество и коммуникация в группах. В.В. Рубцов // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 4. С. 22–24 doi: 10.17759/chp.2018140403

### For citation:

Veggetti S. Cooperation and Communication in Groups. V.V. Rubtsov. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 4, pp. 22–24. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140403

<sup>1</sup> Maria Serena Veggetti. La comunicazione in psicologia dell'educazione e pedagogia. Roma: Aracne editrice, 2018. P. 61–69.

<sup>2</sup> Напоминаем, что в настоящий момент он является ректором Московского государственного психолого-педагогического университета (МГППУ) и инициатором курса магистратуры с двойным дипломом — МГППУ и Римского университета «Ла Сапиенца» по программе «Психология и педагогика воспитания учащихся».

ют, соответственно, ценность в качестве подготовки и обучения.

Задачей первого этапа является распределение совместных действий между участниками группы.

Коммуникация и сотрудничество организуются среди учащихся в зависимости от схемы действия. При этом происходит процесс преобразования объекта и соответствующих способов действия.

Задачей следующего, второго, этапа является вдумчивый анализ содержания каждой из форм действия, которая реализуется.

Такой анализ осуществляется путем рассмотрения действий, которые должны быть выполнены участниками, конкретных целей действия каждого из них, а также установления соотношения действий учащихся со схемой совместных действий.

При этом предусмотрено выполнение всеми участниками следующих действий:

- распределение различных способов действия в рамках совместной деятельности участников;
- обмен идеями о способах реализации действий и их согласование;
- взаимный контроль и оценка действий, выполняемых индивидуально;
- моделирование схем и построение новых моделей организации совместной деятельности;
- трансформация данных способов действия и поиск новых критериев для организации совместной деятельности (*в упомянутой работе*).

В той же книге приводятся некоторые замечания о том, как и на чем следует основывать совместную деятельность среди сверстников в младшей группе.

Этот вопрос обсуждается, в частности, потому, что Г. Цукерман (см.: Веджетти М.С., 2004) обнаруживает, что ребенок по-разному реагирует на предложение сотрудничать со сверстником и со взрослым. Это наблюдение дополняет значение понятия «зона ближайшего развития», которое было введено Л.С. Выготским (1934). Кроме того, упоминается о возможности инициации внутренних когнитивных конфликтов в дидактической ситуации, в том числе со ссылкой на классические наблюдения Ж. Пиаже, и особенно на представителей его школы, таких как Анне-Нелли Перре-Клермон.

## 2. Наиболее распространенные причины когнитивного конфликта

Среди методов, обеспечивающих введение в учебные ситуации конфликтных элементов, можно назвать использование непригодного для выполнения задачи материала (в частности, неподходящие наречия; как, например, *tomorrow*, если перед учащимися ставится задача составить английское предложение с использованием глагола в *Present Perfect*, т. е. в настоящем совершенном времени), или требование подчинить свои действия тем, которые предварительно должен совершить партнер.

Наиболее распространенные причины когнитивного конфликта вызваны следующими противоречиями:

1. противоречие между моделью знаний, уже имеющейся в сознании ребенка, и фактами, которые обнаруживаются в действительности;

2. противоречие между различными моделями изучаемого объекта и уровнем знаний, которыми дети уже владеют;

3. противоречие между адекватным использованием ребенком представления о факте, который уже обработан, и ошибочностью этой обработки в новых условиях (там же).

В организации групповой работы взрослый делает так, чтобы учащиеся выбирали действия, которые они сами должны совершить внутри группы и совместно с другими группами.

Используются также формы классных журналов, чтобы зафиксировать действия, распределенные между участниками.

Рубцов В.В. (*в упомянутой работе*) говорит, что дети очень любят такого рода эксперименты. Кроме того, он перечисляет три возможных вида сотрудничества.

1. Первый тип, по сути, является индивидуальным, так как каждый участник выполняет свое действие, не понимая важности этого действия для совместной деятельности.

2. При втором типе ученик представляет партнера в роли своего рода помощника, рассматривая его действие как замену собственного.

3. Третий тип подразумевает, что ребенок видит свои действия только вместе с действиями партнера и осознает значение обоих действий для реализации коллективной деятельности. Очевидно, что третий тип сотрудничества является более результативным и обеспечивает более высокие достижения в концепции коммуникации и кооперации как мастерства.

Ниже приведены моменты, которых следует придерживаться в любом случае при координации действий учащихся, понимаемых как форма действия с результатом, отображенным в когнитивном плане:

- распределение действий и начальных операций;
- обмен идеями о выполнении действий;
- взаимопонимание;
- коммуникация;
- планирование и рефлексия.

Кроме того, очень важно, чтобы в части, генерирующей когнитивную форму, был проведен анализ содержания каждого из типов действий, которые составляют структуру деятельности (способы взаимодействия и координации индивидуальных действий).

Для распределения индивидуальных действий и их последовательности в совместной деятельности следует полагаться на связь содержательных свойств объекта как на средство его формирования. Для этой цели должны использоваться также опорные символические модели.

Как правило, в работах, проведенных Эльконином и его школой (Венгер, Филиппова), все начинается с позиции, в которой действие ребенка четко вписывается в предлагаемые условия, что дает возможность рассматривать объект действий на систематической основе в различных его аспектах.



### 3. Форма организации совместной деятельности на основе функциональных ролей

Такая форма является ключевым моментом дидактического метода и заключается в распределении ролей, которые должны быть поочередно приняты всеми участниками. Роли назначаются преподавателем, который выполняет эксперимент. Ролей, как правило, три: «планировщик» — тот, кто на основании условий поставленной задачи составляет план возможного решения; «исполнитель» — тот, кто предпринимает попытки решения; «критик и контролер» — тот, кто проверяет соответствие между совершенными действиями и замыслом, затем дает оценку. Подобное распределение ролей считается продуктивным для решения задачи путем обсуждения. Но когда группы имеют большое количество участников, при проведении коллективной дискуссии им дают другие возможные роли, например: «инициатор», «сборщик информации», «сборщик мнений», «координатор», «противник», «организатор», «участник процедур», «тот, кто фиксирует», «тот, кто расширяет зону», «миротворец», «носитель групповых стандартов», «наблюдатель и комментатор», «агрессор», «тот, кто все блокирует», «тот, кто ищет внимания», «тот, кто ищет согласия», «демагог», «*play-boy*» (т. е. тот, кто гордится, что не придерживается общепринятых правил, действует наперекор) (*там же*).

Эффективная организация такой дидактической деятельности приводит к установлению следующих принципов:

- а) различные отношения между взрослым и ребенком, а также между детьми в контексте сотрудничества;
- б) презентация общих целей деятельности, направленных на создание и изменение самих средств и критериев сотрудничества;
- с) развитие символических функций ребенка, которое выражается в выявлении признаков конкретных целей;
- д) развитие процессов коммуникации и взаимодействия, что предполагает преодоление эгоцентризма и формирование способности сотрудничать (*в упомянутой работе*).

Работа группы организована таким образом, чтобы возникла потребность использовать инструменты оценки мышления ребенка. Обеспечение коллективной работы для обучения в группе происходит на основании концепции зоны ближайшего развития Выготского и в то же время его идеи о том, что задачи, распределенные между сотрудничающими участниками в группе, становятся потом условиями для более эффективного обучения на индивидуальном уровне. Кроме того, учитывается концепция В.В. Давыдова, в соответствии с которой учебная деятельность признается ведущей деятельностью у детей младшего школьного возраста.

В то же время психологические технологии образования основаны на преодолении традиционного представления о процессе обучения как спонтанном и автономном, подразумевающим разделение между теми, кто передает опыт и знания, одним словом, теми, кто учит, и теми, кто перенимает этот опыт и знания, т. е. *учится*.

Становится важным не только то, *что* изучается, но, и *как* оно изучается. Такой процесс обучения основан на координации действий между его участниками, на их совместных действиях и координации взаимных обязательств, задач, целей и намерений<sup>3</sup>. Основа обучения задумана как явление современной культуры и социального контекста — это посредничество при выполнении конкретных когнитивных действий участниками в дидактической ситуации, определение критериев их взаимодействий, методов организации их совместных действий.

Стоит отметить, что продуктивным такое обучение делает не тот факт, что происходит взаимодействие в социальном контексте, а то, что это взаимодействие создает новые возможности для развития психологических навыков, причиной которых оно является (Рубцов, *в упомянутой работе*).

В сущности, эта концепция обучения, поддерживаемая Рубцовым и его коллегами, подчеркивает не тот факт, что более компетентный партнер за счет своего высокого уровня развития повышает навыки менее компетентного с помощью метода подражания, но тот факт, что по специфике взаимодействия он осуществляет принятие социальной ответственности в усовершенствовании собственных знаний, а педагог занимается постоянной и постепенной передачей знаний, которые учащиеся перенимают, определяет их границы и дает им оценку. Происходит повышение действительных мыслительных способностей учащихся. Дети в группе обучаются умению использовать свои способности для самостоятельного решения проблем.

В процессе обучения решению поставленных задач в группе также можно сделать прогноз относительно развития у детей способности теоретического мышления.

Если, например, в группе ребенок демонстрирует, что находится на первом уровне теоретического мышления, можно предположить, что при анализе, планировании и рефлексии эти способности останутся неизменными даже в ситуации принятия индивидуального решения. И, наоборот, если ребенок уже находится на втором уровне, то в ситуации принятия индивидуального решения он останется на том же уровне (*в упомянутой работе*).

Далее приводится опыт другого ученого, последователя школы Давыдова, ученицы Д.Б. Элькониной — Г.А. Цукерман. Можно предположить, что следующее изложение будет более обширным, чем в предыдущих главах, поскольку преследует цель подтверждения положений Давыдова и Рубцова о перспективах развития в рамках школьного образования наиболее эффективной, с их точки зрения, модели развития знаний — «проектирования».

Неслучайно программа новой культурно-исторической школы, известной как «школа проектирования» (Рубцов, Марголис, Гуружапов, перевод на итальянский, 2014), испытывается именно в Российской Федерации. Здесь не описываются ее принципы, так как эта программа уже доступна на итальянском языке.

<sup>3</sup> Эти аргументы были представлены, в частности, Улановской И.М. (*в упомянутой работе*, глава 3. пункты 92–110) (*примечания автора*).

## Живая ткань живой работы

**Н.Н. Вересов\***,  
Университет Монаш, Австралия,  
*nveresov@hotmail.com*

В статье рассматриваются некоторые вопросы о возможных путях дальнейшего развития культурно-исторической теории в контексте общеметодологических проблем.

**Ключевые слова:** культурно-историческая теория, теория деятельности, экспериментально-генетический метод.

## The Lively Character of the Continuous Work

**N.N. Veresov,**  
Monash University, Australia,  
*nveresov@hotmail.com*

The paper focuses on some issues concerning the future perspectives of cultural-historical theory development in the context of general methodological problems.

**Keywords:** cultural-historical theory, activity theory, experimental-genetic method.

Я всегда отказываюсь писать панегирические статьи к юбилеям, и тем более когда об этом просят. Потому и опыта написания такого рода текстов у меня практически нет. Ну что ж, как говорится в таких случаях, нечего и начинать. Да и поздно уже овладевать столь, должно быть, важным для академического сообщества умением. Вместо этого я хочу поделиться парой воспоминаний, которые, как мне кажется, будут небезыntenесными для читателей этого номера журнала.

Воспоминание первое. Лет пять назад на открытии очередной (а теперь уже ставшей легендарной) международной Летней школы ИСКАР для молодых ученых с напутствием выступил человек, без которого это славное событие просто не состоялось бы, но о чем участники этого мероприятия даже и не догадывались. И это не преувеличение: я об этом знаю совершенно точно, ибо был очевидцем. Так вот, с напутственным словом участникам летней школы

выступил руководитель принимающей стороны, т. е. МГППУ, ректор этого университета Виталий Владимирович Рубцов. Обычно такие напутственные речи состоят из более или менее банальных штампов, типа приветствий и пожеланий успешной работы, перемешанных в той или иной пропорции с подходящими к месту отступлениями в сторону от темы. Однако вместо этого Виталий Владимирович стал рассказывать присутствующим... о философских, диалектических аспектах развития, на основе которых строятся культурно-историческая теория и теория деятельности и без понимания которых, соответственно, нельзя глубоко понять ни теорию деятельности, ни культурно-историческую психологию вообще. Мало того, увлекшись, выступающий покинул трибуну и, подойдя к доске, принялся рисовать некую схему, на практике реализуя, как казалось, известный всем принцип наглядности в обучении. Но не только.

**Для цитаты:**

Вересов Н.Н. Живая ткань живой работы // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 4. С. 25–29. doi: 10.17759/chp.2018140404

**For citation:**

Veresov N.N. The Lively Character of the Continuous Work. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 4, pp. 25–29. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140404

\* Вересов Николай Николаевич, доцент, Университет Монаш, Мельбурн, Австралия. E-mail: nveresov@hotmail.com  
Veresov Nikolai Nikolayevich, Associate Professor, Faculty of Education, Monash University, Melbourne, Australia. E-mail: nveresov@hotmail.com

Вот это начало! Хорошая планка для уровня обсуждений задана! — подумал тогда я. И, конечно, в тот момент мне и в голову не пришло, что то, что все мы видели, было как-раз тем, чем Виталий Рубцов занимался как ученый — т. е. происходящей на наших глазах организацией совместной учебной деятельности. Не его, Виталия Рубцова, учебной деятельности, разумеется, а именно нашей — участников и профессоров летней школы. Ведь организовать, если понимать это не в банальном, а в культурном смысле, и есть задать некую «идеальную форму» (Выготский), но задать ее в виде «учебной задачи» (Давыдов) и сделать так, чтобы участники приняли ее именно как идеальную форму (или как учебную задачу). Но это, повторю, тогда мне и в голову не пришло, не до рефлексии было в тот момент, ибо я увидел нечто особенное, что произвело некий когнитивный (если не сказать больше) диссонанс. А именно: я увидел не директора (ректора), академика, лауреата и далее по списку. Я увидел ученого, который пользуется случаем стряхнуть с себя все регалии, забыть на время о ректорских-директорских делах и проблемах и стать собой — свободным исследователем, мыслителем, увлеченным темой и спешащим поделиться своими мыслями с коллегами, ожидая продолжения разговора, дискуссии, обсуждения... И еще я увидел горящие глаза. Горящие интересом и радостью от того, что (как мне кажется) бывают еще в жизни моменты, когда можно стряхнуть с плеч груз регалий и вытекающих из них протокольных банальностей и просто еще раз использовать возможность побыть ученым и учителем. Есть академические директора, позволяющие себе порой «поиграть» в ученых, хотя они давно уже в науке ничего из себя не представляют. О них, помнится, язвительно говорил Лев Ландау — «жрецы науки, потому что жрут за счет науки». А бывают ученые, которые вынуждены занимать директорские позиции для блага общего дела и очень хорошо с этой ролью справляются, но... остаются учеными. И когда появляется возможность, эта их настоящая сущность проявляется. Оттого и радость в глазах. Таким был и Василий Васильевич Давыдов, таким я увидел в тот момент и его ученика Виталия Владимировича Рубцова. Так что, если совсем откровенно, идеальная форма в полном выготскианском смысле слова была задана правильная, и задана на всю жизнь.

Признаюсь, я не могу судить о том, каков Виталий Рубцов как ректор и директор, ведь я в МГППУ бываю лишь пару раз в году, да и то в статусе «заморского гостя», хотя с некоторых пор считаю МГППУ своим родным университетом (и втайне надеюсь, что это взаимно). Но просто ради объективности нужно сказать, что создать и за два десятка лет вывести университет в лидеры в рамках страны и за рубежом — это задача, требующая как минимум выдающихся организаторских способностей и колоссальной работоспособности.

Но я вполне, как мне кажется, могу судить о том, что сделал и делает Виталий Рубцов как ученый, как мой коллега-исследователь, собеседник и оппонент. В наши дни, когда мы тонем в океане публикаций (мне

нравится эта метафора, ибо воды в современных публикациях хватит точно уже на пару океанов), редко когда попадаются работы, которые заставляют задуматься. Мамардашвили (или Пятигорский?) назвал это индукцией мысли, когда чья-то мысль «запускает» твое собственное мышление и ты как-бы попадаешь в некое силовое поле. В океане работ, где такое силовое поле, за редким исключением, отсутствует, можно или утонуть или просто плыть по течению (*publish or perish*), но мыслить (т. е. жить) невозможно. Но есть некоторые исследования, создающие индукцию мысли, которую ощущаешь почти физически. И дело не в том, что ты согласен или не согласен с автором, с его аргументами, а в том, что появляется возможность разговора и даже спора, но разговора по существу дела. В моем очень небольшом списке авторов, с которыми хочется спорить, полемизировать, но именно по существу дела, есть и Виталий Рубцов. Я не большой специалист в теории деятельности вообще и в теории учебной деятельности — в частности. Мой главный научный интерес в том, чтобы раскрыть огромный потенциал культурно-исторической теории, что возможно при двух условиях: 1) выяснении философских, главным образом диалектических, оснований теории, связанных с пониманием ключевых моментов диалектики развития и 2) выявлении теоретического содержания основных понятий культурно-исторической теории в отношении к этим ключевым моментам и их взаимосвязи. И с этой точки зрения, для меня очень интересны работы Виталия Рубцова о наследии Выготского и о связи между культурно-исторической теорией и психологической теорией деятельности [4; 5].

Я не согласен с автором в том, что нельзя «понять сущность 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» [5, с. 9]. Я мог бы привести аргументы, но просто скажу, что мне ближе позиция Александра Романовича Лурия, который говорил, что «Л.С. Выготский успел создать психологическую систему, которая до сих пор не изучена полностью» [3, с. 44]. Ближе потому, что за эти годы мы не особенно сильно продвинулись в изучении системы, созданной Выготским, т. е. и сейчас слова Лурия остаются актуальными.

А это значит, что есть еще очень много у Выготского, что по-прежнему нуждается в уточнении, углублении и осмыслении. Не говоря уже о том, что некоторые так называемые «уточнения», «видоизменения» и прочие «усовершенствования» на деле оказываются упрощениями а то и просто некими вольными перепевами и субъективными интерпретациями, которые находятся в очевидном противоречии с основными положениями культурно-исторической теории. При чтении некоторых работ наших зарубежных коллег возникает порой желание по аналогии со знаменитой статьей В.П. Зинченко «Культурно-историческая психология: опыт амплификации» написать статью или даже книгу «Культурно-историческая психология: история симплификации».

Я, повторю, не согласен с автором в некоторых аспектах, но вот к какому выводу приходит сам автор: «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... своеобразие каждой теории и исторический факт развития научной школы Л.С. Выготского» [5, с. 10]. Так называемая культурно-историческая теория деятельности (cultural-historical activity theory), или сокращенно СНАТ, претендующая на то, чтобы быть *единственной*, продолжающей традицию культурно-исторической теории и теории деятельности, на деле оказывается не чем иным, как результатом смешения системы теоретических координат, если говорить политкорректно. А если по существу, то СНАТ это просто теоретический конструкт, сложенный из некоторых положений культурно-исторической теории перемешанных с некоторыми понятиями, взятыми из теории деятельности. И когда об этом говорит, разумеется, в весьма политкорректной форме, крупнейший специалист в теории деятельности — это дорогого стоит. Это и есть разговор по существу дела, невзирая на лица и прочие обстоятельства. И даже несмотря на то, что Василий Васильевич Давыдов довольно высоко оценивал работы Ю. Энгельста — одного из главных теоретиков СНАТ (об этом выступлении Давыдова скажу отдельно чуть ниже).

Но не это меня здесь интересует: любой человек, мало-мальски знакомый с работами Выготского и Леонтьева без особого труда разберется в том, что на самом деле представляет собой СНАТ. Здесь даже, собственно, и говорить то не о чем. А вот что действительно интересно и требует серьезного обсуждения, так это мысль о том, что нужно различать культурно-историческую теорию и ее специфически деятельностное представление.

В этой связи хочу сослаться на Василия Васильевича Давыдова. К нашей радости, в сети сохранилась видеозапись одного из последних его докладов на методологическом семинаре Московского психологического общества в декабре 1997 г., фактически за три месяца до его ухода из жизни<sup>1</sup>. В этом развернутом двухчасовом докладе он представил результаты теоретической работы последних лет. И вот что по-

разительно: кто бы сомневался в единстве культурно-исторической теории и теории деятельности, так уж точно не Давыдов! Но серьезная теоретическая работа по существу дела порой заставляет формулировать выводы, ставящие под вопрос существующие и всеми принятые взгляды и положения. В этом своем теоретическом докладе Давыдов прямо говорит о том, что он не видит возможности для того, чтобы совместить концепцию Леонтьева о структуре деятельности и идеи Выготского о единицах анализа. И с этим невозможно не согласиться, ибо эти понятия тоже определены в разных системах теоретических координат. Принцип единства сознания и деятельности как основа анализа процесса развития сознания (Леонтьев) и принцип единиц анализа (Выготский) действительно относятся к разным системам координат. основополагающая позиция Леонтьева (и его школы), которую можно выразить формулой «За сознанием стоит деятельность», может быть правильно понята только тогда, когда будет осмыслена именно как специфически деятельностное представление тезиса Выготского «За сознанием человека стоит жизнь».

Эти два мощнейших диалектических принципа — генетический (принцип единства сознания и деятельности) и системный (принцип единиц анализа), — каждый из которых может по праву считаться фундаментальным для психологии развития, действительно находятся в разных теоретических системах координат, да и содержательно нацелены на решение собственных специфических задач. Ситуация в некотором смысле сопоставима с ситуацией в современной фундаментальной физике, где существуют принципы квантовой механики и общая теория относительности и идет интенсивная, но пока не особенно успешная работа по поиску путей создания Теории Великого Объединения. Так что ответ на фундаментальный вопрос, который жестко поставил В. Давыдов, продолжает искать его ученик и соратник Виталий Рубцов, и здесь я не могу его не поддержать, ибо в этом и состоит продолжение традиции. И несмотря на разногласия, порой весьма существенные, для меня суть дела заключается в том, что в своих работах Виталий Рубцов продолжает обсуждать самые фундаментальные проблемы, что требует, как говорил один философ, того, что называется «качеством мысли». И пусть нас порой упрекают в излишнем теоретизировании, в критическом и даже скептическом отношении к эмпирическим исследованиям, мы-то хорошо знаем, что эмпирическим исследованиям невелика цена, если они серьезно не вписаны в теоретический каркас понятий и принципов. Мы-то хорошо знаем, что теория Выготского и создавалась как ответ на кризис эмпирической психологии, которая, поскольку она эмпирическая, постольку и бесплодна [1, с. 377]. Мы-то ведь хорошо знаем, что экспериментально-генетический метод, предложенный Выготским и развитый его последователями в рамках деятельностного подхода к исследованию разви-

<sup>1</sup> Вот ссылка: <https://www.youtube.com/watch?v=DcJK-HDXO4Q>

тия психики и в теории учебной деятельности, есть, собственно говоря, основной и общий для нас метод исследования, который реально объединяет культурно-историческую и деятельностную линии, культурно-историческую и деятельностную системы теоретических координат. Так что, похоже, у нас все-таки больше шансов на создание теории Великого Объединения, чем у наших коллег-физиков. Нам нужно только не утонуть в океане эмпирических исследований, за которыми не видно никаких серьезных теоретических обобщений и из которых эти обобщения не могут следовать. Как бы нам не оказаться в точно такой же ситуации, о которой упоминала Татьяна Владимировна Черниговская, когда говорила в одном из своих выступлений на ТВ, что современная нейронаука накопила колоссальный объем эмпирических фактов о работе мозга, но совершенно не знает, что с этим массивом делать.

Перед нашими учителями, относившими себя к последователям Выготского, стояли фундаментальные по сложности задачи, и они эти задачи блистательно решили, чем, между прочим, и прославили российскую психологию, создав, выражаясь современным языком, *Vygotsky's brand*, узнаваемый и признаваемый мировым психологическим сообществом. Но и перед нами стоят не менее сложные задачи, и в этом смысле я позволю себе считать себя единомышленником Виталия Рубцова, ибо единомышленники это не те, кто думают одинаково, а те, кто думают об одном и том же.

Теперь воспоминание второе. Оно связано с магистерской программой «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании», которая уже в течение ряда лет реализуется в МГППУ. В этой связи так и тянет впасть в пафос и начать говорить о том, что эта программа уникальна хотя бы тем, что другой такой, дающей степень магистра именно в области культурно-исторической психологии, нет в мире, и даже вспомнить наших учителей, которые, скорее всего, и не мечтали о том, что такая программа когда-то станет реальностью, и т. д. и т. п. Но я, как лицо заинтересованное, от пафоса воздержусь. И разговор об этом я завел потому, что мне довелось присутствовать на лекции Виталия Владимировича, которую он давал в рамках своего курса студентам этой магистерской программы. Речь шла как раз о методе формирующего эксперимента, а конкретно — о формировании физических понятий у младших школьников. Лектор начал рассказывать о том, как в один из моментов своего экспериментального исследования он получил некоторые нетривиальные результаты, которые требовали теоретического обсуждения. При этом лектор рассказывал об этом эксперименте с такими деталями, что всем присутствующим было ясно, что он прекрасно эти детали помнит, хотя с того дня прошло без малого 35 лет. И в этот момент я вспомнил тоже кое о чем. Давным-давно, в прошлом тысячелетии, а конкретно в 1987 году, я, сельский учитель из отдаленной школы в Мурманской области, благодаря шансу, который великодушно был мне подарен Василием Васильеви-

чем Давыдовым и Феликсом Трофимовичем Михайловым (до последнего дня буду благодарен им за этот подарок, сделавший мою жизнь), оказался аспирантом кафедры психологии МПГУ. Мой научный руководитель Лада Иосифовна Айдарова, сотрудница и соратница В.В. Давыдова, открывавшая в то время собственную лабораторию в одном из московских исследовательских институтов, поставила задачу экспериментальной разработки системы развивающих учебно-воспитательных программ для старших дошкольников. В эту работу нам, двум молодым аспирантам, и предстояло включиться. Или даже, лучше сказать, впрячься, в хорошем, разумеется, смысле. Детский сад у метро Беляево стал экспериментальной площадкой, где мы, два молодых аспиранта, стали работать на полную ставку в качестве воспитателей подготовительной группы с задачей организовать и провести экспериментальное исследование. Работа непосредственно с детьми, да еще и на полную ставку не пугала, как-никак школьный опыт у меня имелся. Проблема состояла в том, как именно организовать и проводить эксперимент? И еще: как писать эту самую диссертацию? Я ведь сроду ни одной диссертации к тому времени в глаза не видел. Конечно, принципы построения формирующего эксперимента тогда были уже описаны и в «Видах обобщения в обучении» [2] и в некоторых других работах. Но этого было явно мало. И посмотреть было негде, ибо дело было, напомним, в 1987 году, когда Давыдов и знаменитая девяносто первая школа переживали трудные, скажем так, времена. А досталось мне создавать программу по основам экологии для старших дошкольников, так что даже мой научный руководитель, специалист в области обучения родному языку, мало чем могла помочь, хотя и делала все возможное. И вот в этот критический момент, уж не помню кто, подсказал выход, а именно взять диссертации аспирантов Давыдова и, изучив их, попробовать самостоятельно освоить методику проведения экспериментального исследования. Так что пришлось ехать в Химки, так как диссертации из Ленинки перевели к тому времени туда.

Не буду говорить, какая именно из диссертаций произвела на меня самое сильное впечатление — все они были исключительно хорошие и, взятые в целом, раскрывали специфические особенности формирующего эксперимента по Эльконину—Давыдову. Но одну я взял за образец. Она называлась «Психологические особенности введения школьников в область теоретических понятий (на материале физики)». А дальше было уже проще: имея такой образец, можно было начинать работать. Так что с экспериментальной работой Виталия Рубцова я познакомился задолго до того, как познакомился с ним лично. Кстати, эту историю я ему никогда не рассказывал, и если он найдет время прочесть эту мою статью, то пусть мое воспоминание станет для него сюрпризом (надеюсь, что приятным).

Сейчас в университете Монаш в Австралии я учу экспериментально-генетическому методу исследования своих аспирантов и в качестве одного из при-

меров такого исследования используют тот самый замечательный цикл работ, с которых и сам когда-то начинал изучение этого метода. Мне представляется, и здесь я согласен с В.В. Рубцовым, что полное понимание основополагающих идей и принципов культурно-исторической психологии невозможно без овладения экспериментально-генетическим методом (и наоборот), так что эти процессы должны идти параллельно, ведь и теория, и метод есть две стороны того, что можно определить понятием «культурно-историческая методология» или «культурно-деятельностная методология исследования». Кстати, — о симплификации: методика двойной стимуляции, которую некоторые наши уважаемые зарубежные коллеги недавно обнаружили в работах Выготского и от которой пришли в неописуемый восторг, для самого Выготского была просто одной из методик, этапом на пути создания целостного экспериментально-генетического метода, его завязью, если можно так сказать. Впрочем, это требует отдельного обстоятельного разговора, который, я надеюсь, у нас с Виталием Владимировичем когда-нибудь состоится.

В основе современной биологии лежит теория эволюции, и биология уже не может быть другой. Но от Линнея до теории эволюции — дистанция огромного размера, связанная с переходом от описательных эмпирических систематизаций к объяснению и пониманию эволюционно-исторических корней разно-

образия форм жизни. Перед психологией стоит такая же по сложности задача. Культурно-историческая психология развития — наука сравнительно молодая, предмет ее исследования есть предмет таинственный и едва-ли поддающийся точному определению. Ну, так мы и не ищем определений, неизбежно эмпирических и так и просящихся выстроиться в классификации, притворившись реальными основами теории, нечто вроде линнеевской *Systema Naturae*. Не определить, описать, но понять суть явлений психического через экспериментально-теоретическое воссоздание их историко-генетических корней и культурно-деятельностной эволюции — вот задача! А понимание возможно только тогда, когда выработаны понятия. Это относится в одинаковой мере как к науке, так и к практике обучения, когда перед детьми раскрывается система научных понятий как основа изучения любого школьного предмета, когда дети не только знают, но и понимают его. Так наша теория преобразует образовательные практики; а они, эти практики, питают теорию. Так было и во времена Выготского, и во времена Давыдова, так это существует и сейчас. И в этом смысле все, что сейчас делает Виталий Владимирович со своими коллегами и единомышленниками и в МГППУ, и в Психологическом институте РАО (возродивший, кстати сказать, знаменитую девяносто первую школу), есть прямое продолжение традиции — живая ткань живой работы. Пусть она не прерывается.

### Литература

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. 486 с.
2. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М.: Педагогическое общество России, 2000. 480 с.
3. *Лурия А.Р.* Этапы пройденного пути. Научная автобиография. М.: Изд-во МГУ, 1982. 192 с.
4. *Рубцов В.В.* Социально-генетическая психология развивающегося образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008.
5. *Рубцов В.В.* Культурно-историческая научная школа: проблемы, которые поставил Л.С. Выготский // *Культурно-историческая психология*. 2016. № 3. С. 9–14.

### References

1. *Vygotskii L.S.* *Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 1.* [Collections of works in 6 vol. Vol. 1]. Moscow: Pedagogika, 1982. 486 p.
2. *Davydov V.V.* *Vidy obobshcheniya v obuchenii: Logiko-psikhologicheskie problemy postroeniya uchebnykh predmetov* [Types of generalization in teaching: Logical and psychological problems of constructing learning subjects]. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2000. 480 p.
3. *Luriya A.R.* *Etapy proidennogo puti. Nauchnaya avtobiografiya* [Stages of the passed way. Scientific autobiography]. Moscow: Publ. MGU, 1982. 192 p.
4. *Rubtsov V. V.* *Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya: deyatelnostnyi podkhod* [Socio-genetic psychology of developmental education: activity approach]. Moscow: MGPPU, 2008.
5. *Rubtsov V.V.* *Cultural-Historical Scientific School: the Issues that L.S. Vygotsky Brought up. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 4–14. doi:10.17759/chp.2016120301. (In Russ., abstr. in Engl.)

## Поздравления от иностранных коллег

### Greetings from Our Foreign Colleagues

Dear Vitaly, the celebration of your 70<sup>th</sup> birthday is a wonderful opportunity to thank you for many reasons.

First, for your remarkable contributions to educational theory and practice. Standing on the shoulders of your important predecessors, aware of the role of social interactions for cognitive development, you have drawn attention to the need to consider not only adult-child but also child-child interactions. This has led you to invite educators and researchers to investigate with care the organization of the relationships in which students get involved in group work. You have found that cooperation is not sufficient. Reflection on the joint activity should be built into the pedagogical tasks to foster second-level understanding and facilitate the transition to a more efficient activity and to a further development of students' skills. This is an important inspiration for my on-going research work.

Secondly, for your exemplary commitment to keeping the insights of historico-cultural psychology in constant dialogue with educational practices. You have organized a whole university, Moscow State University of Psychology and Education, devoted to the empirical study and the pragmatic implementation of educational action and social work, strongly anchored in the tradition of Cultural-Historical Psychology and committed to its theoretical advancement. Its international influence is notably observable in the scientific meetings and conferences that MSUP has hosted, in its contributions to ISCAR, and in the variety of international students and researchers that are attracted by its summer school programs. Here, in the University of Neuchâtel, we are proud of having had you as a guest and happy to continue to participate in all these activities.

And last but not least – let me thank you for your deep humanity, and for your long lasting friendship.

*Anne-Nelly Perret-Clermont*

Dear Vitaly!

Congratulations on your 70<sup>th</sup> birthday! The major contributions you have made to education and psychology are now widely recognized in Russia, America, and around the world, so we share with you a sense of great accomplishment. Don't rest easy, though; along with many others, I expect to see even more contributions from you in the years to come!

It is hard to believe that I first met you some four decades ago, but I believe it was in 1977 while spending a semester in Moscow that I had my first chance to hear your impressive ideas in psychology and pedagogy and also your very impressive singing and guitar playing! And it was in those years that we were blessed with the opportunity to be junior colleagues of figures such as Vasili Vasilevich and Vladimir Petrovich. They and others gave us a lot of intellectual sustenance and also served as moral exemplars, and you have done so much to follow in the footsteps of such giants in your own career and life.

The experiences of those times in Moscow have served me well in the decades since. Not only did the brilliant insights provided by the cultural-historical psychology provide a means for understanding differences between your society and mine, but you and others have provided a kind of ethical leadership that makes the continuation of international collaboration possible. I am fortunate to have you as a distinguished lifelong colleague in a fascinating and respectful discussion of what makes us all so different, yet all so human together!

With all best wishes,

*Jim*

*James V. Wertsch  
David R. Francis*

Distinguished Professor Department of Anthropology  
Washington University in St. Louis, St. Louis, Missouri, USA

#### Для цитаты:

Поздравления от иностранных коллег (А.Н. Перре-Клермон, Дж.В. Верч и Д.Р. Фрэнсис, М. Дафермос, Г. Дэниелс, Н. Вересов, В. Василев, Д. Левтерова, С. Веджетти) // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 4. С. 30–40. doi: 10.17759/chp.2018140405

#### For citation:

Greetings from Our Foreign Colleagues (A.-N. Perret-Clermont, J.V. Wertsch and D.R. Francis, M. Dafermos, H. Daniels, N. Veresov, V. Vasilev, D. Levterova, S. Veggetti). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 4, pp. 30–40. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140405

20 октября 2018 года отмечает свой 70-летний юбилей профессор, ректор Московского государственного психолого-педагогического университета (МГППУ), действительный член Российской академии образования Виталий Владимирович Рубцов.

Виталию Владимировичу повезло учиться у замечательных советских психологов, таких как Василий Васильевич Давыдов и Даниил Борисович Эльконин. Виталий Владимирович был не только учеником, но и соратником, и близким другом В.В. Давыдова, создавшего уникальную научную школу в психологии.

Научно-исследовательские работы В.В. Рубцова основываются на традициях культурно-исторической концепции и деятельностного подхода. Он внес существенный вклад в исследование закономерностей и механизмов организации совместно-распределенной деятельности взрослых и детей, а также самих детей. Развивая дальше культурно-историческую концепцию и деятельностный подход, В.В. Рубцов разработал оригинальную концепцию социально-генетической психологии развивающего образования, которое моделирует включение индивидуальных действий в совместно-распределенную деятельность.

Будучи директором Психологического института РАО и одновременно ректором МГППУ, В.В. Рубцову удалось объединить передовую академическую науку и высококачественное университетское образование. Развитие и интеграция передовой фундаментальной науки и практически направленного университетского образования для небезразличных людей — смысл всей жизни Виталия Владимировича. Ему удалось создать уникальный коллектив сотрудников и единомышленников, на деле реализовать свои разработки о совместной деятельности на уровне организации университета. Благодаря неустанной подвижнической деятельности В.В. Рубцова возникла та уникальная творческая аудитория, работа с которой доставляет истинное удовлетворение для преподавателей и студентов, ведущих плодотворный диалог.

В.В. Рубцов приложил огромные усилия для создания организационно-практических условий для сохранения культурно-исторической психологии и теории деятельности. Особенно нужно отметить его вклад в организацию международной летней школы ИСКАР, а также в организацию магистерской программы «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании». Летняя школа ИСКАР, которая проводится в Москве на базе МГППУ, способствует распространению и дальнейшему развитию идей культурно-исторической психологии и теории деятельности в международном масштабе. Многие участники этих летних ИСКАРОВских школ, которые проходили в Москве, уже стали преподавателями и профессорами в разных странах мира. Участие в летних школах явилось для многих важной вехой, изменившей их жизнь. Тем не менее, еще не в полной мере осмыслен вклад летних школ в развитие Международного ИСКАРОВского сообщества.

Вся научная, творческая и организационная деятельность В.В. Рубцова — это бесценный вклад в развитие и передачу той уникальной традиции, к которой он принадлежит. Создание научно-теоретических и организационных условий для развития творческих научных школ культурно-исторической концепции и деятельностного подхода имеет огромное значение не только для продвижения психологической науки на новые рубежи, но также и для решения острых социальных и образовательных проблем. Более того, работа с аспирантами и молодыми учеными из разных стран в летних школах ИСКАР — это, по сути дела, работа, нацеленная на будущее.

Участие и работа в летних школах ИСКАР и магистерской программе «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» является для меня огромной честью и искренней радостью. Данное участие стало той площадкой, где были разработаны идеи, которые легли в основу моей последней книги о культурно-исторической теории.

Для меня всегда очень важно то глубокое личностное общение с Виталием Владимировичем, которое дают наши непосредственные встречи и совместная работа.

От всего сердца поздравляю Виталия Владимировича с Юбилеем и желаю крепкого здоровья, семейного благополучия, оптимистического настроения и сил для реализации всех его творческих замыслов и начинаний.

*Манолис Дафермос,*  
Критский университет.  
E-mail: mdafermo@uoc.gr  
Website: <https://crete.academia.edu/ManolisDafermos>

Greetings Vitaly on the event of this significant birthday.

It has been a pleasure to work with you over the years and i look forward to our collaborations in future with very best wishes

*Harry Daniels*



Дорогой Виталий Владимирович!

От имени и по поручению австралийских коллег, позвольте мне присоединиться к поздравлениям с Вашим славным юбилеем.

В Австралии говорят, что после семидесяти наступает бриллиантовый период в жизни человека. Мы поздравляем Вас с вступлением в эту пору. Пусть и она будет счастливой, наполненной и радостной.

Мы знаем, ценим Вас как яркого ученого и выдающегося организатора науки, одного из виднейших продолжателей научной традиции школы Выготского—Леонтьева—Давыдова. Ваш вклад в дело развития культурно-деятельностной психологии по достоинству оценен как в России, так и за рубежом. Возглавляемые Вами Московский государственный психолого-педагогический университет и Психологический институт Российской академии образования являются ведущими научно-образовательными центрами страны и широко известны за ее пределами.

Неоценим Ваш вклад в развитие Международного общества культурно-исторических и деятельностных исследований (ISCAR) как уникального сообщества ученых и практиков, развивающих нашу, давно уже ставшую международной, научную школу в XXI веке. Ваш личный вклад в работу Исполнительного комитета ИСКАР и руководство Российским отделением ИСКАР в значительной мере способствовал тому, что ИСКАР стал центром притяжения молодых исследователей со всего мира. Международный летний московский университет ИСКАР, уже в течение ряда лет с успехом проводящийся в Москве и объединяющий как ведущих исследователей, так и молодых ученых и аспирантов, стал поистине уникальным событием, открывающим для молодых исследователей возможность прикоснуться к истокам культурно-исторической теории на ее Родине, в России.

Созданная и руководимая Вами исследовательская магистерская программа «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» — это единственная в мире магистерская программа такого рода, и мы надеемся, что она обретет международный статус.

Мы желаем Вам новых успехов, новых открытий, вдохновения и творчества.

По поручению австралийских коллег, членов ИСКАР.

С уважением  
*Николай Вересов*

---

## **Мои слова о Виталие Владимировиче**

*Веселин Василев,*  
профессор, доктор психологических наук,  
Пловдивский университет имени Паисия Хилендарского

Наше знакомство и дружба с Виталием Владимировичем Рубцовым начались 30 лет тому назад: в 1988, 1989 гг. Две группы, включающие авторитетных, а также и молодых талантливых русских психологов, посетили Болгарию в рамках перспективного научного сотрудничества — интегрирования болгарского образовательного проекта с замечательной теорией развивающего обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина. Мне и коллеге Румену Стаматову очень повезло — благодаря болгарскому психологу проф. Георгию Ангушеву мы познакомились и подружились с Василием Васильевичем Давыдовым и его сотрудниками Виктором Слободчиковым, Виталием Рубцовым, Никитой Алексеевым, Галиной Цукерман, Борисом Элькониным, Юрием Громыко.

В. Давыдов, В. Рубцов, В. Слободчиков, Г. Цукерман и Б. Эльконин приезжали в наш древний и красивый город Пловдив, встречались с учителями; подготовили общие публикации (Давыдов, Василев, Стаматов, 1988 [2]; Слободчиков, Василев, Стаматов, 1989; 1990 [6; 7]). По причинам, совсем не связанным с наукой, работа по этому проекту так и не продолжилась, но продолжились дружба и сотрудничество, которые особенно активизировались после 2008 года, когда между Московским психолого-педагогическим университетом и Пловдивским университетом были установлены договорные интенсивные контакты — образовательные и научные: осуществление общих магистерских программ, подготовка аспирантов, проведение совместных научных мероприятий, обмен преподавательскими группами. Дружба между ректорами Виталием Рубцовым и Запряном Козлуджовым стабилизирует и стимулирует наше сотрудничество, а сходные и дополняющиеся научные интересы и взгляды делают это сотрудничество полезным и продуктивным.

Разносторонняя деятельность академика В.В. Рубцова и его заслуги в развитии сотрудничества между двумя университетами получили заслуженное признание и два года тому назад Академический совет присудил ему высокое звание «Доктор хонорис кауза» Пловдивского университета имени Паисия Хилендарского.

\* \* \*

Мне кажется, что В.В. Рубцов обозначил ясно и категорически свою собственную территорию в психологической науке еще в своей известной книге «Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения» [4]. В ней В. Рубцов ведет конструктивный и продуктивный диалог с Ж. Пиаже и его ученицей и последовательницей А.-Н. Перре-Клермон (правда, кое-где встречается и нормативно-обязательная по тем временам критика), и этот

диалог напоминает настоящие «совместные действия», осуществляемые заочно. В. Рубцов доказывает, что с помощью целенаправленно подобранного содержания и организованной структуры совместных действий детей можно обуславливать их интеллектуальное и личностное развитие; в то время как объяснительный подход его оппонентов гласит, что совместная деятельность детерминируется уже достигнутым уровнем психического развития детей. Сегодня, лет тридцать спустя, мы можем предположить, что, согласно выявленным самим Рубцовым особенностям совместных действий младших школьников, вполне уместно ожидать, что объединение усилий (в данном случае — обоих разных теоретических подходов) может привести к весьма полезным результатам.

Мне и до сих пор нравится, что исследовательский подход В. Рубцова в изучении совместных действий детей сочетается с детальным технологизированием самих исследовательских процедур. Посредством разработки новых образовательных технологий и в процессе их верифицирования устанавливаются скрытые и недоступные для прямого наблюдения закономерности психического развития — в этом и состоит сущность формирующего эксперимента, который типичен для научной школы, к которой принадлежит В. Рубцов. Я особо подчеркиваю этот момент, так как за последние десятилетия психологическая наука — в мировом масштабе — как-то добровольно удалилась от миссии создавать новые технологии обучения и в основном сосредоточилась на диагностике спонтанного психического развития. И поэтому мы должны отдать должное традициям культурно-исторической и деятельностной школы, которая неизменно старается обогащать образовательную практику не только новыми теоретическими идеями, но и свежими технологическими методиками и программами.

Дальше карьера В. Рубцова развивается впечатляющим образом — одновременно успешно в нескольких направлениях. В ПИРАО, где она начиналась и которым он сегодня руководит, В.В. Рубцов зарекомендовал себя и глубоким ученым-исследователем, ученым-организатором, и руководителем-инициатором. Мы с Виталием Владимировичем — ровестники (я всего на полгода моложе его), и мне поэтому нетрудно оценить достигнутое им не только в плане объема и масштаба, но и в биографично-временной перспективе. В. Рубцов — инициатор создания ряда инновационных и эффективно работающих научно-прикладных структур, он успешно ими руководит, активно принимает участие в руководстве научными, общественными и образовательными организациями.

Среди организационных достижений В.В. Рубцова самой интересной, самой эффективной, но и самой трудной мне представляется инициатива объединить, мультиплицировать и трансформировать огромный научный потенциал Психологического института в масштабное и специфическое образовательное учреждение, выпускающее специалистов для разных сфер образования. При каждой из многочисленных встреч с коллективом МГППУ меня поражали как масштаб, так и синхронность в функционировании этого внушительного университета, который представляет собой и продуктивную исследовательскую институцию.

Однажды, искренне удивленный, я спросил Виталия Владимировича, как он так успешно справляется на столь многочисленных и разнообразных фронтах. Призадумавшись (казалось, что он не задумывался над этим вопросом, а все получалось естественным путем), Виталий Владимирович ответил: «Наверное, я умею хорошо подбирать команды, с которыми работаю». Я не сомневаюсь в этом, так как хорошо знаю некоторых из его ближайших сотрудников.

\* \* \*

У нас с В.В. Рубцовым совпадающая предпочитаемая научная проблематика — рефлексия. Виталий Владимирович, по-видимому, разрабатывает эту тематику еще с 1985 г., под непосредственным влиянием своих учителей в науке, а я начал изучать рефлексию на несколько лет позже, замечая на расстоянии возрастающий интерес к рефлексии у русских ученых и изучая их публикации. В соответствии с концепцией своего учителя В.В. Давыдова (нашего общего вдохновителя в науке), В. Рубцов интерпретирует рефлексию как основное психическое новообразование в младшем школьном возрасте, как важную составляющую комплексного умения младшего школьника учиться, которая проявляется:

а) в умении отличать известное от неизвестного, знание о своем незнании, определить, каких знаний и умений не хватает для успешных действий;

б) в умении оценить собственные мысли и действия “со стороны”, не считая свое мнение единственно возможным;

в) в умении критично (но не категорично) оценивать мысли и действия других людей» (Рубцов, 2008, с. 149 [5]).

На основе этой операционализации феномена рефлексии В.В. Рубцов выдвигает теоретическую концепцию, содержащую значительный технологический потенциал. Она конкретизирует фундаментальную идею Л.С. Выготского, известную как «основной социокультурный закон возникновения высших психических функций» (припомним ее: «*Всякая высшая форма поведения появляется в своем развитии на сцене дважды — сперва как коллективная форма поведения, как функция интерпсихологическая, затем как функция интрапсихологическая, как известный способ поведения*» [1, с. 115]). Рефлексию, считает В. Рубцов, также можно формировать целенаправленно, сначала как совместное и разделенное (и между учителем и учениками, и между самими учениками) познавательное и организационное действие. С активным участием самих младших школьников это осуществляется следующим способом: в процессе формирования совместного действия младшие школьники осознают ограниченные возможности индивидуальных операций в достижении совместного результата. Они сами приходят к осознанию необходимости преобразования индивидуальных операций в общее, совместное действие и сами планируют и организуют это совместное и разделенное по-

знавательное действие (Рубцов, 2008 [5, с. 109]). В результате вырабатывается универсальная способность рефлексии типа коммуникативной или кооперативной: «... рефлексии как особого умения оценивать возможности своего действия с точки зрения планов и программ самой совместной деятельности» [5, с. 16]. Я бы добавил, что сформированная таким образом рефлексия приобретает роль сознательного регуляторного механизма собственной деятельности субъекта; когда эта деятельность направлена к осознанной прагматической цели, осуществляется рефлексия, которую в свое время я назвал праксиологической.

Сотрудничество с коллегами МГППУ в исследовании рефлексивной проблематики длится уже много лет, а совсем недавно появился его новый продукт — в Пловдивском университете вышел в свет сборник «Книга о рефлексии» с активным участием наших московских коллег-психологов [3]. Сотрудничество в этом направлении, конечно, продолжится.

\* \* \*

Как пишут авторы-специалисты, зрелые люди нашего возраста в зависимости от образа жизни отчетливо разделяются на две ярко различающиеся категории. Первая группа достигших возраста заслуженного отдыха очень часто переосмысливают прожитую жизнь, свой опыт и дают полезные советы молодым. Вторая группа — это люди, сохранившие свою энергию и мотивацию и продолжающие преследовать свои социально-полезные и лично-значимые цели, а их мысли направлены на выполнение дальнейших задач.

Мы все знаем к какой категории относятся такие люди, как В.В. Рубцов, и поэтому пожелаем ему здоровья и энергии, чтобы он смог реализовать дальнейшие цели.

До следующего юбилея, Виталий Владимирович!

### *Литература*

1. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. 488 с.
2. *Давидов В.В., Василев, Р. Стаматов.* Теоретичен анализ на някои особености на активните методи на обучението // Научни трудове на ПУ «П. Хилендарски». 1988. Т. 25. Кн. 2. С. 115–121.
3. Книга за рефлексията / Отв. ред. В. Василев. Пловдив: Унив. изд-во «Паисий Хилендарски», 2018. 374 с.
4. *Рубцов В.В.* Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М.: Педагогика. 1987. 161 с.
5. *Рубцов В.В.* Социально-генетическая психология развивающегося образования М.: МГППУ. 2008. 416 с.
6. *Слободчиков В.И., Василев В., Стаматов Р.* Анализ на предпоставките за възникване на рефлексията в онтогенезиса // Психология. 1989. Кн. 6. С. 16–19.
7. *Слободчиков В.И., Василев В., Стаматов Р.* Развитие на формите на рефлексията в онтогенетичен план // Рефлексия, дейност, култура. Научни трудове на ПУ «П. Хилендарски». 1990. Т. 27. Кн. 2. Част 2. С. 21–26.

Уважаемый Виталий Владимирович!  
Поздравляю Вас с юбилеем!

Семьдесят лет — это возраст, достойный юбилея, когда дух молодости мечтает и дерзает, не оставляя возможности годам быть замеченными, когда опыт быстро оценивает перспективы и возможности, когда друзья, сотрудники и коллеги Вам доверяют, делятся и радуются общению с Вами.

Создание и развитие Университета обязаны преимущественно Вашему энтузиазму и перспективным взглядам. Во время первых наших встреч Ваш университет лишь начинал свою деятельность, с несколькими специальностями, а теперь, годами позже, благодаря Вашему мудрому руководству, — это университет, высоко оцениваемый на национальном и международном уровнях. Создано много новых, удачно работающих специальностей и факультетов, Реализовано и все еще реализуется много проектов в сотрудничестве с иностранными университетами и организациями. Новое научное направление — «Культурно-историческая психология» — стало началом новой школы в психологии, появилась академия ISCAR, объединяющая единомышленников. Таким образом, рождается дружба психологов со всех уголков мира. Журналы, выпускаемые Вашим университетом, имеют высокий международный рейтинг и высокие значения импакт-фактора. И еще много всего, о чем не скажешь в коротких строчках. Но и вышеперечисленные достижения нельзя назвать малочисленными. За ними стоят неустанный труд, бессонные ночи, много разработанных стратегий и тактик, много встреч, много писем.

При написании этих строк я задаюсь вопросом: под силу ли одному человеку обосновывать, защищать и поддерживать так много значимых для психологии и психологов инициатив и событий? И сразу отвечаю: да. Если это Виталий Владимирович, по-детски любознательный и искренний, с юным дерзновением и энтузиазмом, жизненно и академически опытный и мудрый.

Желаю Вам еще долгие годы быть таким же дерзновенным и энергичным, а также успехов в покорении новых профессиональных вершин.

С уважением и дружбой,

проф. *Дора Левтерова*,  
Директор, Университетский центр для карьерного развития,  
Пловдивский университет «Паисий Хилендарски», Болгария

**By the 70<sup>th</sup> Anniversary of Vitaly V. Rubtsov, Rector  
of the Moscow State University of Psychology and Education**

**M. Serena Veggetti\***,  
Sapienza Univ. of Rome, Italy,  
*serena.veggetti@uniroma1.it*

In the present analytic report, V. Rubzov's conception of collective learning is presented as the central theme of cultural-historical psychology. Examples are given of how cooperation in the training group creates advances in the joint learning activity in the school. Cooperation in small groups, already conceptualized by V.V. Davydov, provides a context for effective teaching-learning and is an incubator of theoretical thinking. Role rotation in the training group is important. It turned out that reflection is not only and not so much a personal trait of the pupil, therefore can be considered a didactic goal. The types of the school of Russia are considered and a new school for the design is presented, according to Rubtsov's project, already approved by the Ministry of Education of the Russian Federation, as a more suitable non-traditional school for young people of the current and future time. In conclusion, it is commented that the internationalization of universities, with joint double-degree programs on pedagogy and education already existing between MSUPE and Sapienza University of Rome, opened on the initiative of V.V. Rubtsov, successfully facilitates the seminal reform for instruction and education of young people.

**Keywords:** collective learning, effective teaching-learning, group cooperation in school, reflection, school for design, internationalization of universities, master double-degree-programme

---

**К 70-летию Виталия Рубцова,  
ректора Московского Государственного Психолого-Педагогического Университета**

**С.М. Веджетти,**  
Римский университет Ла Сапиенца, Рим, Италия,  
*serena.veggetti@uniroma1.it*

Концепция совместной учебной деятельности, разрабатываемая В. Рубцовым, представлена в настоящей статье как центральная тема культурно-исторической психологии в целом. Автор приводит примеры того, как сотрудничество в учебной группе способствует успешной совместной учебной деятельности в школе. Сотрудничество в малых группах, о котором писал В.В. Давыдов, создает контекст для эффективного обучения и является своеобразным «инкубатором» теоретического мышления. Постоянная смена ролей внутри учебной группы также очень важна. Рефлексия, как оказалось, не только и не столько личностная черта ученика, и, следовательно, она может пониматься как дидактическая цель. В статье также рассматриваются различные типы российских школ, в частности, проект школы нового типа для современных детей и будущих поколений, основанный на разработках В.В. Рубцова и одобренный Министерством образования и науки Российской Федерации. В заключительной части статьи говорится о том, что интернационализация университетов, т. е. организация совместных учебных программ с присвоением ученых степеней сразу двух университетов, внесла существенный вклад в конструктивную реформу образования, и одним из примеров подобного сотрудничества является совместная программа обучения МГППУ и Римского университета Ла Сапиенца, открытая по инициативе В.В. Рубцова

**Ключевые слова:** совместная учебная деятельность, эффективное обучение, сотрудничество в школьной группе, рефлексия, проектирование в школе, интернационализация университетов, совместные магистратуры.

---

**1. Collective form of education as a central  
theme of cultural-historical psychology**

V.V. Rubzov, director of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Education devoted himself to a concrete study of educational activities aimed at

identifying and promoting forms of interaction between adult and child or between peers, which constitute the engine of mental development. Coworker and former student of Vasily Davydov, he became the director of his Institute, and also rector of the Psychol-Pedagogical University of Moscow.

\* *M. Serena Veggetti*, Professor of General Psychology. Sapienza Univ. of Rome, Master Program for Pedagogy and Educational Science, Rome, Italy. E-mail: *serena.veggetti@uniroma1.it*  
*М. Серена Веджетти*, профессор, Римский университет Ла Сапиенца, Рим, Италия. E-mail: *serena.veggetti@uniroma1.it*

This scientist was able to rebuild the largest Institute of Psychology of the former USSR in the new regime, systematically reviewing historical events and scientific research of the former Shchukin Institute, from its foundation to the present day, as documented by a series of volumes, including: *The Moscow Psychological School*, (2004). At the scientific level, he devoted himself to psychological and pedagogical research aimed at identifying and promoting factors ensuring a high and effective level of instruction (Rubtsov V.V. 1996, 2005, 2011). Continuing the systematic experimental work on the concepts of educational activity, undertaken by Davydov, discovered the possibility of reflexion as a didactic goal.

The structuring of joint activities related to intellectual development in school classes, already studied by several Davydov's scholars, evidenced the specific theoretical and experimental foundations that he considered in a priority way. Cognitive actions that contribute to intellectual development, as well as to personality development — are the processes of analysis, planning and reflection and modeling itself. In particular, the reflection is associated with the growth of the child's awareness in the context of his activities.

In his research, Rubtsov experimented a strategy called *mutual control*, through which a single pupil becomes able of solving problems in a way especially important in the formation of reflection. The meaning of this approach is that we can look at our way of solving from the point of view of the other. This happens every time a pupil is asked to expose and comment on the solution path followed by another, that is to say to look at his own decision in terms of the path taken by the other. According to Rubtsov, this is a very effective form, since it creates a contradiction between our point of view and the point of view of the other. This procedure creates a situation allowing the teacher to follow the problem and control its solving-process [9].

According to this scholar, the teacher must face the positions of students in order to generate a cognitive conflict. Similar procedures have been successfully tested in different countries. In Switzerland, in particular, A.N. Perret Clermont, theorized the conflict as an incentive way for learning.

"This conflict was formed in the school in an interesting way, on the one hand, there is competition, social conflict, as you can imagine, when it involves 12–15-year-olds, each of whom wants his group to be stronger. But this is true only at the first glance" [see 9, p. 128]. In fact, the questions asked by the teacher when analysing why they think that others have made a mistake or have done well give way to the most important form of discussion for educational purposes: a discussion among pupils. In such cases, different points of view are put into action and analyzed [3; 5; 6].

Vitaly Rubtsov's research focused on analyzing the collective organization of the learning context. Since his first contribution, presented at the University of Rome 1 Sapienza, where he turned out to be a visiting professor (see [9]), he presented the criteria to make learning contexts effective. This topic is constantly analyzed by him (see for ex. Rubtsov V.V., *Social interactions and training // Psychological science and education*, 1996. № 2).

Since then, a project has been organized, based on the nature and results of the studies carried out, on the organization of Transformative Activist Stance (VEGETTI, 2016), which gave way to the scientific cooperation in the psycho-pedagogical sector between the two universities: Sapienza / MSUPE.

One of the first presentations of the teaching-learning methodology, devoted to experiments on educational activity by V.V. Davydov was realized in cooperation with V.V. Rubtsov [13]. Although the concepts of V.V. Davydov already had exhaustive formulations by the same author, both at the theoretical-methodological and practical level of application, in the works of 1972, 1986 and 1988, intensive systematic work of educational experiments continued until today as first under the direct supervision of Davydov and nowadays carried out by his associates, primarily by V.V. Rubtsov.

## 2. Principles and procedures of the approach

In the above-mentioned contributions, the same Rubtsov, like other authors, described the principles and procedures of school activity and their organizational criterion, the *collective* arrangement of learning contexts. This type of didactical organization is based on the procedures for determining the position and problems by the pupils through actions determined by the generalization criteria. "... the search for effective forms of cooperation is related to the development by researchers on the basis of the organization of joint activities characterized by such components as the distribution of activities and their exchange, mutual understanding of communication and reflection as a special actions for working together" [6, p. 18].

They are psychological processes, therefore are their indicators: concreteness, system-like disposal, generalization [see 13 p. 66–67; 5, p. 18]. The organization of this cooperative learning experience requires the translation of its content to specific objects and the assimilation of models of pertaining actions, upper described, starting with the consideration that the essential core of these indicators is given by building a joint structure for analyzing content and essence, in two stages.

As first, the person performing various transformations of the composition of the object, analyzes the changes occurring in its states (structures), and fixes the transformations realized in specific models. The second stage, the next, is connected with the differentiation of actions and is based on the mediation of the properties of the content and relations of the object through action.

The general relationship for different specific models in this second stage is open through the interaction between different types of actions (the relationship between the actions themselves). In addition, the ratio of actions is represented, in this case, as a *sign* of the generalized method of constructing an object, and for different actions the *meaning* of various concrete models is established. The criterion for the collective arrangement of learning contexts is the form of organization of activities based on the construction, by each of the participants,

of the model of the action of the other and on the subsequent correlation of the characteristics of this model with its own action model, and then becomes, in its turn, the initiating form in which the relationship between operational and specific components of the action for students, acquires the significance of a particular problem.

By means of this method, the use of models as a tool for organizing learning activities allows the learner to create didactic situations, in which it is possible to start the formation of joint-learning activity among pupils and to implement the inversions necessary for the implementation of group work.

Secondly, using the method of collectively distributed specific structures and signs, participants face the need to analyze the objective foundations of one and the same form of organization of joint activity and the search for new methods of work. This is due to the presence of the two mentioned stages, in the context of training, aimed at one purpose, but with different tasks. These stages have, respectively, the value of training and formation.

The task of the first stage is to organize the distribution of joint actions for each individual component into a group. Based on the use of the action scheme, the relationship of content and cooperation between learners is organized as a process of transformation of the object and of the corresponding models.

The next task, at the second stage, is a reflexive analysis of the content of each of the forms of the action being created. This analysis is carried out by examining the actions that must be performed by the participants, their specific goal, and also by determining the meaning implied by the training scheme that the pupil assumes.

The basis of this system is the need for all students to participate in the following general training activities:

- introduction of different models of actions by participants;
- the exchange of concrete actions in their content and their mutual coordination;
- mutual monitoring and evaluation of individual actions;
- modeling of the given samples (schemes) of the organization of joint activities;
- transformation of the assigned samples and search for new ways of organizing joint activities [5, p. 22].

In the same text, some recommendations are given about how relevant it is to base collaboration on group working among peers of younger-aged children.

This question arises after the observations made by G.A. Zukerman [18; 14], who worked in direct contact with V.V. Davydov, showing that the child reacts differently to the proposal of cooperating with adult or peer partners. These observations predisposed more accurate determinations of the zone of the proximal development conceptualized by Vygotsky [16]. It should be noted that in the cooperative educational groups constructed and described by the cited authors (see Ulanovskaya & Yarkina in 1995, cited above, p. 171), forms of acquired incompetence are revealed in children, which are easier to intervene in order to change them.

For example, in a group of two participants, Lyudmila a well-performing pupil, and Sergei, unsuccessful in

English, the latter in the task of matching the verb, auxiliary and adverbs in English, with the present perfect tense did not correct the mistake made by his partner, and also evaluated her task with a score higher than him. This gives an idea of the importance of taking into account the relationship between the group members and about the teacher's evaluation weights.

The criterion of collectively distributed learning contexts experimentally proved by Rubtsov present a form of organization of activity based on the construction, by each of the participants, of the model of the other's action and on the subsequent comparison of the characteristics of this model with the model of ownself action, and this becomes the initial form in which the relationship between operational and concrete components of the action becomes a concrete problem for the learners.

Following this method, in fact, models are used as tools for organizing learning activities. The learner should build didactic situations in which the formation of joint training activities between him and other learners takes place and must find out the inversions, needed to implement the work in the group. This procedure through the distributed specific structures and signs puts participants in the situation of analyzing the objective foundations of one and the same form of organized joint activity and of finding out new methods of work.

### 3. Rotated exchange of roles in the training group. Reflection

According to the experience accomplished, the key to the training method is the distribution of roles, which, in any case, should be performed by all participants. Roles are assigned with the help of the pedagogist or of the teacher conducting the experiment. There are three options: "planner" – who follows the conditions set by the problem, and plans solving ways; "The executor", the one who makes attempts to resolve; "Critic and Controller", which checks the correspondence between what is done and the project (design), and conducts an assessment. Such a distribution of roles is considered productive for solving the problem from the point of view of reasoning. But when groups are more numerous, other possible roles are given in the course of collective discussions. They are: "initiator", "information collector", "opinion collector", "coordinator", "opponent", "promoter", "procedural worker", "fixator", "supporter", "conciliator", "carrier of group standards", "observer and commentator", "aggressor", "blocking", "attention seeker", "seeker of sympathy", "demagogue", "play boy" (that is, who braves with his neglect in work) [5; article 3.1, Rivina, p. 43].

The effective organization of this training activity leads to an increase in the following ways: a) different relations among adults and child and between children, b) the presentation of common goals in activities aimed at implementing and changing the same means and criteria for cooperation, c) developing symbolic functions of the child, expressed in the identification of signs for specific objects, d) the development of communication and mutual interaction processes that involves the over-

coming of egocentrism and formation skills of teamwork. (*ibid.*, p. 63)

In working group this way organized, evaluation tools are needed that must be formed in the child's thinking. Collectively distributed group learning stems from the concept of the zone of proximal development of L.S. Vygotsky, and at the same time from his idea that the tasks distributed among participants cooperating in a social group become conditions for more effective learning of the individual. In addition, the specific provision of learning contexts also refers to the idea presented and focused by V.V. Davydov, for whom learning activity becomes a dominant activity in children not later than primary school aged.

At the same time, the psychological foundations of communication technologies, overcome the traditional way of the origin of the learning process as spontaneous / natural and autonomous, postulating the separation between the one who conveys experience and knowledge, in short, between the one that teaches and those who receive this experience and knowledge, in a word, who learns.

“To replace the idea of teaching as a natural and individual process, that is, dividing the participants in the learning situation into the one who teaches and learners the idea of learning as a process of co-operation and joint activity is developed. The main mechanism of this process, making it culturally and socially-determined, is the mediation of cognitive acts proper in ways of interaction of participants themselves. The first question in this case is the problem not only of *what to teach*, but also the problem of *how to teach*, or the problem of effectively organizing joint forms of school activity» [11; 12].

The basis of learning, therefore, is the mediation of *specific cognitive acts of the participants in the didactic situation*, the criteria for their interaction, the methods of joint organization of their actions.

It is pertinent to note that, accordingly, what makes such learning effective is not a simple fact that social interactions occur in a social context, but the fact that these interactions generate new formations in the same process of psychic development from which they are the cause [11; 12].

In essence, the concept of instruction supported by Rubtsov and colleagues emphasizes not only and not so much the fact that the most competent partner generates with his level of development, by imitation, mental development in a less competent partner, but comes from concrete interactions, assumptions about social responsibility in the construction of their knowledge, while the teacher takes care of the continuous and gradual processing of knowledge that the pupils elaborate, determines the limits and gives an evaluation.

This happens precisely through the reflection about the learning goals, generated also by the comparison of the decision of the partner and of the single child. In fact, reflection becomes an independent goal of learning. This leads to an increase in learners' thinking skills, as they learn in the group to direct their autonomous ability to solve problems.

Rubtsov himself noted that, based on the study of the solution of problems in group activities, it is possible to

introduce a prevision of developing of the skills of theoretical thinking in children.

If, for example, in a group situation the child finds himself at the **first level** of theoretical thinking concerning the abilities of analysis, planning and reflexion he will be expected to act at the same level also in the situation of individual problem solving. On the other hand, if the child is already at the **second level**, in the situation of an individual decision, he will remain at this level.

Here it would not be possible to set out a list of the roles that are required for such training, especially since they can be multiplied and adapted to the number of members of the group, as already explained. In addition, there are lists of them in various works, especially dedicated to communication in learning [see also 5, p. 145].

#### 4. Types of schools and school for design

On the other hand, it is important to note that the merit of Rubtsov is to emphasize the results obtained in his scientific experiments, to use the concepts of cultural and historical psychology for designing and opening, in post-Soviet Russia, a new school inspired by the same conception [13; 11; 12]. About this further.

“The proposed scientific conception is a calling for the creation of a new type of instruction by means of opening of a cultural and historical school. This school is a system of four schools — *a school of mythmaking, a workshop-school, a laboratory-school and a design-school*” [10, p. 230] according to the concept of the sociogenesis of higher mental functions, the development of which is associated with social experience [15; 16]. Rubtsov and two of his valuable collaborators, Margolis and Guruzhapov (cited above) prepared the design of an historical-cultural school, at the basis of which the forms of social interactions between children and adults are located, which characterize different historical periods during which the consciousness of modern man went on to be formed. The forms of interaction of different epochs must correspond to different concrete levels of instruction. Each level of these forms of community becomes a “zone of proximal development” for the next community and for the types of consciousness and historical activity that characterize it.

“In the system of these schools and of the transition from one school to another, learners are considered according to special norms as norms of cultural and historical values. Due to this, the pupils develop the ability to focus not on just one, but on different types of activities, the ability to participate in various social communities according to the rules existing in these communities” [10, p. 230].

Now the cultural and historical school to some extent represents the culmination of the achieved consciousness of modern man, but is connected with the forms of previous social communities that still exist in concrete reality. The fundamental trends in the development of such consciousness are related to the following conditions: The development of the same forms of historical types of consciousness and activity; the assimilation of histori-

cally different forms of learning; participation in various communities of children and adults. "An important condition for the transition from one school to another is the internal connection of the content of instruction (knowledge, skills, abilities) obtained and the forms of organization of the instructional work. For the cultural and historical school, the following three circumstances are of principle importance:

*as first* forms of organization of educational work at the previous stage are given by those methods of elaborating the material, which at the next stage become for the pupil a means of assimilating the relevant subject matter;

*secondly*, in the forms of organization of the educational situation at each level of instruction conditions are reproduced that are specific to the concrete historical type of the school;

*thirdly*, the historical and cultural context of the acquired knowledge is revealed by schoolchildren not by increasing the historical information, but by an analysis of the content of the world of things and the world of ideas that determine this or that area of knowledge". [10, p. 230].

This implies the formation of the ability to participate in the social experience of other communities. From this method, a direct understanding of the concrete reality develops and not the study and repetition of the texts of any textbook on history, or geography, and this means orienting in a concrete activity, or in more detail, in various specific types of human activity. At the same time, it is interesting and important to note that this project does not cause an increase in the school subjects nor the amount of information studied [10, pp. 210–231 *passim*].

The new school should promote the assimilation of the social experience of various socio-cultural activities that correspond to different ethnic communities, and at the same time, the levels of previous generations. It must be a synthesis of different social experiences. In fact: "It is about designing the school as an educational space based on successively replacing each other and having historical analogues in the forms of activity and communities." (here, p. 230)

In more detail: In the *school-workshop* they study the values of the actions that participate in the objects, and form certain skills and abilities that underlie these actions (for example, the concept of number and the ability to count). Understanding the models of objects (ideas) and the generalized modes of action corresponding to them is characteristic of the historical type of handicraft consciousness. In the *school of laboratory*, the content of subjects learned by children is studied on the basis of constructing models, concepts and theories of this content, which is characteristic of the corresponding level of scientific consciousness. Here pupils get the rudiments of scientific theories, they meet with experiment and scientific text.

At the *school for the design*, objective content is studied by learners through the construction of a project or model of activity tied to the type of consciousness. The design, later on the programme, is the modern tool for organizing the collective work of people and the coordi-

nation of the actions they accomplish. At this stage the most important component is the formed community, the modeling of its goals and the tools for her functioning. The author exposes as well the results the pupils are expected to obtain in the school for the design: «In our school the results of predisposed instruction are as follows: 1 – *level* system of traits and relations defining the content of objects, 2 – *level* system of models and path to cope with objects; 3 – *level* system of concepts, theories and models apt to the existing tools; 4 – *level* system of the design.» (*ibid.*)

## 5. Concluding remarks

We will not focus here at all four levels of education, there will be only references to the school's purpose for designing: about the question concerning *who will be the learning subject* of the historical cultural school, the author writes: "According to our conception, the main directions of its development are related:

- with mastering the very forms of historical types of consciousness and activity;

- with the formation of various historical forms of learning;

- with the development of various historical forms of learning;

- with the development and participation in various child-adult communities that model the ways of their organization predisposing a particular historical type of school" [10, p. 222].

Significant preparatory work requires the implementation of the cultural historical school in terms of: adaptation of architectural spaces, the restructuring of disciplines in terms of the development of historical awareness and, finally, the training of teachers, which will be introduced at the Moscow State Psycho-Pedagogical University, where already opened a special master's degree.

The above text clearly states that it is not enough to include more humanistic disciplines along with scientific ones. Also, you do not need to increase the number of disciplines.

The child should be placed in a cultural and historical school, already prepared in this sense from 5-6 years.

All these conditions require important human resources.

In conclusion, one can, however, synthesize that, in our time, characterized by very intensive international relations and dramatic migration processes, Rubtsov and his conception represent a unique opportunity to ensure the instruction of all advanced countries with scientific and theoretical knowledge and types of thinking and cognition for the seminal reform of instruction and formation of young generations. To this purpose, the existing double degree Master's program on Pedagogy and Education between MSUPE and Sapienza University of Rome is also a promising initiative. It was opened and is successfully working already about 10 years, last, but not least, on the initiative by V.V. Rubtsov.



Литература

References

1. Davydov V.V. Psychological theory of educational activities and methods of primary education based on generalization. Tomsk: Peleng, 1992.
2. Davydov V.V. Problems of developmental learning. Moscow: Akademija, 2004.
3. Davydov V.V., Rubtsov V.V. Development of the bases of reflexive thinking of schoolchildren in the process of activity. Novosibirsk, 1995.
4. Rubtsov V.V. Psychological features of the organization of educational activities in the formation of the theoretical concept. Research of intellectual abilities and educational activity of the younger schoolboy. Yerevan: 1975.
5. Rubtsov V.V. Communicatively-oriented images of the environment. Psychology of design, RAO. Moscow, 1996.
6. Rubtsov V.V. Fundamentals of Socio-Genetic Psychology. Moscow; Voronezh, 1996a.
7. Rubtsov V.V. Social interactions and training // Psychological science and education. 2018. Vol. 23. № 2.
8. Rubtsov V.V., ed. Moscow Psychological School. T. 1–4. Moscow: Psychol. Inst. RAO., 2004
9. Rubzov V.V. Per un'organizzazione efficace del contesto di apprendimento a scuola, (School organization as the context of effective learning) // Studi di Psicologia dell'Educazione. 2005. № 1. P. 123–135.
10. Rubtsov V.V. Social-genetic psychology of developmental education: activity approach. Moskva: MGPPU, 2008. 6–416. P. 88–137.
11. Rubtsov V.V. To the 100th anniversary of the Psychological Institute, Nestor history. Moscow; Saint Petersburg, 2012. P. 5–919
12. Rubtsov V.V. Cultural and historical scientific school: problems posed by L.S. Vygotsky // Cultural and Historical Psychology. 2016. № 3. P. 9–14. doi:10.17759/chp.2016120301.
13. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. Cultural-historical type of the school // Psychological Science and Education. 1995 № 4. See also Rubtsov V.V. 2008. P. 210–231.
14. Veggetti M.S. La Comunicazione. Psicologia dell'educazione e pedagogia (Communication in psychology and pedagogy). Rome: Aracne, 2018.
15. Vygotsky L.S. Pedagogical psychology. Moskva: Prosveshenie, 1926; Moskva: Pedagogika, 1991, 1996 / Ed. by V.V. Davydov. Moscow: Pedagogy.
16. Vygotsky L.S. Thinking and speaking. Moscow; Leningrad, 1934; the same // Vygotsky L.S. Selected psychol. writings. M.: Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1956; the same // Collected. Works: In 6 vol. M.: Pedagogy, 1982. Vol. 2.
17. Vygotsky L.S. History of development of higher mental functions. M. APN of the RSFSR, 1960; the same / Collected works: 6 vol. M.: Pedagogy, 1983. Vol. 3.
18. Zukerman G.A. Types of communication in learning. Tomsk: Peleng, 1993.

1. Davydov V.V. Psychological theory of educational activities and methods of primary education based on generalization. Tomsk: Peleng, 1992.
2. Davydov V.V. Problems of developmental learning, Moskva: Akademija. 2004.
3. Davydov V.V., Rubtsov V.V. Development of the bases of reflexive thinking of schoolchildren in the process of activity. Novosibirsk, 1995.
4. Rubtsov V.V. Psychological features of the organization of educational activities in the formation of the theoretical concept. Research of intellectual abilities and educational activity of the younger schoolboy. Yerevan. 1975.
5. Rubtsov V.V. Communicatively-oriented images of the environment. Moscow: Psychology of design, RAO, 1996.
6. Rubtsov V.V. Fundamentals of Socio-Genetic Psychology. Moscow, Voronezh, 1996a.
7. Rubtsov V.V. Social interactions and training. *Psychological science and education*, no. 2
8. Rubtsov V.V. (ed.) Moscow Psychological School. T. 1–4. Moscow: Psychol. Inst. RAO, 2004.
9. Rubzov V.V. Per un'organizzazione efficace del contesto di apprendimento a scuola, (School organization as the context of effective learning) "*Studi di Psicologia dell'Educazione*", 2005, no. I, pp. 123–135.
10. Rubtsov V.V. Social-genetic psychology of developmental education: activity approach. Moskva: MGPPU, 2008, pp. 6–416; pp. 88–137.
11. Rubtsov V.V. To the 100th anniversary of the Psychological Institute, Nestor history. Moscow-Saint Petersburg, 2012, pp. 5–919.
12. Rubtsov V.V. Cultural and historical scientific school: problems posed by L.S. Vygotsky. *Cultural-Historical Psychology*, 2016, no. 3, pp. 9–14. doi:10.17759/chp.2016120301. (In Russ., abstr. in Engl.)
13. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. Cultural-historical type of the school. *Psychological Science and Education*, 1995, no. 4. See also Rubtsov V.V. 2008, p. 210–231.
14. Veggetti M.S. La Comunicazione. Psicologia dell'educazione e pedagogia (Communication in psychology and pedagogy). Rome: Aracne, 2018.
15. Vygotsky L.S. Pedagogical psychology. Moscow: Prosveshenie, 1926; Moscow: Pedagogika, 1991<sup>2</sup>, 1996<sup>3</sup>. Davydov V.V. (ed.). Moscow: Pedagogy.
16. Vygotsky L.S. Thinking and speaking. Moscow / Leningrad; 1934; the same // Vygotsky L.S. Selected psychol. writings. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1956. the same. *Collected. Works*: In 6 vol. Moscow: Pedagogy, 1982. Vol. 2.
17. Vygotsky L.S. History of development of higher mental functions. Moscow: APN of the RSFSR, 1960; the same. *Collected works*: 6 vol. Moscow: Pedagogy, 1983. Vol. 3.
18. Zukerman G.A. Types of communication in learning. Tomsk: Peleng, 1993.

**80 лет профессору М. Коулу**  
*Celebrating the 80<sup>th</sup> Birthday of M. Cole*

**Творческий потенциал культуры  
и человеческое развитие**  
(круглый стол методологического семинара  
под руководством В.В. Рубцова и Б.Д. Эльконина)

**Участники круглого стола\***

В.В. Рубцов, М. Коул, Дж. Верч, А.Г. Асмолов, Б.Д. Эльконин, В.А. Лекторский, Н.Н. Нечаев,  
В.Т. Кудрявцев, Т.В. Ахутина, Ж.М. Глозман, М.В. Фаликман, А.А. Марголис, В.А. Гуружапов

25 мая 2018 г. в МГППУ состоялось заседание методологического семинара «Творческий потенциал культуры и человеческое развитие» (руководители В.В. Рубцов и Б.Д. Эльконин), приуроченный к 80-летию выдающегося американского психолога проф. Майкла Коула, продолжателя традиций культурно-исторического и деятельностного подходов в психологии, ученика А.Р. Лурии.

**Для цитаты:**

Творческий потенциал культуры и человеческое развитие (круглый стол методологического семинара под руководством В.В. Рубцова и Б.Д. Эльконина) // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 4. С. 41–51. doi: 10.17759/chp.2018140406

**For citation:**

Human Development and the Creative Potential of Culture (Roundtable of the methodological seminar supervised by V.V. Rubtsov and B.D. Elkonin). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 4, pp. 41–51. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140406

\* *Рубцов Виталий Владимирович*, доктор психологических наук, профессор, ректор ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: rector@list.ru

*Коул Майкл*, доктор психологических наук, профессор, Калифорнийский университет Сан-Диего (США), Сан-Диего, США. E-mail: lchcmike@gmail.com

*Верч Джеймс*, доктор психологических наук, профессор, Университет Вашингтона, Вашингтон, США. E-mail: jwertsch@artsci.wustl.edu

*Асмолов Александр Григорьевич*, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, завкафедрой психологии личности ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: agas@mail.ru

*Эльконин Борис Данилович*, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией, ФГБНУ «Психологический институт» РАО, Москва, Россия. E-mail: belconin@bk.ru

*Лекторский Владислав Александрович*, доктор философских наук, профессор, академик Российской Академии наук, академик Российской Академии образования, главный научный сотрудник, Институт философии Российской Академии наук; научный руководитель философского факультета, Государственный Академический Университет гуманитарных наук (ГАУГН), Москва, Россия. E-mail: v.a.lektoprski@gmail.com

*Нечаев Николай Николаевич*, действительный член Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, профессор Международной кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: nnechaev@gmail.com

*Кудрявцев Владимир Товиевич*, доктор психологических наук, профессор Международной кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: vt kud@mail.ru

*Ахутина Татьяна Васильевна*, доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией нейропсихологии, ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: akhutina@mail.ru

*Глозман Жанна Марковна*, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: Glozman@mail.ru

*Фаликман Мария Вячеславовна*, доктор психологических наук, руководитель департамента психологии, НИУ ВШЭ, Москва, Россия. E-mail: maria.falikman@gmail.com

*Марголис Аркадий Аронович*, кандидат психологических наук, доцент, первый проректор, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: amargolis@mail.ru

*Гуружапов Виктор Александрович*, доктор психологических наук, заведующий кафедрой педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия. E-mail: otdel-m@yandex.ru

Майкл Коул сделал и продолжает делать очень многое для интернационализации и развития этих подходов — достояния отечественной психологической мысли — во всем мире. Семинар был организован журналом «Культурно-историческая психология» и Международной кафедрой ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология» МГППУ. В ходе заседания обсуждался широкий спектр тем: 1. Понимание культуры: от среды — к источнику развития человека; 2. Культурно-историческая психология — язык взаимопонимания и инструмент творчества в мире науки и образования; 3. Разнообразие форм культурного опосредствования человеческой деятельности в современном мире; 4. Культурно-деятельностный подход как междисциплинарный проект; 5. Психология и социокультурные практики человеческого развития; 6. От совместной деятельности — к сотворчеству культуры; 7. Воображение — «третий глаз» культуры. Наряду с российскими исследователями — В.В. Рубцовым, А.А. Марголисом, А.Г. Асмоловым, В.Т. Кудрявцевым, Н.Н. Нечаевым, В.А. Лекторским, Т.В. Ахутиной, Ж.М. Глоzman, М.В. Фаликман, Б.Д. Элькониним, В.В. Гуружаповым, виртуальное участие (в режиме онлайн) в работе семинара принял сам юбиляр М. Коул, а также его коллега, соавтор и друг Дж. Верч. Публикуем полный текст стенограммы семинара.

**Ключевые слова:** культура, культурно-историческая психология, творчество, развитие, деятельность, опосредствование.

---

## Human Development and the Creative Potential of Culture (Roundtable of the methodological seminar supervised by V.V. Rubtsov and B.D. Elkonin)

### Roundtable participants\*

V.V. Rubtsov, M.Cole, J.Wertsch, A.G. Asmolov, V.T. Kudryavtsev, N.N. Nechaev, V.A. Lektorsky,  
T.V. Akhutina, Zh.M. Glozman, M.V. Falikman, B.D. Elkonin, A.A. Margolis, V.A. Guruzhapov

On May 25, 2018 the Moscow State University of Psychology and Education hosted a methodological seminar “Human Development and the Creative Potential of Culture” (supervised by V.V. Rubtsov and B.D. Elkonin) that was dedicated to the 80<sup>th</sup> birthday of the renowned American psychologist professor Michael Cole, the disciple of A.R. Luria and the successor of the cultural-historical and activity approaches in psychology. Michael Cole has and continues to put a lot of effort into the internationalization and development of these acknowledged Russian approaches all over the world. The seminar was organized by

\* *Rubtsov Vitaly Vladimirovich*, PhD in Psychology, Professor, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: rectorat@list.ru

*Cole Michael*, PhD, foreign member of the Russian Academy of Education; member of the Academy of Education of the United States; Professor of Communication and Psychology at University of California San Diego; founder of the Laboratory of Comparative Human Cognition (LCHC), University of California San Diego, La Jolla, USA. E-mail: lchcmike@gmail.com

*Wertsch James V.*, Ph.D., professor, University of Washington, Washington, USA. E-mail: jwertsch@artsci.wustl.edu

*Asmolov Aleksandr Grigor'evich*, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: agas@mail.ru

*Elkonin Boris Daniilovich*, PhD in Psychology, Professor, Head of Laboratory, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: belconin@bk.ru

*Lektorsky Vladislav Alexandrovich*, doctor of philosophical sciences, professor, full member of the Russian Academy of sciences, full member of the Russian Academy of education, principal researcher, the Institute of Philosophy, Russian Academy of sciences, head of the philosophical department, State Academic University of human sciences. E-mail: v.a.lektorski@gmail.com

*Nechaev Nikolai Nikolayevich*, PhD in Psychology, Full Member of the Russian Academy of Education, Professor, UNESCO International Chair of Cultural-Historical Psychology of Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: nnechaev@gmail.com

*Kudryavtsev Vladimir Tovievich*, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: vt kud@mail.ru

*Akhutina Tatyana Vasilyevna*, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Laboratory of Neuropsychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: akhutina@mail.ru

*Glozman Zhanna Markovna*, Ph.D. in Psychology, professor, leading researcher at the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: Glozman@mail.ru

*Falikman Mariya Vyacheslavovna*, Dr.habil. in Psychology, Head, School of Psychology, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: maria.falikman@gmail.com

*Margolis Arkady Aronovich*, Ph.D, vice-rector, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: amargolis@mail.ru

*Guruzhapov Viktor Aleksnadrovich*, PhD in Psychology, Head of the Chair of Pedagogical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: otdel-m@yandex.ru

the Cultural-Historical Psychology journal and the International UNESCO Chair of Cultural-Historical Psychology of Childhood (MSUPE). The issues discussed in the seminar included: 1. Understanding culture: from the environment to the origins of human development; 2. Cultural-historical psychology: the language of mutual understanding and the creative tool in science and education; 3. The diversity of cultural mediation of human activity in the modern world; 4. Cultural-activity approach as an interdisciplinary project; 5. Psychology and sociocultural practices of human development; 6. From joint activity towards co-creation of culture; 7. Imagination: the 'third' eye of culture. Among the participants of the seminar were Russian researchers V.V. Rubtsov, A.A. Margolis, A.G. Asmolov, V.T. Kudryavtsev, N.N. Nechaev, V.A. Lektorsky, T.V. Akhutina, Zh.M. Glozman, M.V. Falikman, B.D. Elkonin, V.A. Guruzhapov as well as M. Cole himself and his friend and colleague J. Wertsch (both participating online). The paper presents the full text of the discussion.

**Keywords:** culture, cultural-historical psychology, creativity, development, activity, mediation.

**Виталий Рубцов:**

— Добрый день, дорогие друзья, добрый день, Майкл и Джим. Очень рады, что вы здесь вместе с нами, за этим столом. Вы его продолжаете или начинаете, если смотреть с Вашей стороны. Очень важно, что сегодня у нас есть шанс поговорить про то, что мы называем культурно-исторической теорией или культурно-исторической психологией. Но прежде всего, я хочу сказать еще до начала разговора, что главный повод, это, конечно, ты, Майкл. Ты сегодня помолодел на очередные 10 лет, собрал нас всех, чтобы сказать: «Какие вы, ребята, странные там живете. Мы тут уже давно помудрели, а вы там опять никуда не продвинулись». Ты, сколько я помню, всегда говорил это, и сегодня, Майкл, я буду очень рад, если ты мне опять это скажешь. Я действительно рад вас видеть вместе — и тебя, Майкл, и тебя, Джим. Мы видим и узнаем друг друга и друг другу рады: это уже большое достижение в наше время — хотя бы узнавать друг друга. Я благодарен всем, что мы собрались. Те, кто пришел к нам, чтобы поговорить, и все, кто здесь присутствуют, а еще и те, кто участвует в нашем семинаре по культурно-исторической психологии дистанционно, — мы все тебя, Майкл, горячо поздравляем. Ты, являешься бесспорным авторитетом в этой сложной и все еще глубоко непонятной области. Ты авторитет в культурно-исторической психологии. И хотя мы с тобой не соглашаемся по целому ряду вопросов, но мы с тобой находимся в неплохой компании. И это очень важно. Потому что только в общей компании и сама эта компания, и сама эта общность будут жить. Поэтому еще раз, Майкл, я и мы все тебя сердечно поздравляем, невероятно рады видеть тебя и Джима и тебе передаем слово, чтобы ты нас сразу направил в сегодняшнем разговоре «по правильному» пути.

**Майкл Коул:**

— Ну, конечно, вы — бедные люди, если считаете, что я — знаток культурно-исторической психологии. Но я очень благодарен, что вы собрались и что мы можем еще раз поговорить друг с другом. Я не знаю, как это получится сегодня — я давно по-русски не говорил, и поэтому надо просто стараться общаться. Это изумительный день. Я запомнил, когда мы первый раз устроили такую беседу через интернет — это

было очень примитивно, и Василий Васильевич сделал через интернет сообщение. Это было 20–25 лет тому назад. И вы видите, куда мы ушли после этого. И очень рад видеть тебя, Джим. Я не могу вас видеть, поэтому каждый должен сказать, кто говорит, и я отсюда буду принимать участие в этом событии.

**Александр Асмолов:**

— Дорогие мои, Майкл и Джим, мы сегодня собрались в этом зале, и спасибо, что это происходит, и спасибо, что мы можем перекинуть мост через океан в нашем общении. Каждый раз, когда что-то делаешь, есть категория в психологии, которая называется «значимые другие». По-разному она входила в психологию — через Мида, через Салливана. Но каждый раз, когда что-то делаешь, невольно начинаешь понимать, что постоянный диалог со значимыми другими — это основа наших с вами действий. И этот диалог у нас и с тобой, Майкл, и с тобой, Джим, не прекращается. Хотите — верьте, хотите — не верьте в бессмертие душ, — и с Александром Романовичем, с которым я помню, как мы вместе сидели и спорили, и говорили. Как сидели вместе у Алексея Николаевича, когда мы обсуждали с Алексеем Леонтьевым разные вещи. И вместе с тем, обсуждая все это, хочется сказать: а что мы за это время сделали? Мы, люди, которые перекинули не только мост дружбы между друг другом, но и начали какие-то дискуссии, которые во многом определяли некоторые моменты нашего развития. Для меня невероятно важно, что многие из них — из этих моментов — опередили лучшие дискурсы в стране и в мире. Когда Майкл обсуждает проблему артефактов, раньше, когда он это обсуждал в контексте книги, которая у нас переведена как «Культурно-историческая психология», а у Майкла называлась «Культурная психология», а в этом есть разница, за этим совершенно уникальное пространство работ.

Второй момент: когда сегодня только ленивый не говорит о диалогах, книга Джима «Голоса разума», как и многие его другие книги, задают уникальные парадигмы многих наших исследований. Иными словами, мы можем быть в разных местах Земли, но — первое: мы всегда общаемся с нашими учителями — и второе: мы работаем в схожем мыслительном пространстве, которое сегодня существует. И в этом мыслительном пространстве уже само по себе обозначение темы се-

минара, который посвящен Майклу, как говорил один мой злой коллега: «У нас психология развивается от тоста к тосту, от юбилея к юбилею». Наш онлайн-семинар, как поднятый бокал, когда мы обсуждаем и ставим тему очень точно: «Потенциал культуры и человеческое развитие». Даже когда я вижу название этого семинара, его установку, прежде всего, отрадно, что здесь, в этом университете, в других центрах говорят о человеческом и культурном потенциале, а не о капитале. Сегодня экономика в буквальном смысле вторглась в понимание жизни, и это звучит, как мем: «Всюду человеческий капитал». А капитал — это только ресурс, а потенциал — это закладывание будущего. Поэтому сама постановка идеи потенциала культуры, которая звучит в культурно-исторической психологии, — это есть междисциплинарная зона развития для других наук. Сегодня, как никогда, идея междисциплинарного дискурса культурно-исторической психологии мне кажется важной. Второй момент. Джим, у нас не всегда это переводится, и одно дело — на английском, другое — на русском, бросил такой конструкт — *thinking device*, а именно — инструмент или орудие мышления. По сути, культурно-историческая психология задала именно орудия мышления, с помощью которых мы все работаем. И это невероятно важный момент.

Но вот что больно. И я не могу в кратком вступительном слове не сказать о боли. У нас много блистательных теоретических работ, много в прошлом, чуть-чуть в настоящем. Но когда я сейчас анализирую ряд работ, которые выходят и у нас, и в других странах, то обнаруживаю, что в них идет речь о разных поколениях культурно-деятельностной психологии. Одна генерация, говорят в ряде работ, включает Выготского, Лурия, Леонтьева и других. В другую генерацию входят Коул, Давыдов, Зинченко, можно было бы перечислять и перечислять. Но в целом ряде последних работ и исследований, когда обсуждают переключку линий, говорят: третья генерация культурно-деятельностной психологии — подчеркиваю, не культурно-исторической, а культурно-деятельностной — это совершенно особая линия работ — это линия, прежде всего, замечательных работ Юрия Энгестрёма. Это уже другая линия. И, наконец, — последний цикл работ, который очень интересно ведет Виктор Каптелинин, и серия работ, которые выходят в МИТ, и так далее — еще одна линия культурно-деятельностной психологии. Как все эти линии связаны? Как мы их знаем? Как они нас знают — эти линии работ? Не получается ли так, как в метафоре, в свое время брошенной в споре Алексеем Николаевичем Леонтьевым и Борисом Федоровичем Ломовым: психология должна расти либо «в ствол», либо «в куст». У меня сейчас замечательное ощущение, что психология (культурно-деятельностная психология и культурно-историческая психология) достаточно «кустится», но недостаточно «стволится». Поэтому одна из рефлексивных задач этого семинара — четко увидеть, что куст и ствол — не антагонисты. Можно «покуститься», а потом «постволиться» чуть-чуть, и это будет замечательная линия.

Еще один момент. Как сегодня понимается опосредствование? Как оно выводит на идею культурных практик? Как оно выводит на идею знаков? И в буквальном смысле, когда мы вдруг видим такое уникальное знаковое опосредствование социальных сетей, социальных коммуникаций, когда мы общаемся через мемы и очень часто общаемся через фейки — является ли это еще одним способом особого опосредствования? То есть встает множество вопросов, но ответы экспериментальными исследованиями, чтобы культурно-деятельностная психология стала культурно-деятельностной практикой, эти ответы, как мне кажется — наша с вами зона ближайшего развития. Я хотел бы завершить свое выступление, как говорят индейцы, формулой «Хао, я все сказал». Майкл, Джим, через пространство есть телемост, но есть мост любви, он сегодня существует.

### Борис Эльконин:

— Я приветствую и поздравляю Майкла! И сердечно приветствую Джима!

На мой взгляд, тему опосредствования надо представить как *вопрос* и говорить о тех *условиях*, при которых опосредствование становится эффективным, действенным. (Кстати, Даниил Борисович Эльконин в своих научных дневниках этот вопрос ставил.) Быть эффективным — это значит инициировать некое преобразование поведения (словами Выготского — преодоление), а в большей рамке — некое развитие. *Проблематизация* связности опосредствования и развития современна, т. е. своевременна. Здесь уместно вспомнить тексты Ж. Бодрийяра о «культурных симулякрах». После этих текстов употребление словосочетания «культурное средство» (везде и всюду) не выглядит убедительным. В детско-родительских и учительско-ученических отношениях часты случаи «симуляции» опосредствования («с учителем делаю, как он требует, но сам то, в отличие от него, знаю...»).

Действительный эффект опосредствования, связующий опосредствование и развитие, — это преобразование *формы* активности. На такое преобразование указывали Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов в понятии «учебная задача», где непосредственно-результативное действие преобразуется в учебное, т. е. стремление непосредственного достижения результата преодолевается в поиске и опробовании *способа* (системы опор) действия.

И снова вопросы о том, как и когда, при каком устройстве опосредствования происходит преобразование формы действия. По моим с сотрудниками экспериментальным работам, таким условием является *обратимость знаковой операции*. При этом значение (представленное в жесте, слове, схеме) не проецируется непосредственно (например, властно, авторитарно) в ситуацию активности другого человека, а начинает опробоваться и заново выстраиваться им *из материала* самой этой ситуации. Обозначаемое и обозначающее меняются местами. Переход от ориентировки к выполнению преобразуется в обратный — «исполнительность» преодолевается в *пробе* образа поля действия. Думаю, что именно так возни-

кает форма активности, которую Владимир Петрович Зинченко назвал «живым действием».

Это тот ход, на котором я настаиваю. Разговор должен идти не о преобразовании ориентировки в выполнение, а об опосредствовании как преобразовании выполнения в ориентировку, т. е. об опосредствовании как инициации испытательно-пробно-поисковых форм действия. Именно такая инициация должна стать Нормой обучения.

Спасибо.

**Владислав Лекторский:**

— Я хочу прежде всего поздравить нашего дорогого Майкла с его юбилеем. Поскольку мне уже гораздо больше, чем 80 лет, я понимаю, что этот возраст — только начало нового этапа плодотворной деятельности. Это на самом деле новая зрелость. Можно много еще чего сделать. Но Майкл уже много сделал. И его идея о том, что культурная психология — это психология будущего — очень глубокая.

Я хочу в связи с этим сказать, что сейчас в изучении психических процессов, и вообще в изучении сознания и человека, идет борьба нескольких подходов — один из них связан с нейронаукой: кажется, что изучение самих по себе структур и процессов в головном мозге откроет путь к пониманию человеческой психики, сознания и личности. Другой — исходит из представления о том, что понять психические процессы можно как процессы переработки информации посредством вычислительных процедур по аналогии с тем, как это происходит в компьютере и в системах искусственного интеллекта. Наконец, третий подход — это культурная психология, в разработку которой Майкл внес такой важный вклад. Два первых подхода сегодня пользуются популярностью. Но, как выясняется, в рамках и первого, и второго подходов (иногда они соединяются в некоторых направлениях когнитивной науки) совершенно невозможно понять, как возникает сознание и психика и зачем они вообще нужны, ведь оказывается, что большинство когнитивных процессов происходит бессознательно (идея когнитивного бессознательного). В течение нескольких сотен лет после Декарта вся европейская философия и науки о человеке, включая психологию, исходили из того, что самой несомненной и очевидной данностью является сознание, все же остальное является сомнительным. Сегодня же ситуация как бы перевернулась. Для многих теоретиков несомненно существуют бессознательные когнитивные процессы. А сознание либо вообще не существует, либо существует, но постоянно впадает в заблуждение и в отношении мира, и в отношении самого себя. «Я», личность оказываются фикцией. Такой же оказывается и свобода воли, как об этом якобы свидетельствуют эксперименты Либета. Но, между прочим, и сама реальность начинает рассматриваться некоторыми как некая гигантская иллюзия, как некое искусственное создание Космического разума с помощью вычислений компьютерного типа и особых технологий. Изучение человека и его психики в рамках этих подходов приводит по существу к

исчезновению и человека как специфического существа, наделенного субъективностью, свободой воли, обладающего феноменом «Я» как центром сознания и инстанцией принятия решений, и к исчезновению самого мира, в котором человек живет и действует.

В контексте идей о «цифровизации» общества, человека и мира выдвигаются проекты о пересадке когнитивных процессов человека на цифровой носитель и о создании нового существа — «пост-человека», который избавится от многих человеческих ограничений, но также и от многих культурных ценностей, зато может жить неограниченно долго, а, возможно, даже стать бессмертным. Но это будет уже не человек, а нелюдь, ибо будет лишен тех качеств, которые и делают человека человеком. Создание «пост-человека» означало бы акт человеческого самоубийства.

Между тем, человек — существо многоуровневое. Он существует не только в мире физики и биологии, но и в особом искусственном мире культуры. Это, как подчеркивает Майкл Коул, мир разнообразных артефактов, начиная от орудий труда и заканчивая нормами морали и права, художественными, научными и философскими текстами, социальными институтами. Культура искусственна, но это не та технологическая искусственность, с которой имеет дело искусственный интеллект. Как подчеркивает Майкл, культура имеет исторический характер, ее нормы и ценности возникают в процессе длительной эволюции. Если игнорировать это принципиальное для понимания человека обстоятельство, то невозможно понять ни человеческую субъективность, ни сознание, ни свободу воли, ни феномен «Я», о чем и свидетельствуют тупики в осуществлении некоторых программ когнитивной науки. В связи с этим я считаю исключительно плодотворной идею Майкла Коула о влиянии культуры на структуру и динамику процессов переработки информации головным мозгом человека — проект культурной нейронауки. Культурно-исторический и деятельностный подходы — это будущее не только психологии, но также философии и всех наук о человеке. А XXI век, как писал К. Леви-Строс, должен быть веком наук о человеке — иначе этого века просто не будет.

**Николай Нечаев:**

— К сожалению, я знаком и с Майклом, и с Джимом только по их работам, но имена эти для наших отечественных психологов, особенно работающих в парадигме культурно-исторической психологии, понятны. Это наши союзники, не только друзья. Фронт, который вы занимаете в Америке — не знаю, насколько он большой по объему, но рыть окопы там вам, наверное, не приходится в силу разнообразия культурных практик. А у нас, при всем том, что мы всегда начинаем свои работы с комплиментов в адрес отцов-основателей отечественной психологии, часто занимаемся полным размыванием всех идей и категориального строя нашей психологии. И я, как ученик Петра Яковлевича Гальперина, всегда подчеркивавшего методологическое значение базисных категорий психологии, понимаю, что одна из задач —

попытаться сохранить эту эстафету, принятую нами от наших Учителей. Борис Данилович Эльконин, человек, с которым я знаком с его младых ногтей, со студенчества, занимаясь процессом опосредствования, поднимает очень большую проблему. Насколько часто мы терминологически корректны, говоря об этом процессе? В моей последней статье в «Вопросах психологии», которая будет опубликована во втором номере за этот год, я пытаюсь показать, что между нашими Учителями — Львом Семеновичем Выготским и Алексеем Николаевичем Леонтьевым — было не личное противостояние, а теоретическое, связанное с тем, что знаковые формы культуры осмыслились ими по-разному. Алексей Николаевич, как сторонник более практико-ориентированного, так сказать, орудийного взгляда на деятельность, вывел их за скобки своего анализа строения деятельности. А для Льва Семеновича роль этих знаковых форм была очень значима. И поэтому даже простой анализ текстов и Льва Семеновича, и Алексея Николаевича, показывает, что первый (Лев Семенович) всячески избегал термина «опосредствование», а второй (Алексей Николаевич) всячески избегал термина «опосредование», используя термин «опосредствование». Я в этом увидел не просто терминологические различия, а наличие теоретически разных позиций, связанных с тем, что Алексей Николаевич был сторонником прежде всего инструментальной психологии, и для него категория «средство» была настолько значима, что он уже и сами знаки рассматривал как орудия деятельности, что, в данном случае, является их метафорической трактовкой, затемнявшей выявление их роли в качестве посредника в системе сознания. Но фиксация этой роли имеет очень большой смысл, потому что сейчас очень много работ в области НЛП и подобных ему паранаучных подходов, которые, по сути дела, «схватывая» эту идею посредника, вульгаризируют ту роль знака, которую, пусть и не развернуто, зафиксировал Л.С. Выготский. Для Л.С. Выготского психологическое различие орудия и знака заключалось в том, я почти цитирую Льва Семеновича, что, если орудие направлено вовне как средство воздействия на объект деятельности, то знак направлен внутрь, он служит средством организации нашего сознания. А для Алексея Николаевича было важно понять, откуда вообще берется содержание сознания, как оно вообще возникает. А оно возникает как раз в реальном преобразовании действительности. И вот это определенное теоретическое противостояние, на самом деле, свидетельствует о том, что оба эти момента должны составлять ядро культурно-исторической психологии, которая становится все более и более ключевым направлением развития всей психологии и, я бы даже сказал, становится основой ее категориального строя. Когда Виталий Владимирович упомянул разные школы, которые развивают эти ведущие конструкции культурно-исторической психологии, как будто каждый в своем направлении, на самом деле схватывают какую-то ее сторону, которую гений Выготского ухватил с самого начала, видимо, в силу своего семейного воспитания. Ведь мы-то все

в основном «безъязыкие», а Л.С. Выготский знал четыре языка и мог переводить с любого из них, и, тем самым, мог читать между строк, а не строки. В этом плане мне кажется очень важным понимание того факта, что целый ряд категорий, которые мы очень легко употребляем лишь как термины, на самом деле требуют очень вдумчивого отношения и детального анализа. Готовясь к этой встрече, я сделал маленькую выписку из Льва Семеновича Выготского. Она посвящена его пониманию развития и сделана им как бы между прочим, но заслуживает самого пристального внимания. В одном из писем своей сотруднице, с которой он поддерживал товарищеские отношения — Левиной, — он писал, я процитирую: «Кризисы — это не временное состояние, а путь внутренней жизни. Развитие есть умирание. Особенно остро это в переломные эпохи. Это действительно маленькая смерть в нас. Так и надо это принимать. Но за этим всем стоит жизнь, то есть, движение, путешествие, своя судьба». В каком-то смысле это трагические строки, потому что это было написано Л.С. Выготским в 1932 г., и он понимал, что в тех условиях состояния медицины диагноз врачей означал для него рано или поздно, но конец его физического существования. Но именно его позиция мыслителя, человека, который мудро воспринимал ситуацию, дает возможность нам, последователям культурно-исторической психологии, видеть необходимость дальнейшей доработки или, я бы сказал, уточнения, конкретизации многих понятий, которые мы легко употребляем. И я не исключаю, что это должно касаться самых базовых категорий, связанных с пониманием роли психологии в нашей жизни. Спасибо.

**Виталий Рубцов:**

— Да, Николай Николаевич, Вы правы. Я, как Вы знаете, обсуждая понятия и смыслы культурно-исторической психологии, во многом опираюсь на работы Василия Васильевича Давыдова. Ключевой его доклад, который он сделал на семинаре в Психологическом институте, если Вы помните, так и назывался: «Нерешенные проблемы теории деятельности». Одна из этих проблем является сегодня центральной — это соотношение культурно-исторической психологии и теории деятельности. Ведь с тех пор, как появилась культурно-деятельностная линия, разрабатываемая Юрием Энгельстромом с коллегами, мы должны относиться с пониманием к этой точке зрения: здесь, на мой взгляд, существенное различие точки зрения Выготского и точки зрения Леонтьева и вместе с тем — взаимосвязь взглядов основателей культурно-исторической научной школы. Василий Васильевич очень верно ухватил, он говорил, что мы имеем дело с попыткой в этих противоположных по существу системах «увидеть» одно и то же явление как бы в разных системах координат. Что же имеет в виду Давыдов? Он говорит: у Выготского понятие развития связано с понятием «изменение социальной ситуации». Давыдов здесь же указывает на два обстоятельства: во-первых, «социальная ситуация» — это взаимоотношения и взаимодействия самих людей, собствен-

но говоря, субъектов, которые в ней присутствуют; во-вторых, — «изменение социальной ситуации». Последнее, как мы знаем, в теории периодизации психического развития использует Даниил Борисович Эльконин — связывает изменение социальной ситуации со сменой ведущих типов деятельности ребенка. Именно это составляет стержень исследования самого Лева Семеновича: в его работах, связанных с изучением текстов произведений (литературы и искусства), когда он дает ролевой и позиционный анализ игровых социальных ситуаций смены действия как развивающихся взаимоотношений и взаимодействий самих участников. В то же время, именно «изменение социальной ситуации» Алексей Николаевич Леонтьев связывает с понятием «развитие деятельности», соотносит и взаимоопределяет эти две разные системы координат. Поэтому В.В. Давыдов говорит, что не здесь как это делают современные коллеги, следует искать различия между подходами Выготского и Леонтьева и создавать оригинальные трактовки. Если теперь продолжить эту мысль В.В. Давыдова, нет необходимости создавать культурно-деятельностные системы, смешивающие, по сути, социальные и деятельностные трактовки в понимании источников развития. Я очень хорошо помню, Майкл, наши с тобой разговоры, когда я был гостем твоей замечательной лаборатории. Тогда ты говорил: «Мы, к сожалению, по-разному (мы — это имелись в виду американские ученые и «вы там у себя») понимаем одни и те же термины. И в этом смысле, конечно, есть реальная проблема сведения и анализа основных понятий — пришло время vocabulary соответствующий создать. Мы пытались это сделать и прошли определенный путь в этом направлении. Мы обнаружили, например, разночтения по понятию «зона ближайшего развития». Это такие диапазоны в понимании смысла и содержания этого понятия, что от самого Выготского в ряде случаев просто ничего не остается. Поэтому мне кажется важным, чтобы мы удерживали то обстоятельство, что, выполняя исследования в системе культурно-исторической психологии, все, что связано с социальной ситуацией, анализом ее организации, формирования, протекания, а главное — изменения, является лакмусовой бумажкой для точки зрения самого Выготского. Когда человеку не понятна возможность его действий и взаимодействий в новой социальной ситуации, он ищет средства понять и изменить ее, а, по сути, создает средства развития деятельности. Это базовые вещи, связанные с понятиями социальной ситуации, изменения социальной ситуации. И мы должны отчетливо понимать, что мы работаем в этом контексте. Вспомним гениальное определение Д.Б. Эльконин учебной задачи: учебная задача от конкретно-практической отличается тем, что в ходе ее решения *изменяется* сам субъект, овладевающий определенными способами действия. Изменяется субъект. Что произошло? А он в другую социальную ситуацию переходит, сам субъект. Он не только работает, понимая правила самой работы, а он понимает, как возникают эти правила — правила нового действия (потом это точно покажут и Эльконин

и Давыдов в теории и практике учебной деятельности). Вот это очень важно. Поэтому я бы очень ценил оставленное нам нашими учителями наследие, понимая, что культурно-историческая теория и теория деятельности — это две стороны одного очень сложного пространства, в котором мы занимаемся исследованием развития человека, через *изменение* социальных ситуаций и *развитие* деятельностей.

Еще раз скажу, что вот этот стол, продолженный в Соединенных штатах, в Финляндии, в Швейцарии, в Великобритании, объединяет то, что мы — самые активные участники всей этой социальной ситуации. Нам деться некуда. Мы в этом смысле единомышленники. Мы можем говорить друг с другом резко, но мы любим и уважаем друг друга, потому что без нас этого стола просто не будет. А он нам всем очень нужен, потому что мы относимся к тем ненормальным людям, для которых культура выше экономики, и это для нас очень важно. В заключение я хочу сказать, Майкл, что я тебя от всей души поздравляю и, продолжая слова Владислава Александровича, напоминаю, что при изменении социальной ситуации возраст имеет совершенно другую ценность — он способствует развитию новых общностей и новых деятельностей. Поэтому я бы сказал так: слава Богу, что мы все вместе сидим за этим столом.

#### **Владимир Кудрявцев:**

— Дорогой Майкл, я еще раз поздравляю тебя с вхождением в новый, как сказал Владислав Александрович, цикл развития и в новую социальную ситуацию развития, которую тебе предстоит активно конструировать вместе с нами не только за этим столом. Теперь буквально несколько слов о том, насколько я вижу тот кардинальный слом, который ты успел произвести за время своего активного творчества на ниве культурно-исторической психологии. Я бы назвал это так: это своего рода интериоризация самой культурно-исторической психологии. Ведь как рассуждал современник Выготского Пьер Жане? Он писал о психологических окаменелостях, имея в виду реальность культуры. Это в значительной степени была все-таки архепсихология, ретропсихология, психология, смотревшая куда-то назад, и это вполне сочеталось с традиционным взглядом на историю как на сферу прошлого. И долгое время мы действительно, понимая предметность, опредмеченность в рамках теории деятельности, унаследовали этот взгляд на культуру как на систему психологических окаменелостей. Мне кажется, что самое главное, что ты начал активно делать с начала 1980-х годов, связано прежде всего с тем, что культура, в первую очередь, — это все-таки сфера будущего. Это сфера исторической перспективы, в которой только и способно родиться то образование, которое является субъектом. Это проявляется во всем. Это касается не только теоретических посылов той же книги «Культурно-историческая психология», это касается всей твоей экспериментатики, всей той совершенно уникальной системы проектной и психологической деятельности, которой ты занимался.



Это касается принципиального прорыва из такого плоскостного понимания зоны ближайшего развития, когда вот есть маленький ребенок, натуральный, неразвитый, неочеловеченный и — самое страшное слово — несоциализированный, и вот стоит взрослый с блюдечком с голубой каемочкой, на котором эта культура, сложно структурированная заранее взрослым, и взрослый постепенно, пусть в процессе даже активной деятельности, начинает скормливать эту культуру, и ребенок в эту активную деятельность постепенно втягивается. На самом деле, конечно, это не так. Замечательный эксперимент — это сама жизнь, поэма жизни — жизнь сама, как сказал один поэт, которая описывается в той статье, которую мы сейчас перевели. Кстати, я хочу всем сказать, что в этом году на русском языке выходит новая книга Майкла Коула, перевод уже готов, редакторский корпус представлен здесь — Виталий Владимирович, Александр Григорьевич и Ваш покорный слуга. Я имею в виду эксперимент, который называется «stone soup», «суп из камня». Там две группы молодых людей в некоторой условной ситуации играют, представляя собой разные культуры, миф о которых они сами и создают, должны войти в процесс взаимодействия для того, чтобы выработать язык взаимопонимания через принципиально новое понимание вещей. Совершенно уникальная вещь. И, на самом деле, здесь смоделировано то, что никакой историк, никакой антрополог — а я сейчас читаю несколько курсов по антропологии — не сможет смоделировать никогда. Здесь уже не просто вхождение в готовую зону ближайшего развития. Здесь порождение новой культуры и новых людей, новых личностей в этой культуре. Это только один маленький штрих. Все, что касается твоих интересов и твоего первопрородчества в области психологии интернета и психологии включения ребенка в различные медиасистемы, связано опять же с этим — с использованием культуры и с порождением культуры как инструмента ориентации в своем собственном будущем. Почему я сказал про интериоризацию? Потому что от камней психологических окаменелостей мы переходим к «супу из камня».

И здесь действительно уже нет смысла делить психологию, как в свое время делал Выготский, на вершинную и глубинную, отдавая глубинную на откуп психоанализу, постольку, поскольку сам этот процесс, о котором я сейчас говорю, он глубоко интимен. Совершенно неслучайно — сейчас преимущественно на Западе, хотя есть и попытки у нас это делать — занимаются активно проблематикой психотерапии, психологического консультирования на базе культурно-исторической теории, потому что все это приобрело глубоко небезличный характер. Виталий Владимирович говорил про стол. Стол — это то, что нас делает не только присоединенными к определенной системе значений, ценностей и т. д., мы начинаем заниматься единомыслием — «страшное» слово «единомышленник». Лучше, мне кажется, все-таки «единочувственник». Единомыслие — это конец мышления, на самом деле. Это не то, что нас объединяет в смысле включения в некую

социальную общность. Это не то, что нас делает с Вами, при всем огромном разнообразии взглядов, небезразличными друг другу. Вот это самое главное. Мне кажется, что твои поиски в этом направлении только начинаются. Я необычайно благодарен тебе, что ты подарил неделю своей жизни мне в замечательном городе Ванкувере и мы стали проработывать с тобой замечательную нашу общую, любимую тобой тему воображения, в котором как раз и складывается принадлежность к культуре — эффект «небезразличия людей друг другу при разнообразии взглядов», и я надеюсь, что я тоже каким-то образом смогу встроиться в эту фантастически интересную и перспективную работу.

#### Майкл Коул:

— У нас так много предметов обсуждения, очень трудно выбрать. Я написал бумажку по каждой теме. И здесь я бы хотел поднять просто проблему понимания, когда мы те же самые слова употребляем разными способами. Получаются недоразумения. Артефакты — это не то, что материальный объект, как перо, бумага, это также тип поведения людей. Там есть много недоразумений. Я написал, это первый вопрос, который вы подняли — это понимание культуры от среды к источнику развития человека, где я просто взял Google-переводчик. Очень просто, но где это очевидно, что как я употребляю слово *medium* — среда — это не совпадает с *environment*, то, что вокруг, как контекст. Это действительно *medium*, или, например, *tissue culture* — это «тканная культура» по-русски. Но я не употребляю слово «культура», это выбрано из Запада, но есть русское слово «среда». И здесь есть целый ряд значений слова «среда» по-русски, когда оно переводится на английский и когда у нас есть обсуждение. Употребление таких слов неодинаковыми способами мешает нашей совместной работе. И здесь есть целый ряд таких понятий. Все употребления этих слов — это в контексте разных теоретических подходов. Но здесь я думаю о работе Бориса Мещерякова, где он очень тщательно изучает значение слов Выготского, основных понятий. Это надо делать, по-моему, международно. Потому что мы узнаем, что мы просто не разделяем один объект. Здесь я бы хотел поднять эту проблематику. Я не знаю, что делать, чтобы сделать здесь прогресс. Потому что это вечная проблема. Я не знаю, какие другие темы вы хотели бы еще обсудить. Я бы хотел дать слово Джиму, потому что мы с ним давным-давно работаем и давно не говорили друг с другом об этих вещах.

#### Джим:

— Поздравляю тебя, Майкл, с Днем рождения! Просто хотел сказать, что я думаю, что (*неразборчиво*) ... идеи Выготского об опосредствовании ... для того, чтобы изучать такие проблемы. Я больше могу сказать, но я пошлю текст.

#### Виталий Рубцов:

— Хорошо, Джим, ждем тогда твой текст.

**Александр Асмолов:**

— Майкл, глядя на твою смысловую работу с терминами, действительно убеждаешься, что о терминах спорят. В связи с этим — буквально три момента по твоей статье. Прежде всего мне кажется, что очень четкая проблематизация полей, в которых мы работаем. Первая проблематизация — что мне важно в твоей статье — культурно-деятельностный подход как междисциплинарный проект, и слово «проект» показывает, что это важнее, чем школа. Проект — это движение, и это крайне важно. Следующий акцент: все могут обратить внимание — от совместной активности к ко-креации культуры. Это уже совершенно другой ход. Это уже поток креации — то, что дано в твоей работе. И, наконец, почему нам так трудно находить термины и смыслы? Потому что Выготский, Лурия и Леонтьев, пусть в меньшей степени, заразили нас метафорическими текстами. И тому, что, Майкл, ты так великолепно инфицирован, так великолепно заражен, соответствует твой третий тезис про воображение, *imagination*, как третий глаз. Вот эта метафора — воображение как третий глаз культуры — по смыслу уникальна, для меня — почти как шестое чувство Гумилева. Спасибо.

**Татьяна Ахутина:**

— Прежде всего, я хотела бы поздравить Майкла с Днем рождения. Сейчас, как и всегда, несмотря на то, что нас разделяет расстояние, я чувствую объединяющую нас связь и общий долг, и общую ответственность. Все мы — и Майкл, и Джим — ученики Александра Романовича Лурия — считаем необходимым продолжать дело, которое начали Выготский и Лурия. Тут говорили о развитии науки и сравнивали его с ростом в ствол или в куст. Нейропсихология — это ствол или куст? Я думаю, что и для Выготского, и для Лурия нейропсихология входила необходимой частью в общую психологию. Проблемы распада психики, точно так же, как проблемы возрастные (онтогенеза) и проблемы функционирования (актуалгенеза), рассматривались в тесной взаимосвязи. Например, анализ внутренней речи, ее становления, ее роли в речемышлении взрослого, ее распада при патологии мозга проводился по всем этим трем направлениям. В этом анализе мы не найдем противопоставления культурно-исторического подхода и нейрокогнитивного подхода. И в современной науке есть объединение и культурно-исторического, и нейропсихологического, и нейрокогнитивного подходов. Такой синтез необходим, например, при решении проблемы коэволюции мозга и культуры. И я думаю, что за этим объединением — будущее науки. И мы должны все, что от нас зависит, сделать, чтобы это будущее становилось ближе и ближе и чтобы при этом сохранялась память о предшественниках.

**Жанна Глозман:**

— Я начну с того, с чего сегодня начал собрание профессор Рубцов: объединил нас всех юбилей Майкла. А юбилей — он на всех нас тоже накладывает некоторые обязательства. Потому что каждый день рождения — это повод подарить какой-то подарок. Это прежде всего. И это повод поговорить, как много человек сделал

для науки — в данном случае, для нашей родной психологии. Поскольку наша встреча виртуальная, то и подарок у меня тоже виртуальный — а именно, небольшой набор фотографий, которые показывают жизненный путь Майкла в культурно-исторической психологии. Да, можно говорить о связи нейропсихологии и культурно-исторической психологии, но напомним вам, что в биографии Лурия культурно-исторический подход появился раньше, чем нейропсихология. И именно она обусловила значимость лурьевской нейропсихологии сейчас для мировой психологии. Потому что, говоря о патологии в отклоняющемся развитии, и Александр Романович это показал, и в диагностике, и в реабилитации мы говорим о ребенке, о взрослом, о субъекте, прежде всего как о биосоциальном существе. Конечно, болезнь — это биологический фактор, но то, какая социальная ситуация развития предшествовала болезни и следовала за этим, каким образом помогли данному ребенку или взрослому пациенту, смогла ли мать вести больного ребенка — это уже социальный фактор. Не говоря уже о факторе опосредствования, который является краеугольным камнем лурьевской реабилитации — об этом я вам всем советую почитать статью Александра Асмолова и Марии Фаликман в материалах V Международного Конгресса памяти Лурия в 2017 г.. С Днем рождения, Майкл, и большое спасибо за поддержание памяти Александра Романовича.

**Мария Фаликман:**

— Я, как и все здесь присутствующие, начну с маленькой личной нотки. Мое знакомство с Майклом началось со встречи с его книжкой на втором курсе университета, и это было очень личное для меня знакомство, потому что на младших курсах нас учили отдельно культурно-исторической психологии, деятельностной психологии и совершенно отдельно когнитивной психологии. Мы читали Дональда Нормана, Роберта Солсо и другие книги когнитивных психологов, и нам всячески подчеркивали различия между ними и отечественными подходами в психологии. И в книжке «Культура и мышление», которая по-английски называется *Culture and Thought: A Psychological Introduction*, я впервые увидела возможность мостика между этими двумя направлениями, что для меня было крайне важно, потому что я в тот момент начинала работать именно в русле когнитивной психологии, но под руководством людей, выросших в культурно-деятельностной традиции, в логике идей, с одной стороны, опосредствования, с другой стороны, иерархического строения деятельности. И фактически, для меня книга Майкла стала первой демонстрацией того, как эти подходы могут друг друга обогатить. И когда я 10 лет спустя начинала читать свой первый лекционный курс под названием «Введение в когнитивную науку», я стала смотреть, а что происходит в мире в направлении строительства этого самого мостика — и как раз увидела статью Майкла уже 2003 года, которая, по сути, была настоящим манифестом. Называлась она *Culture and Cognitive Science*, и там говорилось, что хотя сначала когнитивистика развивалась в треугольнике между психологией, линг-

вистикой и компьютерными науками, а потом стали выходить на передний план нейронауки и философия сознания, будущее Майкл видел на пересечении, с одной стороны, теории связи, теории коммуникации Шеннона, поскольку именно проблема коммуникации становилась центральной в этом мире, где рушились границы, в том числе, благодаря интернету, а с другой стороны — культурной антропологии. И тут-то для меня впервые выход на культурную антропологию прозвучал как новый будущий вектор когнитивистики. Но, на самом деле, все пошло немножко не так, потому что ровно в это же время очень бурно развивались методы нейронаук, и через некоторое время возникла междисциплинарная область действительно на орбите культурной антропологии, но на стыке не с теорией связи, а с науками о мозге. Это область, которая сначала получила забавное название «культурная биология», а ныне называется «культурной нейронаукой», но важным оказался сам ее посыл — рассмотрение развивающегося познания и развивающегося мозга в контексте культуры. Как культурные практики перестраивают мозг, как культурные практики перестраивают познание? И тут Майкл сделал еще один важный для меня шаг вперед — мы в это время немного уже обсуждали эту тему, что вылилось в наш совместный большой обзор на русском языке, тоже уже безбожно устаревший, но тем не менее. Майкл тогда все время подчеркивал, что в центре внимания должен быть не просто развивающийся человек, разум, мозг в культуре, а развивающийся человек в развивающейся культуре. Это то, о чем говорил Владимир Товиевич. И этот вектор мне кажется будущим когнитивных исследований, потому что культура действительно развивается быстрее, чем мы успеваем это исследовать. Это уже подчеркивал Александр Григорьевич в своем выступлении. И, по сути, сейчас мы имеем дело с человеческой психикой, с человеческим мозгом, которые формировались в контексте становящихся здесь и сейчас условий. И недавние статьи Майкла совместно с Мартином Пэккером очень ярко показывают, каким образом от пренатального периода до взрослого человека, осваивающего новые культурные практики, мы можем рассматривать становление человеческой психики, не воспринимая ее как что-то сложившееся, не воспринимая мозг как сформированный биологический орган, а воспринимая его как био-артефакт, как набор функциональных систем, который продолжает постоянно складываться в ходе взаимодействия человека и культуры. И я, на самом деле, очень признательна и за эти ранние мостики, и за это более позднее общение, в том числе в Сан-Диего, и за работу над статьей, и мне кажется, что здесь действительно есть куда двигаться дальше. И еще раз — с Днем рождения!

**Аркадий Марголис:**

— Добрый день, уважаемые коллеги! Добрый день, Майкл. Мы виделись, на самом деле, только один раз — пересекались в Урхусе на конгрессе, который еще был даже не конгрессом ISCAR, а конгрессом ISCRAT. Мы несколько раз виделись с Джимом в Москве. Пользуясь случаем, хочу поздравить Майкла

и сказать, что мы все должны быть очень признательны Майклу и Джиму за две важные вещи: не только за то, что, благодаря их усилиям, культурно-исторический и деятельностный подход приобрел такое количество сторонников в разных странах мира, но и за то, что, мне кажется, благодаря их усилиям, нам удалось восполнить один очень существенный дефицит — нам всегда очень трудно разговаривать и общаться с коллегами из мейнстрима психологии, у которых всегда в работах так много статистики, формул, доказательного подхода, и мне кажется, что это некоторый дефицит нашего собственного подхода и что та волна интереса, которая была вызвана, в том числе и работами Майкла и Джима, привела к тому, что общая ситуация сейчас выглядит намного более сбалансированной. Работы по культурно-исторической деятельностной психологии — это не только работы, которые содержат хорошие философские обобщения, но и работы, в которых есть доказательность подхода. Это очень важно, если мы все хотим оставаться в пределах научной парадигмы. Я столкнулся с двумя конкретными проблемами, которые меня всегда интересовали, и я считаю, что здесь работы по культурно-исторической психологии играют огромную роль. Одна проблема — это педагогическое образование — то, чем я сам занимаюсь последние лет пять, и мне кажется, что здесь усилия людей, придерживающихся этой научной школы, оказались очень весомы. Мне кажется, это то, что позволит нам решить одну очень важную проблему. Как известно, научная школа не развивается, если она не пытается решить серьезные проблемы практики. Мы очень сильно продвинулись в свое время, благодаря усилиям Даниила Эльконина и Василия Давыдова, в том, как должно быть организовано обучение как учебная деятельность, но нам очень плохо до сих пор понятно и у нас нет ни внятной концепции, ни теории того, как должна быть устроена педагогическая деятельность и тем более подготовка педагога на основании культурно-исторической деятельностной психологии, и это очень серьезно сдерживает развитие образования. Я считаю, что эти работы позволят нам существенно продвинуться вперед. Второе — мы, конечно, должны быть благодарны Майклу, который уже в своих ранних работах существенное внимание обратил на то, что такое интернет, что такое цифровые технологии и что это действительно абсолютно невероятная вещь. Мы, собственно, присутствуем при генетическом эксперименте, потому что мы видим, как на наших глазах орудие превращается в психологическое орудие. И это переворачивает огромное количество устоявшихся представлений. В качестве примера — это классический пример из Выготского о том, что спонтанные представления более ограничены, хуже описывают и категоризируют реальность, чем школьные понятия. Ну вот мы же не понимаем на самом деле, к чему приводит это реально, когда у ребенка уже в коляске находится айпад. Контекст окружающего мира оказывается не ограничен физическими объемами коляски или маленькой комнаты, и его действия, которые, по Выготскому, являются тоже простыми и поэтому приводят к формирова-

нию спонтанных несовершенных житейских представлений. Но ведь то, что ребенок с самого раннего возраста учится делать в айпаде, благодаря несложным действиям, фактически приводит к тому, что ему открываются совершенно другие контексты и другие микромиры. И мы не понимаем, на самом деле, насколько справедлив тезис о том, что спонтанные представления гораздо более ограничены, чем школьные понятия, в особенности в условиях того, что школа совершенно не склонна их никак менять, потому что она рассказывает и показывает, а не дает возможность что-то делать, обсуждать и коммуницировать. Я считаю, что эти работы действительно фантастически перспективные, и я хочу в этой связи еще раз поблагодарить Майкла за то, что он уже много лет назад фактически инициировал это важное направление. Я хочу сказать, что в этой аудитории, за этим столом присутствует большое количество молодых людей — они здесь, видимо, не случайно оказались, они в том числе являются слушателями магистерских программ, и мне кажется, это принципиально важно, что культурно-историческая психология не только породила целый пласт научных изданий, которые развивают эту вещь, но и что есть реальные молодые люди, которые испытывают к этому интерес и пытаются свою любознательность применить на практике. Пользуясь случаем, хочу пригласить Майкла и Джима при возможности принять участие, может быть дистанционно, в этих наших программах. Спасибо.

**Виталий Рубцов:**

— Коллеги, мы прошли по первому кругу нашего стола, кто хочет сказать что-нибудь?

**Виктор Гуружапов:**

— Здравствуйте. Майкла я видел очень давно, в психологическом институте на лекции, которую организовывали Давыдов и Зинченко, и с тех пор внимательно слежу за работами, которые издаются у нас в России. Лекцию Джима я слышал в Праге и до сих пор рассказываю студентам, как Джим пришел в культурно-историческую психологию. Мой личный интерес к исследованиям культурно-исторической психологии в Соединенных штатах Америки связан прежде всего с понятием артефакта. И мне очень нравится идея, что необходимо развивать понимание артефакта как искусственного объекта, специально приспособленного для развития способностей человека. В частности, исходя из этой идеи, я даже ввел рабочий термин «учебные задачи как дидактический артефакт». Наверное, здесь сказывается еще и влияние Дьюи, как и вообще американской педагогической мысли. Я рад увидеть вас на расстоянии и вспомнить наши первые встречи. Спасибо вам, удачи!

**Жанна Глозман:**

— В иврите, как наверняка Майкл знает, на Дне рождения есть традиционный тост, который звучит как «*Бе ацлаха ад мэа вэ-эсрим*», т. е. «*Удачи до 120*». И если мы всем обществом сможем этот призыв иврита выполнить, то предлагаю собраться в этой же аудитории, этой же компанией и тогда показать новые фотографии за дальнейший период. Здоровья, Майкл, и до новых встреч!

**Виталий Рубцов:**

— Коллеги, я хочу сказать, что по результатам нашего разговора будет подготовлен специальный текст, который мы опубликуем в сентябрьском номере. Так же будет большая статья, связанная с Майклом, с его юбилеем. Я также хочу сказать, что журнал «Культурно-историческая психология», который у нас выходит, вошел в список Web of Science, и мы были бы очень рады, если бы и Майкл, и Джим, и каждый из здесь присутствующих подготовили свои статьи, посвященные тем проблемам, над которыми они работают. На этом думаю, можно завершить наш сегодняшний разговор.

Майкл, еще раз скажу, что ты для меня — тот человек, который в культуре поддерживает голоса разума. И ты, конечно, тоже, Джим. Вы, бесспорно, смогли сделать что-то для нашего общего круга, всегда поддерживали разговор, в котором мы все участвуем, вы его сохраняете, и мы в этом смысле с вами вместе. И я думаю, что мы выполним то, что сказала Жанна Марковна; если эти голоса — правда и востребованны наши тексты, они сохранятся. Я помню, что Василий Васильевич, когда он что-то торжественное закрывал, всегда говорил: «Я хочу сказать спасибо нашим учителям». Нам всем очень повезло, что у нас были такие замечательные учителя. Ответственно быть их учениками. Поэтому, Майкл, мы неслучайно находимся за одним столом, мы говорим на сложном общем языке, и мы рады, что мы вместе, потому что помним наших учителей. Еще раз — с Днем рождения! Джим, очень рады тебя видеть. Скажите что-нибудь.

**Майкл Коул:**

— Спасибо за это событие, я очень рад и счастлив всех видеть, и я надеюсь, что это не последний раз, когда мы обмениваемся идеями. Спасибо Вам, очень большое спасибо!

**Джим:**

— Спасибо Вам большое, по-моему, это очень важная сессия сегодня. Надеюсь, что еще встретимся. Может быть, в этом году я даже буду в Москве. Майкл и я — нам повезло, что мы часть этой группы.

## Майкл Коул как медиатор и интегратор культурно-исторической психологии

**Б.Г. Мещеряков\***,  
Государственный университет «Дубна»,  
Дубна, Российская Федерация,  
*borlogic1@gmail.com*

**И.В. Пономарев\*\***,  
Институт Африки РАН,  
Москва, Россия,  
*ilia.ponomarev@gmail.com*

В статье описываются основные вехи научной биографии известного американского психолога М. Коула, а также его теоретический, методологический и эмпирический вклад в современную психологию. Статья состоит из трех разделов. В первом разделе сообщается о многолетнем сотрудничестве М. Коула с А.Р. Лурией, их неоднократных встречах; о постепенном знакомстве М. Коула с идеями российской культурно-исторической психологии. В этом же разделе рассматриваются результаты и методологические проблемы междисциплинарных кросскультурных исследований М. Коула с коллегами в Африке и на полуострове Юкатан. Второй раздел сфокусирован на важных посреднических ролях М. Коула для советской (и постсоветской) психологии. Роль интернационального медиатора представлена как собственными работами М. Коула, так и переводами (или редактированием переводов) работ Л.С. Выготского и А.Р. Лурии на английский язык. Сюда же относится его деятельность как редактора журнала *Soviet psychology* (позднее переименованного в *Journal of Russian & East European Psychology*). В третьем разделе представлен краткий анализ результатов деятельности М. Коула по теоретической интеграции идей Выготского, Лурии и Леонтьева, как друг с другом, так и с современными тенденциями в культурной психологии. Значительное место уделяется разработанному М. Коулом контекстно-деятельностному подходу в рамках интегрированной «культурно-исторической теории деятельности». Анализируется причина ошибочной интерпретации этого подхода как антиисторического. В заключение делается вывод о том, что идеи контекстно-деятельностного подхода М. Коула не являются чуждыми культурно-исторической психологии и указывают на новые точки ее роста и развития.

**Ключевые слова:** Майкл Коул, Александр Лурия, культурно-историческая психология, теория деятельности, кросс-культурные психологические исследования, культурно-историческая теория деятельности, контекстно-деятельностный подход.

**Для цитаты:**

*Мещеряков Б.Г., Пономарев И.В.* Майкл Коул как медиатор и интегратор культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14, № 4. С. 52–63 doi:10.17759/chp.2018140407

**For citation:**

Meshcheryakov B.G., Ponomaryov I.V. Michael Cole as the Mediator and Integrator of Cultural-Historical Psychology. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 4, pp. 52–63. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140407

\* *Мещеряков Борис Гурьевич*, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, Государственный университет «Дубна», Дубна, Россия. E-mail: borlogic1@gmail.com

\*\* *Пonomарев Илья Вячеславович*, кандидат исторических наук, старший научный сотрудник, ЦЦРИ Института Африки РАН, Москва, Россия. E-mail: ilia.ponomarev@gmail.com

*Meshcheryakov Boris Gur'evich*, Doctor of Psychology, Professor, Department of Psychology, Dubna State University, Dubna, Russia. E-mail: borlogic1@gmail.com

*Ponomariov Ilya Vyacheslavovich*, Ph.D (History), Senior Researcher, Center for Civilizational and Regional Studies in Institute of Africa, the Russian Academy of Sciences, Dubna, Russia. E-mail: ilia.ponomarev@gmail.com

# Michael Cole as a Mediator and Integrator of Cultural-Historical Psychology

**B.G. Meshcheryakov,**

Dubna State University, Dubna, Russia,  
*borlogic1@gmail.com*

**I.V. Ponomarev,**

Center for Civilizational and Regional Studies in Institute of Africa, the Russian Academy of Sciences,  
*ilia.ponomarev@gmail.com*

The article describes the ideas and tuning points of M. Cole's career – the famous American psychologist, his theoretical, methodological and empirical contribution to modern psychology. It is composed of three sections. The first one considers Cole–Luria's cooperation for many years: scientific as well as personal interactions in the process of acquiring Cultural-Historical Psychology of Russia. It summarizes the outcomes and methodological problems of interdisciplinary cross-cultural studies that M. Cole and his colleagues conducted in Africa and on the Yucatan Peninsula. The second one outlines M. Cole's important role as an international mediator in Soviet and post-Soviet psychology that revealed both through his own studies and his translations of L.S. Vygotsky and A.R. Luria's works in English or their editing. Plus his occupations with “Soviet psychology” (later – “Journal of Russian and East European Psychology”). The third section briefly evaluates Cole's theoretical efforts on the integration of Vygotsky, Luria and Leontiev's ideas as much as recasting them in the context of modern trends in Cultural psychology. Significant place is given to a context-activity approach developed by M. Cole in Cultural in the framework of integrated “Cultural-Historical Activity theory”. The erroneous labeling of the context-activity approach as an anti-historical one is discussed. The authors come to the conclusion that M. Cole's context-activity approach is not far remote from Cultural-Historical Psychology but complements its development with new concepts, methods and points of growth.

**Keywords:** Michael Cole, Alexander Luria, cultural-historical psychology, theory of activity, cross-cultural psychological research, cultural-historical activity theory (CHAT), context-activity approach.

Не было бы понимания,  
да непонимание помогло.

## Основные вехи научной биографии

Американский психолог Майкл Коул родился 13 апреля 1938 г. в столице штата Калифорния Лос-Анджелесе. А уже в 24 года защитил докторскую (PhD) диссертацию по психологии в университете Индианы (штат Индиана), что по американским и европейским меркам считается достаточно рано. И в том же (1962) году он вместе со своей супругой впервые приезжает на стажировку в СССР по программе обмена советских и американских студентов. В то время в США уделялось очень большое внимание экспериментальным исследованиям в области психологической педагогики, и М. Коул смог получить на свою поездку грант от Государственного департамента. Одним из поводов для поездки послужила статья Александра Романовича Лурии и Ольги Сергеевны Виноградовой, касавшаяся той проблематики в психологии, в которой работал М. Коул – исследовании рефлексорных реакций при вербальном научении [25; 29].

В первый свой визит М. Коул пробыл в Москве несколько месяцев, но за это время в процессе стажировки в институте имени Н.Н. Бурденко успел познакомиться с основными идеями А.Р. Лурии, по

собственному признанию ученого, в дальнейшем значительно повлиявшими на все его научное мировоззрение [25; 29]. Началось также сотрудничество М. Коула в издании работ советских психологов за рубежом. По инициативе А.Р. Лурии он стал редактором книги «Руководство по советской психологии» (*Handbook of Soviet Psychology*) – сокращенного варианта советского издания 1959 года. Позже М. Коул возьмет на себя редактирование и переводного журнала «Советская психология» (*Soviet Psychology*, он же: *Journal of Russian and East European Psychology*), оставаясь его редактором более 30 лет.

Летом 1966 г. состоялся второй визит Майкла Коула в Москву. К этому времени за плечами ученого уже был «полевой» опыт работы в Либерии со школьниками африканского народа *кпелле*. Именно трудности, испытанные исследователем при интерпретации психологических тестов, проведенных в Либерии, заставили его предпринять вторую попытку теснее познакомиться с культурно-исторической школой. По словам самого М. Коула, им была заключена «сделка» с А.Р. Лурией – если Александр Романович будет проводить один час в день, разъясняя ему результаты кросс-культурной экспедиции в

Среднюю Азию 1931—1932 гг., то он, в свою очередь, будет проводить 7 часов в день, подготавливая Международный конгресс по психологии, который состоится в Москве в том же году [25]. Станет этот год примечательным и еще в одном отношении — в МГУ будет открыт один из первых в нашей стране факультетов психологии.

В то время результаты среднеазиатской экспедиции А.Р. Лурии еще не были опубликованы, если не считать краткой статьи, вышедшей на английском языке и излагавшей данные первого полевого сезона, но не привлекавшей особого внимания ни в СССР, ни за рубежом. Поэтому ученым, более известный в США своими работами в области восстановления когнитивных функций после травм головного мозга, не просто излагал М. Коулу результаты среднеазиатской экспедиции, но и старался показать теоретические основания своего исследования. Так началось знакомство М. Коула с очень важным разделом наследия Выготского, тогда еще, по сути, никому в мире неизвестного.

В 1970 г. М. Коулом было проведено в Либерии второе исследование, на этот раз с крестьянами-рисоводами *кпелле*, в котором он делал попытку верифицировать данные и методы среднеазиатской экспедиции А.Р. Лурии на новом фактологическом материале. Как напишет Майкл позже: «Мне удалось создать американскую версию 1970-х годов исследования Лурии и Выготского в Средней Азии, в которой в качестве испытуемых выступали сельские жители Либерии» [25]. Результаты исследования М. Коула и его коллег были опубликованы в 1971 г. в книге «Культурный контекст научения и мышления» (*The Cultural Context of Learning and Thinking*) [28]. Во всей работе Л.С. Выготский упоминался лишь в одном месте в связи с рассмотрением методики исследования развития понятий Выготского—Сахарова. Однако тогда же, в начале 1970-х, М. Коул редактирует издание на английском языке некоторых работ Л.С. Выготского и автобиографии А.Р. Лурии, что «заставляет» его обратиться к тем авторам, на которых они ссылаются. Позже он укажет: «В качестве «ответственного редактора» этих книг я был вынужден обратиться к тем источникам, на которые ссылаются Выготский и Лурия в своих работах» [25]. Этот титанический труд, пожалуй, мало кем осуществленный из ученых в полной мере и на сегодняшний день, оказал большое влияние на становление М. Коула, уже не просто как ученого, а глубокого мыслителя, для которого вопросы методологии исследования выходят на первый план, не затмевая, однако, и желания продолжать экспериментальную работу.

Некоторые методологические особенности культурно-исторического подхода, которые Александр Романович так старательно пытался передать американскому коллеге, ощутимо проявились уже в 1970-е гг. в книге «*Culture and Thought: A psychological introduction*» [29], написанной в соавторстве с Сильвией Скрибнер — одной из ближайших сотрудниц Майкла во многих его полевых исследованиях. Построенная на обобщении проведенных экспериментальных иссле-

дований, но также глубоко теоретическая, эта книга под названием «Культура и мышление. Психологический очерк» была издана в Москве уже в 1977 г. в переводе П. Тульвисте, под редакцией и с предисловием А.Р. Лурии [12]. И хотя это издание было сокращенным по сравнению с оригиналом, это был важный шаг, так как многие книги М. Коула до сих пор не переведены на русский язык. В своей книге М. Коул и С. Скрибнер отстаивают такой подход, когда предметом исследования делается «процесс» и «операция», а не более традиционные для психологии того времени «способности» и «свойства». Поэтому они заимствуют у А.Р. Лурии и Л.С. Выготского [например: 12, с. 46, 235] такую эвристическую единицу анализа, как «функциональные системы»: «... мы рассматриваем функциональные системы как гибкую и изменчивую организацию познавательных процессов, направленную на достижение определенной цели. Основное следствие из подобного взгляда на межкультурные исследования заключается в следующем: *маловероятно, что существуют межкультурные различия в отдельных основных познавательных процессах*. Хотя мы не можем полностью исключить такую возможность, ни в одном из рассмотренных нами направлений исследования не было обнаружено данных об отсутствии у какой-либо культурной группы какого-либо важного познавательного процесса — абстракции, умозаключения, категоризации и т. п.» [12, с. 236].

Понятие о функциональных системах во многом сопряжено с введенной в самых последних работах Л.С. Выготского единицей анализа «динамические смысловые системы» [3; 4; 5; 19] — одной из вершин культурно-исторической теории [подробнее см.: 18].

Деятельность как единица анализа также играет важную роль в исследовании М. Коула и С. Скрибнер: «Принятие «функционально-системной» точки зрения означает также, что любые действия испытуемых в межкультурных экспериментах (в отличие от других способов наблюдения) должны быть по возможности такими, чтобы их можно было интерпретировать с точки зрения того, что человек *делает*» [12, с. 240]. Следуя деятельностному подходу, исследователи приходят к важному заключению о том, что «... нельзя говорить просто о *темне* или просто о *кпелле*, не учитывая того, что некоторые темне — охотники, а другие нет, что некоторые кпелле — крестьяне, а другие — кузнецы, и ныне все больше кпелле становятся рабочими на фабриках» [12, с. 243].

Обобщая теоретическую позицию М. Коула тех лет, П. Тульвисте напишет: «Коул указывает, что на основе экспериментальных результатов (это относится и к детской психологии) можно судить лишь о том, что именно испытуемые могут делать, но не о том, чего они не могут. <...> Всегда может оказаться, что нам просто не удалось создать такие условия эксперимента, в которых испытуемые проявили бы существующие у них, но неизвестные нам способности. Поэтому Коул справедливо предлагает обратиться к деятельности испытуемых, выяснить проявляемые в ней умственные способности, а затем попытаться создать соответствующие эксперименты» [21, с. 88].

Характеризуя большинство проведенных на 1974 год психологических кросс-культурных исследований, М. Коул и С. Скрибнер отмечают, что тесты на трехмерное восприятие изображений, абстрактное мышление, перцептивный анализ, понимание сохранения вещества и пр. имплицитно предполагают, что «... каждый из этих терминов обозначает некую психологическую сущность, которая является свойством человека и которую можно измерять при помощи определенного — и ограниченного — набора действий» [12, с. 213]. Подобрать удачное метафорическое сопоставление, исследователи ставят вопрос: если в случае с термометром мы уверены, что он измеряет температуру тела, то можем ли мы быть в такой же степени уверены, что психологические тесты действительно что-то измеряют?

Другими словами, интерпретация данных, полученных при использовании вышеуказанных тестов, как фундаментальных «свойств» психической деятельности, а не как динамических, взаимозависимых и мутационных «процессов», ведет к серьезным затруднениям и ошибкам. Более того, мы не можем быть уверены, что каждый раз измеряется *одно и то же* явление также из-за того, что у разных испытуемых могут быть задействованы разные психические функции при решении одной и той же задачи. Именно поэтому в кросс-культурных исследованиях «определенные частные структуры познавательных навыков, возникшие в исторических условиях нашего собственного общества, неверно принимаются за универсалии, и их отсутствие в других культурах рассматривается как “недостаток”» [12, с. 245], М. Коул и С. Скрибнер характеризуют указанные подходы и схемы исследования как «экспериментальный субъективизм». Но какой же выход предлагают они сами? Один из вариантов решения методологической проблемы они видят в том, чтобы *обратиться к данным социальных и культурных антропологов* и сочетать методы психологического исследования с методами, наработанными в рамках полевой социальной и культурной антропологии: «Короче говоря, мы предлагаем подойти к проблеме при помощи двух методов — *эксперимента*, который представляет собой средства в исследованиях психолога, и *наблюдения*, которое является инструментом антрополога. Мы считаем — и надеемся это показать, — что эти два метода, часто рассматриваемые как не связанные между собой или даже противоположные способы исследования, в действительности дополняют и обогащают друг друга» [12, с. 226].

Отталкиваясь именно от этой методологической предпосылки, М. Коул и С. Скрибнер предлагают интересный эксперимент, для обоснования которого используют данные антропологов: «1. Исходя из сообщений антропологов о том, что у традиционных, не имеющих письменности народов, обучение обычно происходит в контексте той практики, которая подлжет обсуждению, мы выдвинули гипотезу, согласно которой люди из этих обществ испытывают трудности, когда им приходится сообщать друг другу об объектах, не видных обоим участникам коммуникативного акта. 2. Мы провели исследование, чтобы проверить

свое предположение, и обнаружили, что коммуникативные трудности действительно имеют место. Точнее, говорящий человек не сообщает слушателю достаточно данных для того, чтобы можно было сделать однозначный выбор между объектами» [12, с. 225].

На этом «сотрудничество» антропологического и психологического знания не заканчивается. Проведя серию тестов с крестьянами-рисоводами кпелле, М. Коул и С. Скрибнер вновь обращаются для проверки и согласования результатов к материалам социокультурных антропологов, сталкивая их с некоторыми интерпретациями, хорошо известными в психологии. Дело в том, что вербальное поведение кпелле в проведенных экспериментах напоминало вербальное поведение европейских детей на некоторых ступенях развития. Все, конечно, хорошо помнят и гипотезу эгоцентризма (затруднения в связи с тем, чтобы встать на точку зрения другого человека в ситуации контекстной коммуникации), которую выдвинул Ж. Пиаже для объяснения некоторых особенностей детской речи [17], и ее конструктивное переосмысление Л.С. Выготским [3]. М. Коул и С. Скрибнер ставят вопрос: можно ли объяснять результаты эксперимента на коммуникацию среди рисоводов-кпелле эгоцентризмом. Сопоставив полученные результаты с данными различных ученых, в частности, знаменитого британского антрополога Э. Эванса-Причарда [32], они приходят к отрицательному ответу: «Обратившись к антропологическим данным о вербальном поведении кпелле и другой африканской народности — занде, мы обнаружили, что у этих людей существуют формы поведения, которые можно объяснить, лишь допустив, что они, безусловно, учитывают сведения, известные собеседнику, — и делают это очень тонко. Там, где, согласно теории Пиаже, мы должны были бы обнаружить новое проявление эгоцентризма, мы находим нечто совершенно противоположное» [12, с. 225].

Исходя из указанных методологических предпосылок, М. Коул и С. Скрибнер, проводят в 1973—1978 гг. новое крупномасштабное кросс-культурное исследование в Либерии, разбитое на несколько полевых сезонов. Им удается создать рабочую группу, в которую входят профессиональные лингвисты, антропологи и другие специалисты из смежных областей знания. Особое место заняли математики — для грамотной статистической обработки полученных данных, хотя по прежним работам М. Коула можно видеть, что он и сам хорошо владел статистическим анализом. Такой подход позволил поднять качество исследования на очень высокий уровень, даже по современным меркам, однако обработка его результатов заняла значительное время, и они были опубликованы целиком только в 1981 г. Для изучения были выбраны не кпелле, а другой африканский народ — ваи, так как он имеет три вида письменности: арабскую, английскую (языка обучения в школе) и свое собственное слоговое письмо. Основным направлением исследования стала «психология грамотности», как это и отразилось позже в названии новой книги М. Коула и С. Скрибнер [35].



Если сопоставить результаты этого исследования со среднеазиатской экспедицией А.Р. Лурии, то можно видеть, насколько разной может быть интерпретация эксперимента в зависимости от теоретических ожиданий [подробнее см.: 18]. Ко времени выхода книги «Психология грамотности» все результаты экспедиций 1931–1932 гг. в Среднюю Азию были, наконец, опубликованы в переосмысленном на основе анализа развития кросскультурных исследований за все эти годы виде, причем вскоре вышел и перевод на английский язык. К сожалению, Александр Романович не увидел уже новой книги С. Скрибнер и М. Коула, а вот его ученик Пеэтер Тульвисте в конце 1970-х гг. проводил не менее интересное и значимое в научном плане кросскультурное исследование среди нганасан Кольского полуострова и киргизов Средней Азии [23]. Интересно, что обеим группам исследователей (а П. Тульвисте тоже работал в соавторстве) удалось установить, что когнитивные навыки, полученные в ходе школьного обучения длительностью вплоть до 10-х классов, существенно редуцируются при отсутствии деятельности, которая могла бы их поддерживать на постоянной основе [35, р. 124, 131; 37; 23, с. 232–238].

Тогда же, в конце 1978-х гг., М. Коул возглавил «Лабораторию сравнительных когнитивных исследований человека» при Калифорнийском университете (в Сан-Диего, так как есть и еще один Калифорнийский университет), директором которой он остается с перерывом лишь в 6 лет и поныне. На базе именно этой лаборатории М. Коул пытается реализовать идею сотрудничества ученых различных научных направлений при изучении когнитивных процессов человека. Позже это кристаллизуется в рамках идеи «когнитивного гексагона», подразумевающего инкорпорирование в одном исследовании методов философии, лингвистики, нейропсихологии, психологии, антропологии и даже науки об искусственном интеллекте [26]. Однако трудности, стоящие перед организатором такого исследования (прежде всего финансовые), настолько велики, что повторить опыт сотрудничества экспертов из разных областей научного знания на таком уровне, как это было сделано при изучении грамотности в Либерии, мало кто может себе позволить. Лишь отчасти следуя этой парадигме, «командой» Коула будет проведено еще только одно кросс-культурное исследование, намного менее обширное по охвату научных проблем, чем «Психология грамотности», но подтвердившее ряд результатов, полученных в Либерии [36].

Продолжить исследования в Либерии не позволила также начавшаяся там в конце 1989 г. кровопролитная гражданская война, с тех пор то затихающая, то возобновляющаяся. Конечно, практически любая гражданская война сопровождается жестокостями, но в Либерии проявилось что-то глубоко поразившее и заставившее задуматься весь западный мир: повсеместные человеческие жертвоприношения и каннибализм, в которых участвовали некоторые ведущие политики и интеллектуалы страны, а не только молодые и малообразованные африкан-

цы; амулеты и другие фетиши у солдат, сделанные из костей убитых врагов; образованные армейские офицеры, которые шли в бой полностью обнаженными впереди таких же солдат, веря, что это защитит их от пуль, и многое другое [6]. А ведь Либерия была на момент начала скатывания в хаос хорошо развитой страной в сфере школьного образования. Вера в цивилизационные ценности и научные достижения все эти годы затмевала реальное положение вещей для интеллектуалов Либерии, полагавшихся на то, что образование евро-атлантического типа постепенно сгладит негативные проявления человеческой природы. Но этого не произошло ни в этой, ни во многих других африканских странах.

Прекрасно понимая огромную дистанцию между реальной психологией людей и той, что сконструирована посредством психологических тестов или даже обучения в классной комнате, М. Коул, тем не менее, неумоимо искал пути сближения экспериментального и феноменологического подходов. В одной из самых последних своих статей-заметок с характерным названием «Зацепившись за романтическую науку» [27], он объясняет, как понимает подход А.Р. Лурии, который стал во многом и его подходом на долгие годы: «Лурия заканчивает свою автобиографию описанием двух примеров исследования. Эти два примера (с мнемонистом и с инженером, получившим черепно-мозговую травму) существенно отличаются от его исследований категоризации у узбекских крестьян или роли речи в развитии самоконтроля, или даже его клинических наблюдений большинства пациентов, с которыми он имел дело в качестве нейропсихолога. Оба эти исследования разворачивались на протяжении многих лет, и в каждом из них он выступал как в роли диагноста, так и в роли терапевта. Именно на пересечении этих двух ролей и возникает романтическая наука. С моей точки зрения, центральным для оценки того подхода Лурии, который Оливер Сакс назвал “мечтой соединить новеллиста и ученого” (Luria, 1987, р. XII), является понимание того, что эти два исследования позволили Лурии удовлетворить цель всей его жизни и решить центральный вопрос, который преследовал психологию с момента ее появления в XIX в.: как можно примирить естественнонаучный подход с культурным естеством людей и как примирить номотетические, приложимые к человеческим популяциям законы, с индивидуальными, идеографическими судьбами? Для Лурии романтическая наука означала применение одновременно обоих подходов: чтобы придать жизнь аналитической (“вневременной”) науке, которая убивает, чтобы изучать, дополнить ее синтетической (привязанной ко времени) человеческой биографией».

Без преувеличения, наверное, можно сказать, что каждое поколение психологов билось над этой проблемой. В отечественной традиции вспоминается знаковая для своего времени статья В.П. Зинченко и М.К. Мамардашвили [7], написанная при ближайшем участии А.Н. Леонтьева, убравшего свое имя из числа авторов только в самый последний момент —

когда статья была уже в корректуре<sup>1</sup>. Характерно, но далеко не тривиально, что многие глубокие мысли-тели, пройдя трудоемкий путь экспериментальных исследований, заново открывали для себя хорошо известную истину: естественнонаучному методу и человеческому познанию в целом далеко не все доступно для изучения, и в первую очередь, пожалуй, это касается человека как предмета исследования.

### М. Коул как медиатор

М. Коул сыграл и продолжает играть, по крайней мере, две очень важные посреднические роли для советской (и постсоветской) психологии.

Во-первых, он в течение многих лет трудится по возведению диалогических мостов между советской психологией и близкими направлениями западной психологии. Задача не из простых, и по этому поводу у М. Коула не было иллюзий: «Расстояние, разделявшее советских ученых поколения А.Р. Лурия и американских психологов моего поколения, нельзя преодолеть, если делать вид, что этой разницы не существует. Наоборот, необходимо было бы провести непредвзятое сравнительное исследование общих целей, которые ставили перед собой психологи двух стран, происхождения их основных идей, способов построения теорий, исследование, которое выявило бы расхождения между нами. Только выяснив размеры и характер несовпадений между нами, можно было бы попытаться достигнуть некоторого сближения» [11, с. 26]. В другом месте М. Коул признает, что «... искал разные возможности развития диалога между американскими и российскими психологами на протяжении большей части своей профессиональной жизни, т. е. достаточно долго, чтобы отдавать себе отчет в том, насколько редкими и непростыми могут быть такие диалоги» [9, с. 93].

Эта роль интернационального медиатора представлена как собственными исследовательскими и обзорными работами М. Коула, в том числе переведенными на русский язык (список см. в Приложении), так и переводами (или редактированием переводов) работ Л.С. Выготского и А.Р. Лурии на английский язык. Сюда же следует присовокупить и его деятельность как редактора журнала *Soviet psychology* (позднее переименованного в *Journal of Russian & East European Psychology*), в котором опубликовано большое количество переводов работ нескольких поколений отечественных авторов. Эта роль интернационального медиатора отмечалась не только у нас в стране, но и западными исследователями. Уже в 1980 г. авторы главы по истории кросскультурной и культурной психологии [33] возложили на М. Коула значительную долю ответственности за введение «социоисторической теории Выготского» в западную психологию. Эта деятельность продолжалась и в последующие десятилетия.

Открыв для себя идеи культурно-исторической психологии, увлекшись ими и ее историей, М. Коул не ограничивался лишь трансляцией этих идей западной аудитории. В своих работах, посвященных культурной психологии и психологии обучения, М. Коул активно использует, дорабатывает и развивает основные понятия, идеи и методы, выдвинутые советскими психологами, которые, по его мнению, оказываются эффективными и работоспособными. Случается, что некоторые из них спустя много лет возвращаются обратно. В этом отношении особенно впечатляет тот факт, что в своем прикладном исследовании детей с трудностями в обучении чтению [19] он использует и пропагандирует идеи А.Р. Лурии, которые представлены в его книге, вышедшей в США еще в 1932 г., а на русском языке появившейся лишь в 2002 г. До публикации книги М. Коула с соавторами [19] об этой англоязычной публикации А.Р. Лурии, если и упоминали, то только в связи с сопряженной моторной методикой как о прототипе детектора лжи. Очень вероятно, что М. Коул был первым, кто написал о значении этой книги А.Р. Лурии (ее третьего раздела) с точки зрения истории культурно-исторического подхода в психологии: «Третий раздел книги сильно отличается от первых двух как по стилю, так и по содержанию и, по сути, может рассматриваться как введение в культурно-историческую психологию, предлагая читателю довольно обширный материал по “культурному развитию ребенка”» [10, с. 9–10]. Факты такого рода можно приводить и дальше, но ограничимся еще одним.

М. Коул оказывал помощь А.Р. Лурии и стимулировал его в подготовке к публикации материалов своих легендарных среднеазиатских экспедиций. Вот что пишет сам М. Коул: «Не разбираясь в исторической подоплеке, но зная о существовании данных, полученных Александром Романовичем в Средней Азии, я попытался поговорить с ним об этом летом 1966 г. К тому времени я провел несколько кросскультурных когнитивных экспериментов в Либерии и хотел посмотреть, совпадают ли наши результаты. По часу в день в течение двух месяцев мы изучали его подробные записи. Увидев, сколько данных он собрал, и понимая, что они исчезнут навсегда, если он не упрямится и не опишет их, я настаивал, чтобы он опубликовал монографию об этом давнем исследовании. Он неохотно обсуждал этот вопрос, чувствуя, что время еще не подошло. Но в 1968 г. он опубликовал короткую статью об исследовании в книге по истории психологии. Воодушевленный положительной реакцией, он достал свои папки и написал небольшую монографию, которая, по его мнению, соответствовала современным требованиям к научным исследованиям» [11, с. 38–39]. Спустя два года эта монография [14] вышла на английском языке (1976), и очень скоро исследование Лурии стали ставить в один ряд с экспериментальными исследованиями У. Риверса: «В то время как Риверс придерживался хорошо контролируемых экспериментальных

<sup>1</sup> Из беседы с Владимиром Петровичем Зинченко.

процедур, в течение последующих 60 лет этот подход применялся не часто и его применимость остается под вопросом. Большая часть исследований этого периода скорее были описательными, без какой-либо руководящей теории или гипотез. <...> Одним из заметных исключений была работа Лурии в Узбекистане в начале 1930-х. Его теоретической основой была российская социоисторическая школа Выготского, которая, в свою очередь, основывалась на идеях Маркса и Гегеля, хотя, кроме этого, Выготский черпал вдохновение у Жана, Леви-Брюля и Вундта. В отличие от преобладающего в то время интереса к интеллектуальному тестированию, Лурия занимался исследованием способов когнитивной деятельности, особенно способов силлогистического рассуждения и их связи с формальным обучением» [33, р. 25].

Другая посредническая роль М. Коула, хотя и не столь заметная и обширная, но тоже достойная упоминания и благодарности, состояла в том, что он прилагал усилия и способствовал сближению конкурирующих подходов внутри самой советской и российской психологии. М. Коул относился к этому соперничеству не без иронии. Так, в своей знаменитой книге он пишет: «Длительное время наблюдая за дискуссиями по этому поводу среди российских психологов, я убедился в том, что они редко бывают продуктивными» [8, с. 368]. По всей видимости, не без вдохновляющего влияния М. Коула, но, очевидно, с его непосредственным участием вместо этих малопродуктивных дискуссий редакторы книги «Познание и общение» (1988) во Введении сделали эпохальное заявление о том, что они «... исходят из двух основных теоретических подходов — теории знакового опосредствования психики, разработанной Л.С. Выготским, и системного подхода в психологии. Согласно первой из этих теорий... психика человека формируется в онтогенезе в ходе общения (диалога) ребенка со взрослым, общения, опосредствованного знаками. Это определяет и основные внутренние структуры психики как диалогической и символической. Согласно системному подходу к психике, любой психологический феномен, с одной стороны, должен рассматриваться как система, с другой — само изучение этих феноменов должно быть системным.

Сочетание этих подходов может дать достаточно плодотворные результаты. Особо значимо то, что оба подхода получили сейчас международное признание. <...> Важнейшим вопросом является также соотношение теории Выготского с деятельностным подходом в психологии, разработанным учеником Выготского А.Н. Леонтьевым. Ныне синтез этих подходов намечается в исследованиях совместно-распределенной деятельности (в частности, учебной деятельности)» [13, с. 4]. Указанный намечавшийся синтез вскоре экстерииоризировался и вызвал широкий резонанс.

## **М. Коул как интегратор**

Упомянутый выше вопрос о соотношении теории Выготского с деятельностным подходом многократно обсуждался отечественными авторами, но чаще всего речь шла об оценке их преемственности, а также о возможности или невозможности их интеграции<sup>2</sup>. В отличие от этого М. Коул предпринял крупномасштабную попытку теоретической интеграции идей Выготского, Лурии и Леонтьева, как друг с другом, так и с современными тенденциями в культурной психологии: «Именно на основе их идей я пришел к формулированию культурной психологии. Получившийся в результате подход, для которого я принял название культурно-исторической теории деятельности, дает один из продуктивных путей преодоления дихотомии вундтовских двух психологий и одновременного включения культурных процессов в развитие психики» [8, с. 128]; и таким образом «... вся психология рассматривала бы культуру наряду с биологией и социальными взаимодействиями как центральный фактор» [8, с. 130]. Предложенный М. Коулом термин «культурно-историческая теория деятельности», точнее, его английский эквивалент «Cultural-historical activity theory» (CHAT) ныне получил мировую известность и прочно вошел в научный лексикон для обозначения, как мы понимаем, широкого и разнообразного множества авторских подходов (концепций), в том числе М. Коула, И. Энгелстрема, П. Тульviste, Дж. Верча и, конечно, многих российских авторов.

Следует заметить, что сама постановка задачи интеграции концепций Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева является отнюдь не тривиальной. Согласно одной из весьма активно поддерживаемых точек зрения, А.Н. Леонтьев взял за основу концепцию Л.С. Выготского, преодолел ее недостатки, что-то доработал, что-то добавил, и получилась его теория деятельности. С этой точки зрения, задача интеграции двух концепций выглядит несколько комично. Впрочем, возможны и другие точки зрения, к тому же никто не запрещает осуществить новую попытку подвига А.Н. Леонтьева, а с другой стороны, никто не гарантировал, что канонический вариант теории деятельности не имеет недостатков.

Свой собственный вариант CHAT М. Коул называет по-разному, но, как правило, с дополнительным прилагательным «контекстный» (или «контекстуальный», «контекст-специфичный» и т. п.). Речь идет о контекстном культурно-историческом подходе, который М. Коул и его коллеги «начали отстаивать в середине 1980-х годов» [8, с. 200]; он является попыткой объединить культурно-историческую теорию деятельности с собственным контекст-специфичным подходом к теории учения

<sup>2</sup> Необходимо оговориться. Без особого афиширования и пафоса многие психологи школы Л.С. Выготского в своих конкретных исследованиях осуществляли сравнительный анализ, доработку и реинтеграцию тех или иных понятий и теоретических положений Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева (достаточно сослаться, к примеру, на работы В.В. Давыдова и его учеников, на работы А.В. Запорожца, Л.А. Венгера, А.Л. Венгера, Г.П. Щедровицкого, Д.Б. Эльконина, Б.Д. Эльконина).

(context-specific learning theory approach) и с другими современными идеями и понятиями, главным образом, американской психологии. Оценивая соответствие цели и результата, М. Коул пишет: «Моя цель была менее глобальной и состояла в том, чтобы определить, какие изменения следует осуществить в теории, предложенной культурно-историческими психологами две трети века назад, чтобы привести ее в соответствие с современными данными и способами интерпретации. В общем и целом, я был удивлен тем, какую малую часть базового теоретического аппарата пришлось опустить, скорее изменения состояли в возвращении к базовым принципам, чтобы исправить ошибки, естественные в то время, но неприемлемые сегодня» [8, с. 203]. Эти усилия и результаты М. Коула не остались незамеченными рецензентами: «Оценивая в целом большой объем концептуальной работы М. Коула, можно сказать, что хотя она и не выглядит полностью завершенной, но в ней получен ряд весьма ценных результатов. Одним из главных успехов следует признать обоснование контекстно-деятельностного подхода (иначе: “деятельностный, чувствительный к контексту подход”, “контекст-специфический подход”). Наш взгляд, особую ценность этому результату придает тот факт, что М. Коул показал, каким образом данный подход соединяется с концепцией Л.С. Выготского. И мы уверены, что это вряд ли удалось бы сделать, не будь в самой концепции Л.С. Выготского внутренних предпосылок для такого развития. Одной из таких предпосылок является понятие социальной ситуации развития» [16, с. 108].

Термин «контекстно-деятельностный подход» дает возможность преодолеть многозначность термина «деятельность», который зачастую используется как в отношении конкретной индивидуальной или групповой деятельности, так и для обозначения сферы культуры, в которой исторически сформировался данный тип деятельности и которая служит источником ее средств и приемов (идеальных форм, в терминах Л.С. Выготского). В понимании М. Коула, контекст — это не деятельность конкретных субъектов (иначе сам термин «контекстно-деятельностный подход» был бы довольно странным), к которой применимы понятия психологической теории деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), а некоторая исторически сложившаяся социокультурная сфера деятельности данного общества. Тем самым в рамках этого подхода связываются два разных деятельностных плана, которые достаточно точно сформулировал Г.П. Щедровицкий, отвечая на вопрос: «... что значит проанализировать и описать какую-либо деятельность ребенка (или вообще человека)?». В своем ответе он, по сути, излагал основную идею контекстно-деятельностного подхода, только другими словами: «Это, наверное, одна из самых сложных проблем современной науки, и существуют только первые подходы к ее решению. Наметилось два разных плана описания: 1) *объективный*, или *логико-социологический*, в котором совершенно не учитывается психическая сфера людей, и 2) *субъективный*, или

*психологический*, в котором главное внимание обращается на воспроизведение и описание психических процессов.

Между первым и вторым планами описания деятельности существует тесная связь и зависимость: чтобы осуществить анализ деятельности во втором, субъективно-психологическом, плане, нужно обязательно предварительно проанализировать и описать ее в первом, объективно-логическом. Характер психических процессов всегда соответствует (хотя и по-разному) составу тех операций, которые должны быть применены к объектам» [24, с. 697].

Важно обратить внимание на то, что в объяснительную схему культурно-исторического психолога вписывается не просто другой план той же самой деятельности, а по существу другая реальность, для описания и исследования которой (сферы деятельности, объективного плана, идеальных форм) должен использоваться другой понятийный аппарат и другие методы исследования, чем тем, которые предполагаются психологической теорией деятельности.

Контекстно-деятельностный подход в приложении к методологии кросскультурных психологических исследований состоит в объединении психологических и антропологических методов с целью разработки тестовых задач, основанных на предварительном культурно-антропологическом исследовании повседневной деятельности людей. Получающиеся таким образом методики не претендуют на то, чтобы быть свободными от культуры (хрустальная мечта традиционной психодиагностики), но обладают обоснованной, проверенной степенью контекстно-экологической валидности.

В свое время, когда Выготский [2] тоже рассматривал методологические проблемы психологического исследования детей разных национальных меньшинств, культура и социально-экономический уклад которых значительно отличались от европейского, он провел различие двух подходов — традиционного «негативного» и нового «позитивного». Последний базировался на двух положениях: 1) непригодности стандартных и даже модифицированных (адаптированных) психологических тестов для изучения умственных способностей детей национальных меньшинств; 2) необходимости изучать «... культурно-бытовые особенности среды, ее влияний на развитие ребенка и на склад его личности». Несмотря на терминологические различия, нетрудно увидеть близость этого подхода к контекстно-деятельностному подходу М. Коула: «Сущность этого коренного поворота методологической точки зрения на 180% легко понять, если принять во внимание, что огромное большинство исследований в этой области до сих пор задавалось с чисто негативными целями. Эти исследования пытались установить, чего не хватает данному ребенку по сравнению с ребенком более развитым, какие стороны личности у него подавлены, ослаблены, заторможены, какие изъяны обнаруживают его психика и поведение по сравнению с психикой ребенка более культурных народов. Нельзя не сказать, что это негативная

установка исследования является наследием традиционно-психологического подхода к «дикарю» и к малокультурному человеку. Традиционное исследование прежде всего старается установить наиболее грубые, главные, массивные, бросающиеся в глаза признаки отличия. Оно фиксирует в первую очередь «отсутствующие места», пробелы в культурном развитии.

В отличие от этого, задача позитивного изучения ребенка нацменьшинств заключается в том, чтобы вскрыть все положительное своеобразие психики и поведения подобного ребенка и показать, как общие законы детского развития принимают специфическое, конкретное выражение в данной культурно-бытовой среде, как они преломляются сквозь данную конкретную историческую национальную форму существования всей народности» [2, с. 371].

А дальше Л.С. Выготский подчеркивал, что «позитивное» исследование должно быть основано на изучении среды. В самом конце своей статьи он фактически формулирует основную гипотезу культурно-исторической психологии: «... исследование должно показать, что среда является не только более или менее благоприятствующим фактором для развития основных механизмов поведения, но что она сама формирует и складывает все высшие формы поведения, все то, что в развитии личности надстраивается над элементарными функциями» [2, с. 376–377]. По всей видимости, Л.С. Выготский планировал осуществить проверку своей гипотезы на основе кросс-культурных исследований детского развития [подробнее см.: 30].

Если оставить в стороне малосущественные различия, то коренным отличием контекстно-деятельностного подхода от культурно-исторической психологии школы Л.С. Выготского является отношение к основной идее культурного эволюционизма. Как выразился М. Коул, «... вера в исторический и умственный прогресс заводила русских психологов во многие из тех же методологических ловушек, в которые попадали и мы в нашей кросс-культурной работе (Cole, 1976)» [8, с. 140].

Известно, что Л.С. Выготский и многие другие культурно-исторические психологи, признавая детерминирующую роль социокультурной среды в психическом онтогенезе, исповедовали ту же модель культурно-исторического развития, которая в антропологии доминировала в XIX в. и получила название «культурный эволюционизм». Согласно этой модели, глобальное историческое развитие культуры и общества в масштабе всего человечества понимается как однолинейный процесс прогрессивного развития, происходящий, однако, в разных локальных обществах с разной скоростью, необязательно со строго одинаковой последовательностью этапов с возможностями «перескакивания» или «застревания» на том или ином этапе, сохранения пережитков и возврата к прежним формам культурных феноменов. Нередко имплицитно аналогичная модель прикладывалась и к самому онтогенезу, что было логическим следствием признания приори-

тета социокультурных факторов индивидуального психического развития.

Разнообразие этнических культур с разнообразными практиками и историческими судьбами ставило под сомнение адекватность однолинейной модели развития, как в антропологии, так и психологии. В кросскультурном контексте эта модель давно перестала вызывать доверие, и раньше всего она была отвергнута антиэволюционистской «исторической школой» Ф. Боаса. Конечно, в рамках «одной» культуры, или, точнее, в рамках единой системы общественно-государственного образования, эта модель может казаться более или менее подходящей, но даже здесь мы сталкиваемся с широким разнообразием субкультурных и индивидуальных уклонений. Их источником, как считает П. Тульвисте и с ним соглашается М. Коул, может быть неизбежная гетерогенность современных культур, не только из-за возможной их полиэтничности или классовой неоднородности, но также из-за сосуществования в них разнообразных сфер деятельности (культурных контекстов), существенно различающихся задачами, которые в них решаются, и способами их решения.

Следует признать, что развиваемый М. Коулом [8] контекстно-деятельностный подход был ошибочно назван «антиисторическим» [16]. Причины ошибочной интерпретации позиции М. Коула отчасти имеют психологический, отчасти концептуальный характер. Первая причина состояла в том, что рецензенты в значительной степени находились под влиянием более ранней книги М. Коула и С. Скрибнер [12], которая воспринималась как «глоток свежего воздуха» и очень близкой по духу к культурно-исторической психологии, тем более что А.Р. Лурия в предисловии утверждал, что «... авторы этой книги встали на правильный логический путь». Поэтому при чтении новой книги скрытно действовала установка на то, что в ней будет плавное продолжение того же «логического пути», дополнение и расширение теоретических положений прежней книги. В результате произошла недооценка степени изменений, новизны и оригинальности содержания новой книги; рецензенты прошли мимо, к примеру, таких заявлений: «... наш неисторический контекст-специфичный подход (a-historical, context-specific approach) был не способен учесть историческое происхождение обсуждаемого контекста» [8, с. 198–199] и «... в 1980-х гг. мои коллеги и я сделали первые попытки согласования нашего контекст-специфичного подхода с теорией научения, с идеями культурно-исторических психологов (Cole, 1985; 1988; LCHS, 1983; Scribner, 1985; Scribner and Cole, 1981)» [8, с. 128].

Вторая причина связана с тем, что культурный релятивизм Ф. Боаса и его учеников (особенно М. Херксковица) традиционно (хотя и не всеми) в отечественной этнографии рассматривался [см., например: 1] как противоположность культурному эволюционизму в разных его вариантах, т. е. как концепция, отрицающая идею поступательного прогрессивного социокультурного развития (антиисто-

ризм<sup>3</sup>), возможность сопоставлять культуры в целом или поэлементно (по единой шкале), стадийные и особенно монистические концепции прогрессивного развития. Эту ошибку допустили рецензенты [16], а также П. Тульвисте, который утверждал: «Если нас интересует происхождение того или иного типа мышления, то мы должны обратиться к истории культуры. Коул же оставляет открытым вопрос о происхождении «основных» процессов мышления и отвергает идею исторического развития мышления» [22, с. 100]<sup>4</sup>.

Сам по себе культурный релятивизм нейтрален к идее развития. Ф. Боас, отвергая культурный эволюционизм, сочетал в своем теоретическом багаже и культурный релятивизм, и исторический партикуляризм.

Процесс культурного или психокультурного развития может представляться очень по-разному — не только в виде единой магистральной линии — восходящей прямой (что часто и приписывалось культурному эволюционизму) или единой спиралеобразной линии (как в марксистской модели), но и в виде многих линий, образующих структуру генеалогического дерева (так обычно представляется биологическая эволюция), — по видимому, возможны и другие варианты. В некотором смысле М. Коул попытался разработать для психологии своего рода аналог исторического партикуляризма. Впрочем, не важно, как его назвать, важно то, что идеи контекстно-деятельностного подхода М. Коула не являются чуждыми культурно-исторической психологии и указывают на новые точки ее роста и развития.

## Приложение

### Публикации М. Коула на русском языке (в хронологическом порядке)

1. Коул М., Корж Н.Н., Келлер Л. Обучение вероятности при длительной тренировке // Вопросы психологии. 1965. № 2. С. 75–78.
2. Коул М., Корж Н.Н. Обучение вероятности при длительной тренировке у больных шизофренией // Журнал невропатологии и психиатрии. 1966. Т. 66. С. 882–885.
3. Коул М., Скрибнер С. Культура и мышление. Психологический очерк. М.: Прогресс, 1977. 262 с.
4. Ломов Б.Ф., Беляева А.В., Коул М. Введение / Ред. Б.Ф. Ломов, А.В. Беляева, М. Коул // Познание и общение. Москва: Наука, 1988. С. 3–9.
5. Коул М., Гриффин П. Социально-исторический подход к переопосредствованию / Ibid. С. 35–51.
6. Социально-исторический подход в психологии обучения / Под ред. М. Коула. М.: Педагогика, 1989. 160 с.
7. Беляева А.В., Коул М. Компьютерно-опосредствованная совместная деятельность и проблема психического развития // Психологический журнал. 1991. Т. 12. № 2. С. 145–152.
8. Коул М. Культурные механизмы развития // Вопросы психологии. 1995. № 3. С. 5–20.
9. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. М.: Ин-т психологии РАН, 1997. 424 с.
10. Коул М. Александр Лурия, культурно-историческая психология и разрешение кризиса в психологии / Ред. Е.Д. Хомская, Т.В. Ахутина // Сб. докл. I Меж. конф. памяти А.Р. Лурия: М.: Рос. псих. об-во, 1998. С. 29–36.
11. Коул М. Комментарии к комментариям книги «Культурно-историческая психология: наука будущего» (М., 1997) // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 4. С. 93–101.
12. Коул М. Размышления над портретом А.Р. Лурия // Вопросы психологии. 2002б. № 4. С. 25–43.
13. Коул М. Предисловие // Лурия А.Р. Природа человеческих конфликтов: Объективное изучение дезорганизации поведения человека. М.: «Когито-Центр», 2002 а. С. 7–14.
14. Левитин К.Е., Коул М. Неразрешимая психологическая задача // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2002. № 4. С. 19–33.
15. Коул М. А.Р. Лурия и культурно-историческая психология / Ред. Т.В. Ахутина, Ж.М. Глозман // А.Р. Лурия и психология XXI века. Доклады 2-й межд. конф., посвященной 100-летию со дня рождения А.Р. Лурия. М.: Смысл, 2003. С. 10–17.
16. Коул М. Переплетение филогенетической и культурной истории в онтогенезе // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 3–16.
17. Коул М. Основные проблемы сравнительного изучения разных культур // Психология образования в поликультурном пространстве. 2008. № 1(1–2). С. 14–19.
18. Коул М. Теории социокультурно-исторического деятельностного развития в эпоху гиперглобализации // Культурно-историческая психология. 2009. № 1. С. 66–73.
19. Коул М. Комментарии к предыдущим комментариям // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека. 2012. № 1. С. 128–132.
20. Коул М. Александр Романович Лурия и культурная психология // Культурно-историческая психология. 2013. № 2. С. 88–98.
21. Фаликман М.В., Коул М. «Культурная революция» в когнитивной науке: от нейронной пластичности до генетических механизмов приобретения культурного опыта // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 3. С. 4–18.
22. Коул М. Изучение поведения в контексте: мезогенетический подход // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 4. С. 55–68.

<sup>3</sup> К примеру, Ю.П. Аверкиева пишет: «Крайний антиисторизм Херсковица лежит в основе его атак на марксистскую периодизацию истории человечества на основе учения о социально-экономических формациях» [1, с. 129].

<sup>4</sup> Позднее П. Тульвисте стал критиковать приверженность Л.С. Выготского концепции культурного эволюционизма с его этноцентрическим «... интеллектуальным багажом, который сегодня не принят широко» [см.: 38, р. 552].

Литература

References

1. Аверкиева Ю.П. История теоретической мысли в американской этнографии. М.: Наука, 1979. 288 с.
2. Выготский Л.С. К вопросу о плане научно-исследовательской работы по педологии национальных меньшинств // Педология. 1929. № 3. С. 367–377.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. М.; Л.: Соцэкгиз, 1934. 324 с.
4. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости (Опыт построения рабочей гипотезы) // Умственно отсталый ребенок. Психологические исследования. Вып. 1 / Под ред. Л.С. Выготского и И.И. Данишевского. М.: Учпедгиз, 1935. С. 7–34.
5. Выготский Л.С. Нарушение понятий при шизофрении // Избранные психологические исследования. М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1956. 505 с.
6. Денисова Т.С. Африканские конфликты и религиозные ритуалы (На примере гражданских войн в Либерии) // Азия и Африка сегодня. 2012. № 10. С. 45–52.
7. Зинченко В.П., Мамардашвили М.К. Проблема объективного метода в психологии // Вопросы философии. 1977. № 7. С. 109–125.
8. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. М.: Ин-т психологии РАН, 1997. 424 с.
9. Коул М. Комментарии к комментариям книги «Культурно-историческая психология: наука будущего» (М., 1997) // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 4. С. 93–101.
10. Коул М. Предисловие // Лурия А.Р. Природа человеческих конфликтов: Объективное изучение дезорганизации поведения человека. М.: Когито-Центр, 2002 а. С. 7–14.
11. Коул М. Размышления над портретом А.Р. Лурия // Вопросы психологии. 2002 б. № 4. С. 25–43.
12. Коул М., Скрибнер С. Культура и мышление. Психологический очерк. М.: Прогресс, 1977. 262 с.
13. Ломов Б.Ф., Беляева А.В., Коул М. Введение // Познание и общение / Под ред. Б.Ф. Ломова, А.В. Беляевой, М. Коула. М.: Наука, 1988. С. 3–9.
14. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов. Экспериментально-психологическое исследование. М.: Наука, 1974. 172 с.
15. Лурия А.Р. Природа человеческих конфликтов: Объективное изучение дезорганизации поведения человека. М.: Когито-Центр, 2002. 527 с. (Классики психологии).
16. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Л.С. Выготский и современная культурно-историческая психология (критический анализ книги М. Коула) // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 102–116.
17. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.; Л.: Учпедгиз, 1932.
18. Пономарев И.В. Дискуссионные вопросы кросскультурных исследований влияния грамотности на когнитивное развитие и концепция симпрактического общества // Культурно-историческая психология. 2007. № 4. С. 59–67.
19. Самухин Н.В., Биренбаум Г.В., Выготский Л.С. К вопросу о деменции при болезни Пика // Советская невропатология, психиатрия и психогигиена. 1934. Т. 3. № 6. С. 97–136.
20. Социально-исторический подход в психологии обучения / Под ред. М. Коула. М.: Педагогика, 1989. 160 с.
21. Тульвисте П. О теоретических проблемах исторического развития мышления // Принципы развития в
1. Averkieva Yu.P. Istoriya teoreticheskoy mysli v amerikanskoj etnografii [History of theoretical thought in American ethnography]. Moscow: Nauka, 1979. 288 p.
2. Vygotskii L.S. K voprosu o plane nauchno-issledovatel'skoj raboty po pedologii nacional'nyh men'shinstv [Towards the question of the scientific research plan for the paedology of national minorities]. *Pedologiya* [Pedology], 1929, no. 3, pp. 367–377.
3. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech'. Psikhologicheskie issledovaniya [Thinking and speech. Psychological investigations]. Moscow-Leningrad: Socekgiz, 1934. 324 p.
4. Vygotskii L.S. Problema umstvennoi otstalosti [Problem of mental retardation]. In Vygotskii L.S. (eds.), *Umstvenno otstalyi rebenok. Psikhologicheskie issledovaniya*. Vyp. 1. [Mental retardation child. Psychological issues]. Moscow: Uchpedgiz, 1935, pp. 7–34.
5. Vygotskii L.S. Narushenie ponyatii pri shizofrenii [Dysfunction of Concepts in Schizophrenia]. *Izbrannye psikhologicheskie issledovaniya* [Collected Psychological issues]. Moscow: Akad. ped. nauk RSFSR, 1956. 505 c.
6. Denisova T.S. Afrikanские konflikty i religioznye ritualy (Na primere grazhdanskih vojn v Liberii). [African conflicts and religious rituals (Civil war in Liberia as an example)]. *Aziya i Afrika segodnya* [Asia and Africa today], 2012, no. 10, pp. 45–52.
7. Zinchenko V.P., Mamardashvili M.K. Problema ob'ektivnogo metoda v psikhologii [The Problem of objective method in psychology]. *Voprosy filosofii* [Questions of philosophy], 1977, no. 7, pp. 109–125.
8. Koul M. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya: nauka budushchego [Cultural-Historical Psychology. The science of the Future]. Moscow: In-t psihologii RAN, 1997. 424 p.
9. Koul M. Kommentarii k kommentariyam knigi "Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya: nauka budushchego" (M., 1997) [The commentaries about the commentaries of the book "Cultural-Historical Psychology. The Science of the Future"]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2001. Vol. 22, no. 4., pp. 93–101.
10. Koul M. Predislovie. Luriya A.R. Prirodachelovecheskih konfliktov: Ob'ektivnoe izuchenie dezorganizacii povedeniya cheloveka [Introduction to The Nature of Human conflicts]. Moscow: Kogito-Centr, 2002a, pp. 7–14.
11. Koul M. Razmyshleniya nad portretom A.R. Luriya [Thoughts about A.R. Luria's picture]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2002b, no. 4, pp. 25–43.
12. Koul M., Skribner S. Kul'tura i myshlenie. Psikhologicheskii ocherk [Culture and Thought: A Psychological description]. Moscow: Progress, 1977. 262 p.
13. Lomov B.F., Belyaeva A.V., Koul M. Vvedenie [Introduction]. In Lomov B.F. (eds.), *Poznanie i obshchenie* [Knowledge and communication]. Moscow: Nauka, 1988, pp. 3–9.
14. Luriya A.R. Ob istoricheskom razvitiipoznavatel'nyh processov. Eksperimental'no-psihologicheskoe issledovanie [Historical development of cognitive processes]. Moscow: Nauka, 1974. 172 p.
15. Luriya A.R. Priroda chelovecheskih konfliktov: Ob'ektivnoe izuchenie dezorganizacii povedeniya cheloveka [The Nature of Human conflicts]. Moscow: Kogito-Centr, 2002. 527 p. (Klassiki psikhologii).
16. Meshcheryakov B.G., Zinchenko V.P. L.S. Vygotskii i sovremennaya kul'turno-istoricheskaya psikhologiya (kriticheskii analiz knigi M. Koula) [L.S. Vygotsky and contemporary Cultural-Historical psychology. The critical appraisal of M. Cole's book]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2000, no. 2, pp. 102–116.
17. Piazhe Zh. Rech' i myshlenie rebenka [Speech and thought of the child]. Moscow-Leningrad: Uchpedgiz., 1932.
18. Ponomarev I.V. Diskussionnye voprosy krosskul'turnyh issledovaniivlianiyagramotnosti na kognitivnoe

психологии / Под ред. Л.И. Анцыферовой. М.: Наука, 1978. С. 81–104.

22. Тульviste П. Две современные концепции связей между культурой и мышлением: Дж. Брунер и М. Коул // Уч. зап. ТарГУ. Вып. 753. Структура познавательных процессов: Труды по психологии. Т. XIV. Тарту, 1986. С. 85–103.

23. Тульviste П. Культурно-историческое развитие вербального мышления. Таллин: Валгус, 1988. 344 с.

24. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М.: Шк. Культ. Полит., 1995. 760 с.

25. Cole M. Alexander Luria, Cultural Psychology and The Resolution of the Crisis in Psychology (1997) [Электронный ресурс]. URL: <http://lchc.ucsd.edu/People/MCole/luria.html>

26. Cole M. Culture and Cognitive Science // *Outlines*. 2003. № 1. P. 3–15.

27. Cole M. Hooking up with romantic science // *The Past as Prologue: The National Academy of Education at 50-Members Reflect*. The National Academy of Education / M.J. Feuer et al. (Eds). Washington, D.C.: NAE, 2015. P. 86–88.

28. Cole M., Gay J., Glick J., Sharp D.W. The cultural context of learning and thinking. N.Y.: Basic Books, 1971.

29. Cole M., Levitin K., Luria A. The Autobiography of Alexander Luria: A Dialog with the Making of Mind. L.: Psychology Press, 2014.

30. Cole M., Meshcheryakov B.G., Ponomariov I.V. Cross-cultural research in the cultural-historical activity theory tradition // *Fundamental Questions in Cross-Cultural Psychology* / Eds. F.J.R. van de Vijver, A. Chasiotis, S.M. Breugelmans. Cambridge: Univ. Press, 2011. P. 261–287.

31. Cole M., Scribner S. Culture and Thought: A Psychological Introduction. N.Y.: John Wiley & Sons, 1974.

32. Evans-Pritchard E.E. Essays in social anthropology. N.Y.: Free Press of Glencoe, 1963.

33. Jahoda G., Krewer B. History of cross-cultural and cultural psychology // *Handbook of Cross-Cultural Psychology*. 1980. Vol. 1. P. 1–42.

34. Luria A.R. The Man with a Shattered World. The History of a Brain Wound. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press, 1987.

35. Scribner S., Cole M. The Psychology of Literacy. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press, 1981. 335 p.

36. Sharp D.W., Cole M., Lave C. Education and Cognitive Development: The Evidence from Experimental Research // *Monographs of the Society for Research in Children Development*. 1979. № 44 (1–2).

37. Tamm T., Tulviste P. Theoretic syllogistic reasoning: regressing when not used? // *Acta et Comentationes Universitatis Tartuensis*, 522. Problems of cognitive psychology. Tartu, 1980. P. 50–59.

38. Wertsch J.V., Tulviste P. L.S. Vygotsky and Contemporary Developmental Psychology // *Developmental Psychology*. 1992. Vol. 28. № 4. P. 548–557.

razvitie i koncepciya simprakticheskogo obshchestva [Influence of literacy on cognitive development from the perspective of cross-cultural researches and the conception of sympractical society]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya* [Cultural-historical psychology], 2007, no.4, pp. 59–67.

19. Samuhin N.V., Birenbaum G.V., Vygotskii L.S. K voprosu o demencii pri bolezni Pika [Towards the problem of dementia in Pick's disease. Clinical and experimental psychological research]. *Sovetskaya neuropatologiya, psihiatriya i psihogigiena* [Soviet neuropathology, psychiatry and hygiene], 1934. Vol. 3, no. 6, pp. 97–136.

20. Koul M. (ed.), *Social'no-istoricheskii podhod v psihologii obucheniya* [Socio-Historical Approach in the Psychology of Learning]. Moscow: Pedagogika, 1989. 160 p.

21. Tul'viste P. O teoreticheskikh problemakh istoricheskogo razvitiya myshleniya [About theoretical problems of historical development of thinking]. In Anciferov L.I. (ed.), *Princip razvitiya v psihologii* [Development in psychology]. Moscow: Nauka, 1978, pp. 81–104.

22. Tul'viste P. Dve sovremennye koncepcii svyazei mezhd kul'turoi i myshleniem: Dzh. Bruner i M. Koul [Two contemporary concepts of juncture between culture and thinking: G. Bruner and M. Cole]. *Uch. zap. TarGU. Vyp. 753. Struktura poznatel'nykh processov*: [Structure of mental processes] Tr. po psikhologii, t. XIV, Tartu, 1986, pp. 85–103.

23. Tul'viste P. Kul'turno-istoricheskoe razvitie verbal'nogo myshleniya [The Cultural-Historical Development of Verbal Thinking]. Tallin: Valgus, 1988. 344 p.

24. Shchedrovickii G.P. Izbrannye trudy [The Selected Works]. Moscow: Shk. Kul't. Polit., 1995. 760 p.

25. Cole M. Alexander Luria, Cultural Psychology and The Resolution of the Crisis in Psychology, 1997. Available at <http://lchc.ucsd.edu/People/MCole/luria.html> (Accessed 1.08.2018)

26. Cole M. Culture and Cognitive Science. *Outlines*, 2003, no. 1, pp. 3–15.

27. Cole M. Hooking up with romantic science. In Feuer M.J. (eds), *The Past as Prologue: The National Academy of Education at 50-Members Reflect*. The National Academy of Education. Washington, D.C.: NAE, 2015, pp. 86–88.

28. Cole M., Gay J., Glick J., Sharp D.W. The cultural context of learning and thinking, New York: Basic Books, 1971.

29. Cole M., Levitin K., Luria A. The Autobiography of Alexander Luria: A Dialog with the Making of Mind. L.: Psychology Press, 2014.

30. Cole M., Meshcheryakov B.G., Ponomariov I.V. Cross-cultural research in the cultural-historical activity theory tradition. In van de Vijver F.J.R. (eds.), *Fundamental Questions in Cross-Cultural Psychology*. Cambridge: Univ. Press, 2011, pp. 261–287.

31. Cole M., Scribner S. Culture and Thought: A Psychological Introduction. New York: John Wiley & Sons, 1974.

32. Evans-Pritchard E.E. Essays in social anthropology. New York: Free Press of Glencoe, 1963.

33. Jahoda G., Krewer B. History of cross-cultural and cultural psychology. *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, 1980. Vol. 1, pp. 1–42.

34. Luria A.R. The Man with a Shattered World. The History of a Brain Wound. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press, 1987.

35. Scribner S., Cole M. The Psychology of Literacy. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press, 1981. 335 p.

36. Sharp D.W., Cole M., Lave C. Education and Cognitive Development: The Evidence from Experimental Research. *Monographs of the Society for Research in Children Development*, 1979, no. 44 (1–2).

37. Tamm T., Tulviste P. Theoretic syllogistic reasoning: regressing when not used? *Acta et Comentationes Universitatis Tartuensis*, 522. *Problems of cognitive psychology*. Tartu, 1980, pp. 50–59.

38. Wertsch J.V., Tulviste P. L.S. Vygotsky and Contemporary Developmental Psychology. *Developmental Psychology*, 1992. Vol. 28, no. 4, pp. 548–557.



*125 лет профессору А.Ф. Лосеву*  
*Celebrating the 125<sup>th</sup> Birthday of A.F. Losev*

**Предисловие к публикации неизвестного текста  
А.Ф. Лосева «Предмет психологии»**

**В.П. Троицкий\***,

Библиотека истории русской философии и культуры «Дом А.Ф. Лосева», Москва, Россия,  
*vicpetro10.11@mail.ru*

В настоящей публикации представлен отрывок из второй, вновь выявленной части книги А.Ф. Лосева «Философия имени», посвященной психологии мышления. По первоначальному замыслу автора, первую часть книги составлял «Обще-феноменологический анализ мысли и слова, или имени», который, в основном, и вошел в корпус изданной книги «Философия имени». Во второй, неизданной части автор планировал трактовать «О диалектической природе имени». В архиве А.Ф. Лосева выявлен блок рукописного текста, относимый к большому фрагменту этой второй части. Здесь, в частности, строится феноменолого-диалектическая модель субъекта восприятия и логически «конструируются» его основные характеристики и проявления: раздражение, ощущение, представление, саморефлексия (интеллигенция). При описании и анализе «этапа» ощущения автор предпринимает экскурс, собственно, в «предмет психологии», который и представлен в настоящей публикации. Автор фактически обосновывает «феноменологическую формулу психического». Вариант философского метода, использованного А.Ф. Лосевым, заставляет вспомнить о дескриптивной (или эйдетической) феноменологии Э. Гуссерля периода «Логических исследований».

**Ключевые слова:** А.Ф. Лосев, философия имени, феноменология Гуссерля, предмет психологии.

**Preface to the Publication of A.F. Losev's Unknown  
Text "The Subject of Psychology"**

**V.P. Troitskiy,**

Library of History of Russian Philosophy and Culture "The Losev House", Moscow, Russia,  
*vicpetro10.11@mail.ru*

The paper presents a passage from the second, recently revealed part of A.F. Losev's book "Philosophy of Name" devoted to the psychology of thinking. According to Losev's initial plan, the first part of the book was to be the "General and phenomenological analysis of thought and word, or name" which eventually became the published book "Philosophy of Name". In the second, unpublished part the author planned to interpret "On the dialectic nature of name". A fragment of hand-written text that was found in A.F. Losev's

**Для цитаты:**

Троицкий В.П. Предисловие к публикации неизвестного текста А.Ф. Лосева «Предмет психологии» // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 4. С. 64–66. doi: 10.17759/chp.2018140408

**For citation:**

Troitskiy V.P. Preface to the Publication of A.F. Losev's Unknown Text "The Subject of Psychology". *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 4, pp. 64–66. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140408

\* Троицкий Виктор Петрович, старший научный сотрудник, Библиотека истории русской философии и культуры «Дом А.Ф. Лосева» (ГБУК «Библиотека "Дом А.Ф. Лосева"»), Москва, Россия. E-mail: vicpetro10.11@mail.ru  
*Troitskiy Victor Petrovich*, Senior Researcher, Library of History of Russian Philosophy and Culture "The Losev House", Moscow, Russia. E-mail: vicpetro10.11@mail.ru

archive most probably belongs to this second part. Here, the author creates the phenomenological and dialectic model of the subject of perception and logically constructs its main characteristics and manifestations: stimulation, sensation, representation, self-reflection (intelligentsia). While describing and analyzing the “stage” of sensation, Losev focuses on the “subject of psychology”, all presented in this very paper. The author argues for the “phenomenological formula of mind”. The philosophical method used by A.F. Losev reminds one of E. Husserl’s descriptive (eidetic) phenomenology of the “Logical Investigations” period.

**Keywords:** A.F. Losev, Philosophy of Name, Husserl’s phenomenology, subject of psychology.

Работа А.Ф. Лосева «Философия имени» (1927), содержащая, как известно, оригинальную версию философии языка, в значительной мере была обращена и в сторону психологии, или, точнее сказать, психологии мышления, — ибо и языкознание и психология как «критические науки о фактах», по мнению автора, в то время особенно нуждались в выработке «возможно более обстоятельного анализа имени и слова» [1, с. 29]. Более конкретно, по Лосеву, «... те понятия, которыми оперирует прикладная и практическая психология и языкознание, должны быть определены, критически взвешены и построены теоретической их частью» [1, с. 30]. И такую теоретическую часть языкознания и психологии как раз и представляла «Философия имени», призванная дать свод «... всех базирующихся на феноменологическом основании знаний, имеющих отношение к мысли» [1, с. 31].

Судя по архивным данным, книга «Философия имени» первоначально планировалась в составе двух больших частей, из которых в дальнейшем увидела свет только первая часть. О существовании такого двухчастного замысла свидетельствует довольно развернутый текст «Оглавления» будущей книги (сохранившийся в рукописи), недавно обнаруженный в архиве и опубликованный нами (публикация А.А. Тахо-Годи) в составе критического издания книги «Философия имени», где он помещен как приложение [2]. Приведем этот текст — для второй, неизданной части, — по данному изданию.

## «<...> II. О диалектической природе имени

### Вступление

А. 1. Определение диалектики: 1) она — логос, 2) об эйдосе, 3) о категориальной природе эйдоса (в основной и принципиальной части).

2. Диалектика: 4) самообоснование эйдоса, 5) абсолютный охват всего мыслимого; 6) основное зерно диалектики есть диалектика имени.

В. 3. Диалектика в-себе-сущего. Одно.

4. Продолжение. Сущее.

5. Продолжение. Сущее одно, или смысл.

6. Продолжение. Сущее одно в ином, или иное, в котором — сущее одно, или становление.

7. Продолжение. Факт, или наличность.

С. 8. Диалектика для-себя-сущего, или самоотнесенности.

Д. 9. Диалектика в-себе-и-для-себя-сущего.

10. Диалектика триадного имени.

Е. 11. Общая характеристика тетрактидной диалектики. А) Вне-временное мгновение. В) Диалектика — не содержание бытия, но лишь норма мыслимости. С) Апофатизм.

12. Точная диалектическая формула первой тетрактиды.

13. Общая диалектика инобытия.

14. Суммарная характеристика каждого из основных моментов диалектики инобытия.

15. До-интеллигентное, или пространственно-временное, инобытие, или вне-себя-бытие.

16. Инобытие интеллигенции за пределами ономотономии. Раздражение.

17. То же. Ощущение.

18. Инобытие ономатической интеллигенции. Четыре основных его вида.

19. То же. Феноменолого-диалектические формулы каждого вида.

20. Диалектика инобытия сверху.

21. Человеческий субъект и человеческое слово.

22. Точная диалектическая формула второй и третьей тетрактиды, или инобытия.

23. Обзор всех диалектических антиномий имени.

24. Заключительная общая характеристика диалектики» [2, 663–664].

Теперь об этой второй части можно судить более определенно: в архиве А.Ф. Лосева недавно нами был обнаружен блок рукописного текста, точно соотносимый со значительным фрагментом этой второй части (параграфы 11, 13–21 по указанному выше «Оглавлению», не в полном составе). Здесь автором строится своеобразная логическая модель субъекта восприятия и, по выражению автора, «конструируются» (диалектически выводятся) его основные характеристики и проявления: раздражение, ощущение, представление, саморефлексия, или интеллигенция. При описании и расширенном анализе «этапа» ощущения автор предпринимает экскурс, собственно, в «предмет психологии», который и представлен в настоящей публикации как достаточно автономный фрагмент. Фактически можно сказать, что здесь обосновывается феноменологическая «формула психического».

Метод построения таковой «формулы» и «модели» у Лосева заставляет вспомнить о дескриптивной (или эйдетической) феноменологии Э. Гуссерля периода «Логических исследований». Во всяком случае, мы находим в лосевском тексте все основные

конституенты такой феноменологии: упор на специфику *интенциональности* сознания, внимание к актам *дескрипции* (различения и отождествления) *смыслов* и признание фундаментальной роли сущностных *априори* (эйдосов).

Для настоящей журнальной публикации, как уже сказано, избран раздел из параграфа 20 (в «Оглавлении» он получил название «Диалектика инобытия сверху»), посвященный феноменолого-диалектическому выведению «предмета психологии».

Текст публикуется впервые по рукописи из архива А.Ф. Loseva. Рукопись не датирована, приблизительно она может быть отнесена к началу 1920-х гг. или, точнее, до лета 1923 г., когда, по свидетельству автора, в основном и была закончена работа над «Философией имени» [1, с. 5]. При публикации цифрами в прямых скобках воспроизводится пагинация оригинала. Необходимые конъектуры и указания лакун помещены в угловые скобки. Подчеркивания в рукописи переданы курсивом. Пунктуация оригинала сохранена.

### *Литература*

1. *Лосев А.Ф.* Философия имени. М.: Издание автора, 1927. 254 с.
2. «Философия имени» (из текста ранней редакции) // *Лосев А.Ф.* Философия имени / Вступительная статья, постраничный комментарий, концептуальный словарь и справочный аппарат В.И. Постоваловой. СПб.: Издательство Олега Абышко, 2016. С. 661–664.
3. *Гуссерль Эдмунд.* Логические исследования. Часть 1. Прологомены к чистой логике. СПб.: Образование, 1909. 224 с.

### *References*

1. Losev A.F. *Filosofiya imeni*. [Losev A.F. *Philosophy of Name*]. Moscow: Izdanie avtora Publ., 1927. 254 p.
2. «*Filosofiya imeni*» (iz teksta ranney redakcii) ["*Philosophy of Name*" (from the text of early edition)]. In Losev A.F. *Philosophy of Name*. Introductory article, the paginal comment, the conceptual dictionary and the help device of V.I. Postovalova]. Sankt-Peterburg.: Publ. Oleg Abyshko's publishing house, 2016, pp. 661–664.
3. Husserl Edmund. *Logicheskie issledovaniya*. Chast 1. *Prolegomeny k chistoy logike* [Logical researches. Part 1. *Prolegomena to pure logics*]. Sankt-Peterburg: Obrazovanie Publ., 1909. 224 p.

## <Предмет психологии>

А.Ф. Лосев

## The Subject of Psychology

A.F. Losev

<...> Не обладая ощущением, мы не могли бы быть психологическими субъектами; у нас в психике ничто не текло бы, не становилось бы, и вся психология застыла бы в суровых формулах логики и диалектики. Впрочем, вопрос этот так сложен, что без специального, хотя и краткого, рассуждения о предмете психологии усвоить его было бы трудно. Каков же предмет психологии?

\365\ 1. Всякая наука говорит нечто осмысленное. Это значит, что *всякая наука есть наука об осмысленном, о смысле*. Наука может говорить и о бессмысленном. Но о бессмысленном как таковом можно говорить лишь тогда, когда мы знаем, что такое смысл, или по крайней мере предполагаем, что таковой имеется. Кроме того, бессмыслие имеет некоторый вполне определенный, точно зафиксированный логический смысл, а именно, смысл бессмыслия. Поэтому, невзирая на то, что наука часто изучает бессмысленное, можно все же совершенно точно сказать, что всякая наука есть наука о смысле, о смысле, или об осмысленном.

Психология есть наука и, следовательно, учит о смысле. Но каков тот смысл, который изучает психология? Каков подлинный и своеобразный предмет психологии?

При мысли о современной психологической литературе на нас нападают целые тучи разнообразных теорий о «предмете психологии». Разбирать их здесь значило бы исписать без толку несколько сот страниц. Остановимся на наиболее распространенном.

а) Одно из наиболее «разительных» учений гласит, что все психическое — непротяженно. В пространный ясно, где предмет налево, а где тот, который направо от нас. В психике, говорят, совершенно нельзя сказать, где находится такая-то мысль, где тут «право» и где «лево». На первый взгляд, такое учение неопровержимо. Но при внимательном всматрива-

нии в него оно совершенно теряет свою доказательность и оказывается настолько широким, что своеобразия психики через него уловить уже невозможно. Психическое непротяженно. Но мало ли что непротяженно? Возьмем, например, это перо, которым я сейчас пишу. Конечно, перо протяженно, оно \366\ занимает определенное место. Но если мы пожелаем вдуматься в то, что такое собственно перо, то вопрос становится отнюдь не столь ясным. В чем, собственно, заключено перо? Перо состоит из таких-то и таких-то частей. Ведь каждая часть не есть еще перо. Как же то, что не есть перо, вдруг делается пером? Приходится утверждать, что, хотя перо — протяженно, эйдос пера — непротяжен. Эйдос пера не занимает никакого места. Да и вообще эйдос всякого предмета непротяжен. Вот лампа. Где, спросим себя, сама ламповость? Ведь реально перед нами — стекло, металл и пр. Где же то, что делает совокупность этих инородных вещей именно лампой? Ясно, что ламповость непротяженна, и только очень не тонкий наблюдатель может сказать, что «ламповость» налево или направо от «книжности», например, или «стенности». Лампа, конечно, направо или налево от книги. Но *эйдос* лампы, самая значимость лампы как лампы, ни с какой стороны и ни в какой мере не содержит в себе элементов «правости» или «левости». Итак, эйдос любого предмета непротяжен, и когда говорят, что психическое тоже непротяженно, то этим совершенно еще ничего не высказывают на интересующую нас тему. Сказать, что психическое непротяженно, быть может, и приятно для какой-нибудь метафизической системы, но это, по меньшей мере, слишком широко. И в такой мутной воде должна потонуть вся психология как своеобразная наука.

А потом, кто сказал, что психическое непротяженно для нашего эмпирического наблюдения? Пусть мне назовут такого психолога, и я найду момент, ког-

### Для цитаты:

Лосев А.Ф. *Предмет психологии* / Публикация А.А. Тахо-Годи, подготовка текста В.П. Троицкого // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 4. С. 67–71. doi: 10.17759/chp.2018140409

### For citation:

Losev A.F. The Subject of Psychology. Takho-Godi E.A. (eds.). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 4, pp. 67–71. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140409

да он со мной согласится. Я дождусь какой-нибудь его болезни, головной, зубной, желудочной или все равно, какой болезни. И когда он будет стонать от этой болезни, попробуем разубедить его, что страдает такой-то его член. Я думаю, такая попытка будет бесплодна. И понятно: жизнь — одно, а абстрактная метафизика — совершенно иное. Правда, на иной вкус, да отчасти и мне самому, утверждение протяженности психического кажется несколько грубоватым и нечетким. \367\ Однако можно смело сказать, что оно гораздо тоньше и научнее обратного утверждения. Ведь нам ничто не мешает сказать, что лампа находится влево от книги, хотя эйдосы этих вещей и непротяженны. Точно так же, по-моему, можно сказать, что головная боль проявляется выше или ниже, у темени, на затылке и т. д. Это не только совпадает с обыденной терминологией, но и вполне точно в смысле науки, и это — при полной непротяженности психического как эйдоса. Всем известно, что люди с ампутированными ногами могут жить десятки лет. А попробуйте ампутировать голову! Я знаю, что абстрактный метафизик (а из таких и состоит наша психология, и спиритуалистическая, и материалистическая) сейчас улыбается, читая мой пример. Но что, в самом деле, это значит? Ведь по элементарным законам индукции надо сделать вывод непосредственно о протяженности психического. Я не знаю, как можно на это ответить иначе.

Жизнь — движение и напряжение, и все тело мое живет, движется и напрягается. Неужели душа не живет, не движется и не напрягается? И неужели нельзя эту душу уловить в голове, в глазах, в горле или в легких? Только абстрактная метафизика может решиться на столь отвлеченное представление о душе как о чем-то непротяженном.

Итак, если психология — наука, а всякая наука трактует о смыслах, то учение о непротяженности психического уже по одному этому не вскрывает своеобразия психического, ибо не только смысл в качестве психики, но и всякий другой смысл — непротяженен; если же брать психические *факты*, то они вопиют о своей протяженности. Скажет: ну, что же все-таки мысль о революции у вас в душе направо или налево от чувства потери имущества после гражданской войны? На что я отвечу тоже вопросом: а что вы называете «мыслью»? Мысль, если она берется как *мысль*, — она не есть нечто психическое. Ведь психическое все движется, напрягается, меняется, а разве в состав мысли как мысли, т. е. эйдоса мысли, входит признак движения и напряжения? Если нельзя сказать, что одна мысль влево от другой, то это только значит, что мысль не есть психическое \368\ и тогда опять психика как эйдос разделяет все особенности эйдоса вообще: эйдос лампы тоже не влево и не вправо от эйдоса книги и чернильницы.

β) Но вот гласит второй кит абстрактно-метафизической психологии: психическое есть то, что могу наблюдать только я, носитель этого психического, другие же наблюдать его не могут. Звезды наблюдаются всеми, кто на них смотрит, а психические процессы наблюдает только тот, кто их переживает.

Есть ли это черта своеобразия психики? — Конечно, нет. Во-первых, не только чувство досады наблюдает тот, кто его переживает, но и звезды наблюдает только тот, кто их переживает. Или вы думаете, что можно наблюдать звезды, не смотря на них и не думая о них? Но если это абсурд, то в чем же разница между психологией и астрономией? Во-вторых, только ослепление абстракциями может заставить говорить, что наблюдает переживание только тот, кто фактически его имеет. Я не знаю, стоит ли спорить на эту тему. Если вы захотите рассуждать жизненно, то вам нечего доказывать, ибо всякому младенцу ясно, что, раз человек плачет, значит, ему больно или горько. Если же вы станете на абстрактно-метафизическую точку зрения, то опять вам нечего доказывать, ибо, если уж продолжать спор, то надо переносить <его> из сферы психологических методов на почву принципиально-метафизическую. Я исхожу из основного убеждения, которое для меня есть продуманная философия, а для всякого человека есть просто обыденный факт: сущность не отделена от явления, но сквозит и проявляется в нем. По явлению я узнаю сущность или, если вспомнить наши точные формулы предыдущего исследования, энергия сущности, будучи неотделима от сущности, есть сама сущность, хотя и отлична от нее. Когда мы смотрим в лицо человека, разве мы не видим его сущности? Разве эта сущность, не только фактически-психическое, но именно сущность, нечто более глубокое, чем психика, разве не она сквозит и не проявляется в походке, в манере держаться, в способе произношения слов, \369\ в обращении с людьми, в том, как он ест, пьет, спит, и т. д. и т. д.? Я всегда думал, что судить можно только по наружности, и чем больше живу, тем больше в том убеждаюсь, какими бы библиотеками абстрактной метафизики я ни обсыпался.

Итак, непосредственно наблюдать можно не только «свои», но и «чужие» переживания, и, следовательно, учение о необходимости «самому» переживать для наблюдения — непригодно для обрисовки своеобразия психики.

γ) Третий кит абстрактно-метафизической психологии гласит, что психическое не может быть воспринимаемо внешними органами чувств, а только внутренним опытом, самонаблюдением. Но, во-первых, вообще никакой эйдос не может быть воспринимаем внешними органами чувств; а если вы думаете, что это возможно, то вот вам куски металла, стекла, шерстяной материи, проволоки, — укажите, где тут «ламповость». Не только «психическое», но и «физическое», поскольку оно воспринимается, — оно обладает той или другой формой, а форма эта сквозит в фактах незримо и невесомо. «Ламповость» разлита по всем частям лампы, и все-таки никакая часть лампы и, следовательно, никакая сумма этих частей (поскольку сумма нулей никогда не может стать единицей) не есть лампа. Эйдос воспринимается иным «чувством» и «органом». Я бы не назвал его обязательно «внутренним», ибо в лампе нет ничего «внутреннего», а она — тоже невоспринимаема без этого

«органа». Но не будем касаться этого дальше. Важно, что этот «орган», иной — в отношении к чувственному наблюдению, действует одинаково и в восприятии «физического» и в восприятии «психического» и, следовательно, никакого своеобразия психики сам по себе не рисует. Во-вторых, непонятно мне, что такое самонаблюдение. Если у меня, например, болит живот и я это чувствую, есть ли это самонаблюдение, или нет? Скажут: надо различать психическую и физиологическую сторону в \370\ ощущении боли; физически — у вас известные неправильности в функционировании внутренних, психологически же — боль не существует в теле вообще, она ни в желудке, ни где-либо еще. Позвольте, но что же, в конце концов, у меня болит, живот или ощущение боли в животе? Если болит последнее, то это вздор, и, я думаю, никто не будет на этом настаивать. Значит, болит именно живот. Но если так, то что же я наблюдаю сейчас в «самонаблюдении»? Естественно, что живот. Итак, самонаблюдение в данном случае есть наблюдение собственно живота. Стоит ли умножать примеры? Конечно, можно тотчас же задать вопрос опять о мышлении и сказать: я решил логическую задачу и теперь вспоминаю, как я переживал процесс решения — что же, и в этом случае я вспоминаю свои телесные состояния? Сейчас, чтобы не вызывать возмущения у метафизиков-психологов, я обойду этот вопрос молчанием, ибо все равно им необходимо заниматься в дальнейшем специальном изложении. Ясен был бы и мой ответ. Пока же, один факт «органических» ощущений ниспровергает миф о самонаблюдении, лишенном всяких моментов «внешнего» наблюдения. Тут опять передо мной стоит вековая стена унылого картезианства, на котором бессознательно воспитана наша традиционная психология. «Тело» — само по себе, а «душа» — сама по себе. По «телу» не извольте судить о «душе», а для «души» извольте закопаться в непроходимую тьму абстрактного самонаблюдения и не выходить к «телу». Эта произвольная и унылая метафизика искажает в корне жизнь души и тела, и бороться с нею — наша основная задача.

Итак, ни непротяженность, ни недоступность другому сознанию, ни самонаблюдаемость не рисуют всего своеобразия жизни. Если психика есть некий смысл, то все эти три черты относятся или к характеристике смысла вообще, или вызваны предрассудками абстрактно-метафизического воспитания психологов и смысла не касаются. Попробуем теперь сами найти для того смысла, который есть психика, \371\ подлинно соответствующую ему спецификацию.

2. После произведенного нами в предыдущих исследованиях анализа это будет уже не столь трудной задачей. Мы должны дать феноменологическое описание психического вообще, и, не сделавши этого, мы, конечно, не сможем изучить никакого и частного явления в психике. Однако для этого нужно твердо знать, что такое смысл.

а) Из анализа предыдущих глав мы знаем, что смысл в полном своем явлении есть эйдос. Мы не будем сейчас повторять данных там определений, а

уже на основе их начнем с примеров. Вот мы имеем эйдос какой-нибудь физической вещи или эйдос, скажем, числа. Этот эйдос, как и всякий эйдос, внепространствен, вне-временен, вне-причинен. О смысле нельзя сказать, где и когда он находится и какие причины вызвали его к бытию. И к любой математической формуле и к этому столу, взятому в его эйдосе, совершенно не применимы никакие пространственно-временные категории. Может ли этими эйдосами заниматься психология? Конечно, нет. Ими занимается психика, как было сказано выше, особые науки. Значит, психология требует для себя такой эйдос и такой смысл, чтобы он был дан не в своей чистой форме эйдетики, но в какой-то другой форме. Что же это за форма? Из предыдущего анализа мы опять-таки знаем, что формой такой может быть только пребывание смысла эйдоса — в «ином».

β) Что такое «иное»? Это не просто обыденное слово, но строжайше определенный философский термин. В предыдущем мы уяснили его. Смысл есть смысл. «Иное», следовательно, не есть смысл. Но если бы это было просто бессмысленным фактом, то такое понимание «иноного» было бы ложным пониманием, ибо бессмысленный факт есть нечто вполне осмысленное: мы твердо знаем, что это именно — бессмыслие, и что это именно — факт. \372\ Нет, природа «иноного» исключительно феноменолого-диалектическая. Как идеален, т. е. вне-пространствен, вне-временен и вне-причинен эйдос, так идеально и «иное». Его мы именовали «меоном» или «материей» (в смысле «восприимницы эйдосов» платонической онтологии). Смысл — вечен, «иное» — не-вечно, оно — принцип временности (хотя и как принцип — вечно). Смысл — устойчив и имеет четкие границы; «иное», или материя, растекается, бежит эйдоса и предела, бежит всякого вида и оформления, оно — апейрон. Таким образом, эйдос, или смысл, данный в «ином», в инобытии, в материи, есть *эйдос все время движущийся, непрерывно-текущий, сплошно-становящийся*. Когда мы выставляем математическое утверждение, что  $7+5=12$ , то оно истинно и непреложно, что бы ни менялось и что бы вообще ни случалось. Эта истина и этот смысл не движется, не течет и никак не становится. Нам совершенно не важно, что переживает математик, когда имеет у себя в сознании математическую формулу; нам не важно, какие процессы происходят у него в мозгу и в нервной системе, когда он занят своей наукой. Ничто текучее, напрягающееся, *фактическое* нас не интересует. Эйдос как эйдос не субъективен и не объективен, он не был и не будет, он даже и не есть, как суть факты. Все текучее, «живое», меняющееся есть не эйдос, не то, что нас интересует в математике или вообще в эйдологии, оно есть именно «иное» в отношении эйдоса, эйдос в инобытии, а не чистая смысловая явленность эйдоса.

Итак, *психология есть наука о смысле, пребывающем в инобытии, об эйдосе, текущем и непрерывно становящемся на фоне материи, или «иноного»*. Психология \373\ *есть наука об иррациональной текучести смысла*. Не важно, какой имеется в виду смысл по содержанию — эйдос ли этой лампы и этих физи-

ческих вещей, эйдос ли какого-нибудь непротяженного понятия, — все равно психология имеет дело с любым эйдосом, но при одном условии — чтобы этот эйдос наблюдался не в своей абсолютной значимости и смысловой данности, а в модусе своего непрерывно-развивающегося, сплошно-становящегося меонального определения. Меон — принцип иррационально-растекающейся непрерывности. Вот психология и изучает всякий смысл — в аспекте меонального означенности.

В таком ограничении смысла меональными судьбами мы получаем первое феноменологическое определение подлинного предмета психологии, или психического. Раз и навсегда запомним: где нет текучести и непрерывного становления, там нет психологии и не может быть ни под каким видом; ни феноменология, ни логика, ни математика, ни мифология никогда и нигде, ни под каким видом не суть науки и знания психологические, как бы вся разнородная толпа психологов ни старалась свести эти знания на психологию. Только когда число дано в аспекте своей меональной текучести, только когда миф рассматривается как иррационально-текучее множество, только когда эйдос вообще становится бесформенно-напряженно-текучим множеством и алогическим хаосом, — только тогда рождается психология, как отдельное, самостоятельное и своеобразное знание и наука.

γ) Но достаточно ли такое ограничение смысла, изучаемого в психологии? Нет, недостаточно. Посмотрим на любую науку о фактах. Ведь все факты текут, меняются и притом непрерывно и сплошно меняются. Разве в физике не изучаются непрерывно становящиеся \374\ факты и события? Разве астрономия не изучает непрерывно текучее состояние неба? И разве погода [не] есть нечто столь капризное, текучее и неопределенное, как и психика? Да, наше ограничение смысла меоном необходимо и истинно, но недостаточно. Необходимо искать еще новой спецификации — на почве найденной.

Если мы вспомним наши предыдущие анализы, то нам станет ясной недостаточность занятой нами только что позиции. В анализе предметной сущности слова мы различили эйдос внешней явленности («вне-себя-бытия») и эйдос интеллигенции («для-себя-бытия»). Когда мы мыслим математический или физический эйдос, то эйдос предносится нам как нечто *плоское*, как некая *нарисованная картина*. Он существует лишь *для нас*, да и то, поскольку мы его представляем или мыслим. В таком своем виде он — для кого-то, а не сам для себя. Нас отнять, пропадет и сам эйдос. Но в том же нашем анализе мы видели, что такой эйдос не может быть полным эйдосом вещи. Такой эйдос может быть только *моментом* в цельном явлении вещи. Вещь должна существовать сама по себе, без нас и без нашего субъектного сознания. То, что она есть *для нас*, должно быть этим же и *для себя*. Только так и можно было бы обеспечить самостоятельное бытие вещи. Значит, *логически*, вернее, диалектически, необходимо, чтобы в вещи было «вне-себя-бытие», т. е. бытие для меня, для того, для дру-

гого, но и «для-себя-бытие»; необходимо, чтобы вещь была вещью для себя самой, была определенным смыслом *для себя самой*. Это и значит, что в эйдосе мы наталкиваемся на совершенно новый момент, а именно на *интеллигенцию*, как мы ее \375\ изобразили в предыдущих исследованиях. И тут-то залегает различие между физикой и психологией.

Физика и науки о неживой природе фиксируют эйдос, конечно, меонизированный, в его «вне-себя-бытии». *Они рассматривают его извне*, как какую-то картину или форму. Они не знают, что он значит сам для себя и как он сам содержит в себе этот наблюдаемый извне смысл. Науки о неживой природе рассматривают смысл с внешней стороны. Здесь господствует эйдос вне-себя-бытия, эйдос — в своей внешней оболочке, смысл — как он является всему другому, кроме себя. *Психология же как раз акцентирует момент «для-себя-бытия» эйдоса; она рассматривает то, как смысл является сам себе; она изучает самоощутимость смысла, самоявленность его, себя самого осязаемость*. И в этом основное различие с физикой. Физика установила закон, и этим кончается ее задача. Психология же устанавливает то, как этот закон или этот факт является сам себе, ощущается сам собою, как он *переживается*. Психология — наука о самопереживаемом моменте смысла, о моменте самопереживаемости и самому себе явленности смысла.

δ) Соединяя этот признак с предыдущим, мы получаем такую первую полную и точную феноменологическую формулу психики вообще в ее подлинном своеобразии. *Психическое, предмет психологии, есть непрерывная текучесть самопереживающего эйдоса, или непрерывное становление в самоощутимости смысла; оно — непрерывное становление эйдотической самоявленности; непрерывно-становящаяся и иррационально-бесформенная идея на степени самоощутимости; бесформенное множество, \376\ непрерывно текучее и данное в аспекте своей самоощутимости, или идея, эйдос, забывшая себя до степени непрерывно становящегося иррационального самоощущения, или мысль, ощущающая себя как непрерывную длительность*.

3. Эта феноменологическая формула психического вообще имеет точное значение. Но эта формула дает наименьшее количество признаков при условиях полноты описания. Можно поэтому данное описание развить, не прибавляя в сущности ничего нового.

Что такое меон? Меон — начало иррационального разложения и распыления смысла, или идеи. Что смысл бестелесен и идея не занимает места, об этом мы уже говорили: лампа занимает определенной место, эйдос лампы не занимает его. Но возьмем эйдос любой физической вещи и посмотрим, что в ней протяженно и что непротяженно. Эйдос лампы или «ламповость» непротяженна, это ясно. Но лампа протяженна. А что такое реально существующая лампа? Это — соединение неподвижного, вечного, неменяющегося и нетекучего эйдоса лампы и меонального его распыления, в результате какого-то соединения образуется реально-изменчивая, фак-

тически-существующая лампа. Значит, меонизированность эйдоса лампы и физическое, фактическое ее существование — одно и то же. *Меонизировать эйдос значит превратить его в тело. Погрузить в телесный (а только значимый) эйдос в инобытие, в «иное», значит превратить его в физическое тело, значит наделить его пространственно-временной характеристикой.* Пока эйдос есть эйдос, сам по себе, он — созерцательная значимость, он нигде и никак не есть в эмпирической инобытийной реальности. Он *есть* совершенно в особом смысле. В собственном его бытии сливаются необходимость и факт, значимость и явление, \377\ смысл, как созерцание, и — бытие. Но как только мы начинаем брать эйдос в инобытии, так разделяются смысл и факт: смысл делается недвижимым критерием и опорой судеб фактов, в которые выливается смысл, а факты — подвижным подобием общего смысла, причем никакой факт уже не выражает смысла целиком. Смысл как значимость здесь уже не то, что бытие и факт. Если эйдос в себе был сплошной соединенностью движения и покоя (он недвижно менялся и неизменно в своей природе двигался), то эйдос инобытия есть неподвижно значимый смысл, «образец» для всевозможных и бесконечных ему «подражающих» фактов. В физической картине вещи все течет и меняется, и никакое состояние и образ вещи не могут выражать эйдоса ее целиком, ибо уже в самом образе вещи заложен принцип «иноного», т. е. уже не эйдоса, и благодаря этому «иному» только и смог появиться образ факта в отличие от эйдоса его.

Применяя это разъяснение к предмету психологии, мы находим, что *непрерывная текучесть смысла, являющегося самому себе, как и всякое другое пребывание смысла в инобытии, есть пребывание являющегося самому себе смысла в качестве физической вещи, в виде физической вещи.* Но что же это такое, физическая вещь, в которую приходит смысл, или идея, эйдос, в своем инобытии? *Ясно, что это есть органиче-*

*ское, напр., животное тело.* Эйдос «вне-себя-бытия» есть эйдос физической или вообще неодушевленной вещи. Эйдос «для-себя-бытия» есть эйдос органического тела. Следовательно, *психическое*, если оно есть самоощутимость непрерывно-текучего эйдоса, *есть в то же время самоощутимость тела. Психическое есть эйдос животного-органического, физического тела.* «*Душа*» есть самоощущение *непрестанно становящегося животного тела.* «*Душа*» есть мысль, *телом данная. Тело есть мысль, слепо ощущающая себя как хаотическую длительность. Тело есть забывшая себя и потерявшая себя, но слепо ощущающая себя идея. Тело, живое и самоощущающее, и есть душа; все остальное уже не душа, а чистый эйдос, чистый смысл, чистое слово и абсолютная мысль. Тело — видимое извне самоощущение иррационально-подвижного смысла. Душа — видимое изнутри иррационально-подвижное, т. е. живое, и самоощущающее, т. е. животное тело.*

Тело есть мысль — вот в чем я вижу сущность психологии. Видеть живое человеческое тело значит видеть мысль. Пусть это особая мысль, не та строгологическая и оформленная, с которой мы привыкли иметь дело в науке. Спецификации неважны. Важно, что познавать тело значит видеть мысль, явную или затаенную. Понять человека, это и значит понять его тело. Погрузиться в человека значит погрузиться в созерцание и познание его тела. Чем больше тело являет себя, тем больше я узнаю в нем его вековечную мысль и идею. Нет никакой души без тела, и если тело умирает навеки, то и душа умрет навеки. Только не будет этого. Ни душа, ни тело не умрут навеки. Теперь и всегда, так или иначе, в том или другом виде, но мы — душа, мы — тело. В теле, господа, в изучении тела ищите жизненную психологию.

*Публикация А.А. Тахо-Годи,  
подготовка рукописи к публикации  
В.П. Троцкого*



## А.Ф. Лосев и психология

Е.А. Тахо-Годи\*,

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; Институт мировой литературы имени А.М. Горького РАН; Библиотека истории русской философии и культуры «Дом А.Ф. Лосева», Москва, Россия,  
*takho-godi.elena@yandex.ru*

Статья посвящена великому русскому философу А.Ф. Лосеву (1893–1988) и его месту в истории становления отечественной психологии. Рассматривается отношение Лосева к его научному руководителю по Психологическому институту Г.И. Челпанову, к последовавшим в 1920-е годы дискуссиям Г.И. Челпанова с К.Н. Корниловым. Предметом внимания является становление у Лосева интереса к психологии, трансформация замысла работ 1910-х годов, непосредственно посвященных психологической проблематике («Критика современной функциональной психологии», «Критический обзор основных учений и методов Вюрцбургской школы», «Исследования по философии и психологии мышления»). Описывается эволюция психологических воззрений мыслителя — от увлеченности студенческих лет экспериментальной и функциональной психологией к построению психологии, базирующейся на «генетическом методе», и далее, в конце 1920-х годов, к платонически-патристической психологии, намеченной в «Дополнении к «Диалектике мифа»». Отталкиваясь от новоевропейской психологии, в том числе от Ф.Брентано и Э. Гуссерля, ориентировавшихся на Фому Аквинского (а через него на средневековый аристотелизм), Лосев выстраивает свою «абсолютную мифологию», опираясь на противоположную традицию, восходящую к неоплатонизму, Дионисию Ареопагиту и Николаю Кузанскому. В статье показывается, как в 1920-е годы у Лосева вырабатываются новая, социологическая, оптика, убеждение в том, что всякое бытие (физическое, физиологическое, психологическое и натуралистически-причинно-социологическое и т. д.) «... является в сравнении с бытием социальным чистейшей абстракцией», не приводит к отказу от «материалистического идеализма» и «абсолютной мифологии». Социологическая установка содействует описанию «относительных мифологий» (коллективной психологии, социальных «мифов»). В 1930–1940-е годы знания, полученные в стенах Психологического института, навык самонаблюдения, рефлексии над собственными переживаниями содействовали формированию психологической музыкально-философской прозы, где Лосев осмысляет проблемы, затрагиваемые и в его «восьмикнижии» конца 1920-х годов.

**Ключевые слова:** А.Ф. Лосев, Г.И. Челпанов, Э. Гуссерль, Вюрцбургская школа, история психологии, психологические дискуссии 1920-х годов, психология мышления, психология ужаса, музыкальное переживание, миф, психологическая музыкально-философская проза.

## A.F. Losev and Psychology

E.A. Takho-Godi,

Lomonosov Moscow State University; A.M. Gorky Institute of World Literature,  
Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia,  
*takho-godi.elena@yandex.ru*

**Для цитаты:**

Тахо-Годи Е.А. А.Ф. Лосев и психология // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 4. С. 72–87. doi: 10.17759/chp.2018140410

**For citation:**

Takho-Godi E.A. A.F. Losev and Psychology. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 4, pp. 72–87. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140410

\* Тахо-Годи Елена Аркадьевна, доктор филологических наук, профессор кафедры истории русской литературы филологического факультета, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; ведущий научный сотрудник, Институт мировой литературы имени А.М. Горького РАН; заведующая отделом, Библиотека истории русской философии и культуры «Дом А.Ф. Лосева», Москва, Россия. E-mail: takho-godi.elena@yandex.ru  
*Takho-Godi Elena Arkad'evna*, PhD in Philology, Professor of the Department of History of Russian Literature, Lomonosov Moscow State University; Leading Research Fellow, A.M. Gorky Institute of World Literature, Russian Academy of Sciences; Head of Department, Library of History of Russian Philosophy and Culture “The Losev House”, Moscow, Russia. E-mail: takho-godi.elena@yandex.ru

This article is devoted to the great Russian philosopher A.F. Losev (1983–1988) and his place in the history of evolution of Russian psychology. Losev's attitude to his scientific advisor at the Institute of Psychology, G.I. Chelpanov, as well as to the ensuing discussions between G.I. Chelpanov and K.N. Kornilov in the 1920s are being considered. Attention is focused on the generation of Losev's interest in psychology, and consequent transformation of the works of the 1910s directly devoted to psychological problems ("Criticism of modern functional psychology", "Critical review of the basic teachings and methods of the Würzburg School", "Research on philosophy and psychology of thinking"). The evolution of psychological views of the thinker is described – from the enthusiasm of his student years for experimental and functional psychology to the construction of psychology based on the "genetic method", and then, in the late 1920s, to the Platonic-patristic psychology outlined in the "Supplement to the Dialectics of Myth". Proceeding from the new European psychology, including F. Brentano and E. Husserl guided by Thomas Aquinas (and through him by Aristotle), Losev builds his "absolute mythology", based on the opposite tradition going back to neoplatonism, Dionysius the Areopagite and Nicholas of Cusa. The article shows how in the 1920s Losev developed a new, sociological, vision, the belief that every being (physical, physiological, psychological and naturalistically-causally-sociological, etc.) "is, in comparison with social existence, a pure abstraction", and this does not lead to the rejection of "materialistic idealism" and "absolute mythology". This sociological stand promotes the description of "relative mythologies" (collective psychology, social "myths"). In the 1930s–1940s, knowledge gained in the walls of the Institute of Psychology as well as Losev's habit of self-observation and reflection about his own experiences contributed to the writing of psychological musical-philosophical prose, where Losev conceptualizes problems also addressed in his "octateuch" of the late 1920s.

**Keywords:** A.F. Losev, G.I. Chelpanov, E. Husserl, Würzburg School, history of psychology, psychological discussions of the 1920s, psychology of thinking, psychology of horror, musical experience, myth, psychological musical-philosophical prose.

23 сентября 2018 г. исполнилось 125 лет со дня рождения Алексея Федоровича Лосева (1893–1988). Это имя, прежде всего, ассоциируется с философией и классической филологией. То, что мыслитель теснейшим образом был связан, особенно в 1910–1920-е годы, со становлением отечественной психологии, чаще всего остается вне поля зрения исследователей. Вот почему причастность Лосева к истории психологии заслуживает отдельного разговора.

Еще учась в Новочеркасской гимназии, Лосев подчеркивает, что в его умственной жизни на первых местах «философия, а затем астрономия, физика и психология» [19, II, с. 169]. Интерес к психологии возник под влиянием преподавателя Закона Божия о. Василия Чернявского, который вел занятия по психологии и ставил психологические опыты. К примеру, давал вопросы, отвечая на которые гимназист мог выяснить свой тип памяти. Лосев не без удивления констатировал, что, несмотря на плохое зрение, у него самого «... зрительные образы являются преобладающими» [14, с. 841]. Следы этих занятий дают о себе знать в гимназической переписке Лосева с О. Позднеевой. Лосев признается ей, что всегда испытывал «... приятное чувство<...> при чтении уроков по психологии и всех относящихся к этой последней книг и журнальных статей» [19, II, с. 333].

В 1911 г. Лосев поступил на отделение классической филологии и философии историко-филологического факультета Московского университета. Профессором, читавшим лекции первокурсникам (в первом семестре – «Психология. Основной курс», во втором – «Введение в философию и логику»), был основатель отечественной психологии Г.И. Челпанов (тетрадки с конспектами этих лекций сохранились и ждут расшифровки и публикации). Г.И. Челпанов также вел семинарии по гносеологии, по экспериментальной психологии

и просеминарий по экспериментальной психологии [28; 29]. Челпановский курс психологии Лосев слушал с «особенным интересом» [19, II, 375], но экзамен по «... психологии, т. е. по той самой философии, которой занимался всю жизнь», из-за недомогания в зимнюю сессию не смог сдать на высший балл (оценок было две – «весьма удовлетворительно» и «удовлетворительно») и просил отложить сдачу экзамена до весенней сессии [19, II, с. 383, 436].

Это, однако, никак не повлияло на доброжелательные отношения, сложившиеся с самого начала между профессором и студентом. Именно Челпанов дал осенью 1911 г. Лосеву рекомендацию для посещения заседаний Религиозно-философского общества памяти Вл. Соловьева, где тот смог воочию увидеть ярчайших представителей культуры Серебряного века – Булгакова, Бердяева, Вяч. Иванова, Трубецкого, Франка, Флоренского и других [29]. Он бывал и на заседаниях Психологического общества [12, с. 103]. С сентября 1912 г. Лосев начал работу в челпановском Психологическом институте [19, II, с. 384].

Основной своей специальностью Лосев изначально считал философию, а классической филологией занимался ей «в подмогу» [19, II, с. 386]. Челпанов ориентировал учеников и на изучение естественных наук, без которых философия «тоже бессильна», требуя от членов Психологического института «... сдать ему в течение двух лет: 1) Делонэ. Введение в самостоятельное изучение высшей математики и механики, 2) Гексли-Розенталь. Основы физиологии. 3) Леонтович. Статистические методы в применении к биологии и 4) Косоногов. Учебник физики» [19, II, с. 386]. Лосев полностью солидаризировался с таким подходом: «Для экспериментальной психологии эти науки прямо необходимы. Здесь ведь такие же сложные аппараты, как и в физике; такие же точные

и кропотливые вычисления, как и в математике. А о физиологии и говорить нечего. Ведь эксперимент в настоящем смысле почти только в тех душевных явлениях возможен, где есть налицо и телесное их выражение. А для этого нужна физиология. Нужны и отделы физики — оптика и акустика, для детального исследования зрительных и слуховых ощущений» [19, II, с. 386].

В челпановском Институте в ноябре 1913 г. он «... погрузился по уши в функциональную психологию» [19, II, с. 396], так что в эти «незабвенные ноябрьские дни» он выходил из Института лишь в 4 часа [19, II, с. 409]. И в архиве мыслителя, и в архиве Психологического института хранятся фотографии Лосева в группе сотрудников Челпанова во главе с самим профессором. В архиве Психологического института также сохранился Отчет о деятельности Психологического семинария при Московском университете за 1907—1913 гг. Судя по нему, в первом полугодии 1913 г. в семинарии по экспериментальной психологии изучался вопрос «Об экспериментальном исследовании воли», и надо было представить разбор одного из 13 предложенных сочинений зарубежных авторов. Лосев сделал два доклада: «Исследование Аха о волевом акте и темпераменте» (10 октября 1913); «Феноменология» и динамика воли у Аха» (7 ноября 1913)<sup>1</sup>. В личном архиве Лосева хранится сделанный его рукой протокол заседания от 31 ноября 1913 г. о докладе Г. Мурашева на тему «Проблема воли у Зельца». 15 февраля 1914 г. он оказался свидетелем осмотра Института психиатрами во главе с Ф.Е. Рыбаковым: «Целых 3 часа Георгий Иванович водил всех по зданию и объяснял приборы. Целых 3 часа внимание мое было устремлено на научные открытия и изобретения» [19, II, с. 409]. Еще большее впечатление произвело на него официальное открытие Психологического института 23 марта 1914 г. — он работал там два года, эти мартовские недели «жил исключительно Институтом» [19, II, с. 417] и чувствовал особую личную сопричастность событию. Он записывает в дневнике: «... воображаю, что переживал Георгий Иванович! День 23 марта был замечательный. <...> Было до 400 человек гостей, все самая интеллигенция. Торжество открылось молебном и освящением здания. Затем в большой аудитории ректор читал речь об открытии Института, о трудах Челпанова, о культурном значении дара Щукина. Читались адреса от нас — Челпанову и Щукину. Потом — чтение многочисленных приветствий от разных ученых учреждений, обществ, частных лиц <...> Было так хорошо, так радостно на душе. Увидел-таки Введенского. <...> На другой день — показывание Института. Опять почти целый день в Институте. На третий день, 25 марта, опять показывание Института. Так прошло три дня, посвященных целиком психологии и Психологическому институту» [19, II, с. 417].

Известны темы научных исследований на 1914/1915 учебный год, в которых Лосев прини-

мал участие либо как разработчик («Об эстетической образности»), либо как испытуемый, наряду с Н.И. Жинкиным, С.В. Кравковым, П.С. Поповым, Б.Н. Северным, А.А. Смирновым, П.А. Шеваревым, В.М. Экземплярским и другими: «О типах представлений»; «Экспериментальное исследование процесса суждения»; «Психическая природа представлений и понятий»; «О взаимодействии одновременных ощущений»; «Анализ процесса выбора»; «Влияние усовершенствования в одной умственной способности на деятельность другой способности»; «Анализ процесса воспоминания в области формы и цвета»; «О детерминативном и ассоциативном течении представлений» [21, с. 38—39] (это была первая исследовательская работа близкого университетского товарища Лосева, будущего директора Психологического института (1945—1973) А.А. Смирнова [19, II, с. 643]). Лосевские материалы к этим занятиям опубликованы: «Проект экспериментального исследования эстетического ритма» (9 октября 1914) [14, с. 357—366], «Экспериментальное исследование эстетической образности: Проект работы по экспериментальной эстетике» (17 ноября 1914) [14, с. 367—370] и «Проект экспериментального исследования эстетической образности» [14, с. 371—372].

В дневниковых записях появляются имена известных психологов — В. Вундта, К. Штумпфа, К. Марбе, О. Вейнингера, особо заинтересовавшего Лосева; связанные с психологией тезисы «О моральности истины. Эмпирическая и психологическая точка зрения». Для Лосева истина не только «продукт умственной деятельности», но и «некое состояние сознания, т. е. нечто данное в психическом процессе», связанное «с чувственной и волевой стороной» [19, II, с. 363]. Произведения человеческого ума (особенно искусство и «науки о духе» — философия и религия) теснейше сопряжены «со всем человеком, с его душой», отчего «здесь мы сталкиваемся с целой бездной бессознательного и полусознательного, имеющей, несмотря на свою темноту, такой действенный характер, что ей иногда принадлежит решающее значение» [19, II, с. 364].

Дневник фиксирует и погруженность Лосева в постоянный самоанализ. 19 января 1914 г. он констатирует: «Накопились кое-какие мыслишки о чисто-психологическом происхождении всякого настроения» [19, II, с. 407]. Для него существенно «имманентное откровение, психологически транскрибируемое как самонаблюдательное узрение объективно-конститутивных моментов переживания» [19, II, с. 423]. Его волнует вопрос: что «имеет большее значение для происхождения чувства, — внешние ли обстоятельства, или психическое нарастание чувства под влиянием хотя бы представлений» [19, II, с. 413]. Как он полагает, «любовь обуславливается почти исключительно чисто психологическими причинами». При этом «любовь дает неоцененные блага» для философии и особенно для психологии

<sup>1</sup> Сообщено Е.П. Гусевой.

«высоким повышением самонаблюдения» [19, II, с. 412–413]<sup>2</sup>, наблюдения за другой личностью, для понимания души человека. Он признается: «всегда лезу на рожон, все хочу понимать чужую душу» [19, II, с. 421]. Ему особо интересно «влияние одной души на другую», он видит в этом явлении, игнорируемом психологией, всю «суть нашей жизни» [19, II, с. 434]. Конечно, на первом плане в дневниках юноши — психология любовных переживаний; однако уже в это время для него «в человечески-психологической транскрипции божественно-логической динамики любви центральное место занимает порыв и томление духа по абсолютной жизни» [19, II, с. 422].

О психологических интересах Лосева первой половины 1910-х годов свидетельствуют и дебютные статьи о музыке 1916 г. — «Два мироощущения. (Из впечатлений после “Травиаты”» и «О музыкальном ощущении любви и природы. (К тридцатипятилетию “Снегурочки” Римского-Корсакова)», где он стремится определить взаимосвязи музыкального и религиозного мироощущений в современной эпохе, и дипломное сочинение по отделению классической филологии «О мироощущении Эсхила» (1915), где решаются и чисто психологические проблемы. О психологии у Эсхила Лосев подготовил специальную статью для немецкого журнала «Гермес», которая должна была выйти летом 1914 г. [19, II, с. 398], но не появилась из-за начавшейся Первой мировой войны.

Как считает молодой исследователь, для художника важнее всего «человек, человеческая психология», но изображать ее он может двумя способами: 1) ограничиться человеком, т. е. «изображением людских страстей, чувств, поступков» или 2) показать связь человека «с мирами иными» [14, с. 255]. То, какой путь избирает автор, позволяет говорить о его «художническом мироощущении» [14, с. 255]. Вот почему анализ «элементарных процессов человеческой психики» у Эсхила выявляет и «мироощущение художника» [14, с. 256]. Лосев подчеркивает, что современная психология «знает психические процессы, в которых мышление, чувствование и произволение *слиты в единый поток сознания*», где «есть только процессуальная качественность — в разных видах, тонах и скоростях, взаимодействующих, взаимопроникающих» [14, с. 257].

Проанализировав последовательно изображение аффектов, в первую очередь страха и ужаса, психологию чувства, волевых процессов («от бессознательных, импульсивных актов до настоящих, нравственно обусловленных поступков»), характеров, «психологической законченности и мотивирования через них поступков» [14, с. 257], то, насколько успешно Эсхил изобразил «реальную» психическую жизнь» [14, с. 313], Лосев приходит к выводу, что великий трагик не искал «психологической правды» [14, с. 322], что «суть эсхилловской психологии» заключается в том, что у него дается *анализ не «самого душевного переживания, а того, по отношению к чему*

*оно существует*» [14, с. 313]. Эсхил изображает не «реальный» страх, а мистический ужас, отчего «всякий психологический жест для него — только символ этих запредельных устремлений» [14, с. 283]. Ведь переживание ужаса художник может изображать по-разному: ставить акцент или на субъекте страха, или на его объекте. Если Еврипид уделяет внимание субъекту и его эмоциям, «занят преимущественно чисто человеческой драмой», отчего его пафос «цепкий», «жгучий», с «зудом слез» [14, с. 314], то Эсхила волнует именно объект страха, «нездешние его истоки», отчего он «интересуется переживаниями только как указующими жестами на нечто уже не-психологическое» [14, с. 313]. Эсхил лирически и эпически возводит страх «до степени мистического ужаса» [14, с. 314], отчего его изображения психологии чувства, воли и характера «всегда схематичны и абстрактны» [14, с. 342], а его трагедиям присущ «“холодный” мистический пафос», кажущийся «недостатком» с точки зрения «реальной» драмы, занятой человеческой жизнью, а не «мистическим созерцанием тамошних ликов» [14, с. 314]. Но на самом деле в трагедиях Эсхила «ужас» с его антидраматизмом не есть недостаток, ибо «все оправдание эсхилловской психологии заключается в ее антипсихологической устремленности к неведомому миру» [14, с. 314]. Дело не в том, что Эсхил «плохой» психолог или драматург, а в том, что его, в отличие от Еврипида, волнует не обычная «житейская» психология, но психология человеческой свободы и судьбы/Рока. Эсхилловский герой — это подвижник, противопоставивший Року, «тайным суровым предначертаниям», «свое моральное бессмертие», умирающий «с сознанием своего правого подвига» [14, с. 354]. В основании мироощущения у Эсхила лежит столкновение аморальной и хаотической основы мира и морального сознания человека. Вот почему «основная черта психологии у Эсхила — это *предпочтение логического смысла переживания* (т. е. религиозного, морального и вообще символического смысла) *психологическому его анализу*» [14, с. 341]. Чтобы совместить «психологические и не психологические мотивы на почве одной личности» у Эсхила, надо «бросить психологическую точку зрения», а стать на символическую, «музыкальную», познающую мир в «трагических антиномиях хаоса и преображения» [14, с. 336–337]. Лосев видит в Эсхиле «одного из первых символистов, и в этом символизме корень “эсхилловской” психологии» [14, 340]. Анализ психологии в трагедиях дает в миниатюре «все эсхилловское мироощущение», позволяет выдвинуть гипотезу о том, что адроматизм «есть только защитное приспособление эсхилловского духа, боящегося своих собственных прозрений», что только этим можно объяснить «презрительное отношение Эсхила к обыденно человеческому с устремлением этого обыденно человеческого в истинный и самодовлеющий мир высших начал» [14, с. 342].

<sup>2</sup> В конспекте лекции Челпанова 13 сентября 1911 г. «О предмете психологии» Лосев фиксирует фразу «Самонаблюдение есть воспроизведение пережитого», ставшую для его юношеского дневника своеобразным девизом.

По окончании университета, во второй половине 1910-х — начале 1920-х годов, интерес к психологической проблематике не угасает. Наиболее яркий пример — «Исследования по философии и психологии мышления». Предисловие к книге датировано 1 апреля 1919 г. — временем, когда Лосев стал профессором Нижегородского университета. Хотя в Предисловии он напишет, что «годы отвлеченно-теоретической феноменологии, гносеологии и психологии прошли для меня безвозвратно», что он стал «филологом», увлеченным «всемирно-историческим творчеством человека», влечение «во вселенские просторы мысли и в сокровенные глубины человеческой души» [14, с. 381] содействовало разработке и психологической проблематике. Работа посвящена Челпанову «как борцу за истинную психологию в России» [14, с. 373] неслучайно. Это не только дань благодарности учителю, его моральная поддержка в нелегкие пореволюционные годы, но и челпановская тематика — изучение Вюрцбургской психологической школы.

Замысел кандидатской работы возник в начале 1913 г. Летом 1913 г. шел сбор материалов для нее [19, II, с. 393], а осенью, как было сказано, Лосев выступал с докладами об одном из представителей Вюрцбургской школы — Н. Ахе. В мае 1914 г. он отправился в командировку в Берлинскую королевскую библиотеку — нужна была литература для изучения «зависимости одного современного психологического учения от схоластической философии» [19, II, с. 399].

Лосев настолько увлекся экспериментальной психологией, что готов вести о ней разговоры с дорожными попутчиками [19, II, с. 345, 428]. Ему чужд «типичный материалистический взгляд, по которому что же и изучать-то в психологии, если выбросить из нее мозговые процессы», хотя он не сомневается, что «физиология нужна для психологии» [19, II, с. 428]. В берлинских дневниковых записях Лосев называет себя «психологистом», жаждущим проникнуть в чужой внутренний мир, выявить в своем восприятии «субъективно-обусловленные, чисто-психологические процессы» [19, II, с. 434]. Он мечтает профессионально заняться такой «интересной вещью», как физиогномика, пытается понять характер человека по фотографиям, «ища в них обобщений, ища то дурное и то хорошее, что так плохо изучено психологией и к чему не чувствует позыва научная совесть наших официальных ученых» [19, II, с. 435]. Он хочет, вернувшись в Москву, «пробраться к Россолимо и поучиться у него» [19, II, с. 435]. Удалось ли ему попасть к Россолимо, неизвестно, но 31 декабря 1914 г. он опишет по фотографиям характер дочери Николая II, великой княжны Ольги Николаевны [19, II, с. 456—461].

В 1919 г., готовя к печати «Исследования по философии и психологии мышления», Лосев пересмотрел текст кандидатского сочинения, написанного спешно с ноября 1914 по январь 1915 г. Тогда, по-

сле бегства из Германии из-за начала Первой мировой войны и утраты в вокзальной суете всех своих научных материалов, ему пришлось «ограничиться исключительно Вюрцбургской школой» (Н. Ах, К. Бюллер, О. Кюльпе, Г. Майер, К. Марбе, А. Бинэ<sup>3</sup>, А. Мессер, И. Орт, Г.-Дж. Уотт) и «исключительно психологией мышления» [13, с. 652]. Предисловие к кандидатскому сочинению «Критический обзор основных учений и методов Вюрцбургской школы» датировано 9 февраля 1915 г. Из него мы узнаем более подробно не только о дальнейших планах (автор полагал, что изучение психологии мышления ляжет в основу будущей разработки эстетической теории в русле «психологической эстетики, к которой он чувствует давнишнюю склонность» [13, с. 652]), но и о первоначальном замысле.

Оказывается, работа должна была называться «Критика современной функциональной психологии». Автор намеревался идти по пути «исторического анализа», сравнив современные интенционалистические теории «со средневековыми учениями о познании, где, как ему казалось на основании знакомства с учением об интенциях, данным в “Summa theologiae” Фомы Аквинского, этот интенционализм получил, может быть чаще бессознательно, почти ту самую форму, под которой он в наши дни выступает хотя бы, например, в теории абстракции Гуссерля» [13, с. 651]. Современному интенционализму, с его точки зрения, недоставало «тех солидных общефилософских обоснований, которыми вправе гордиться схоластическое умозрение», но «Москва оказалась настолько ничтожной в смысле обладания какими-нибудь источниками для изучения средневековья», что он «ничего не мог найти ни в одной библиотеке» [13, с. 651]. «Роковая мысль сравнить Гуссерля со схоластикой» [13, с. 651] и привела Лосева в Берлин летом 1914 г. От этих занятий в личном архиве Лосева сохранилась тетрадка, на обложке которой значится «Функциональная психология № 7. А. Лосев», а в ней под заглавием «Схоластика» три странички библиографии, включающей работы и общего характера, и посвященные отдельным выдающимся мыслителям (Фоме Аквинскому, Альберту Великому, Оккаму и другим). Вот почему, анализируя труд Лосева, В.В. Умрихин останавливался на истории зарождения новой, альтернативной вундтовской, психологии у Ф. Brentano и Э. Гуссерля, развившего его идеи, в том числе о предметности сознания, и выдвинувшего тезис о том, что «непосредственно воспринимаемыми феноменами сознания могут быть, помимо чувственных образов, сущности вещей» [35, с. 668]. Для Ф. Brentano стало ключевым «понятие интенциональности, или направленности, как неотъемлемого свойства нашего познания» [35, с. 666], воспринятое Фомой Аквинским из средневекового аристотелизма, где термин *intentio* ввели латинские переводчики арабских работ Ибн Сины (Авиценны) и Ибн Рушда (Аверроэса).

<sup>3</sup> В личном архиве Лосева сохранился конспект этого времени, сделанный при чтении работ А. Бинэ.

Критически оценивая философско-методологические основания Вюрцбургской школы, сам Лосев стремился «определить ту “первичную данность”, с которой начинается всякое психологическое познание» и к которой «наиболее близки понятия “поток сознания” У. Джемса [Джеймса] и “переживание” Э. Гуссерля» [35, с. 669]. Эту «первичную данность», где «еще не отделенные друг от друга субъект и объект находятся в процессе “объективного обстояния”» [35, с. 669], он называет «объективным смыслом», противопоставляя свой метод и «субъективной психологии», и «объективной феноменологии» [14, с. 381]. Он убежден, что преодолеть бездну между «я» и «миром» можно лишь исходя из генетической точки зрения «на мышление и его структуру, равно как и на предмет мышления» [14, с. 379]. Этот генетизм есть и космология, и космогония, потому что видит исток и мира, и индивидуального сознания в первобытно-едином, совмещающем «сознание» и «бытие» как «премирно данную цельность и нераздельность» [14, с. 380].

В 1915–1916 гг. Лосев попытается осуществить намерение выстроить эстетическую теорию в русле «психологической эстетики» в незавершенной работе «Строение художественного мироощущения», уже вплотную подойдя к формулировке этого «генетического метода». Он будет писать о бытии, которое «*первое* познания и им предполагается», как о совершенно особом бытии, не просто совмещающем «и бытие, и сознание», но являющемся «бытием *смысла* этого бытия» [17, с. 299]. Вот почему, по Лосеву, в основе познания (любой структуры сознания) лежит такое «отношение познаваемого и познающего», когда то и другое слито в одно онтологическое целое» [17, с. 299]. Эта «точка абсолютного, онтологического соприкосновения “бытия” и “сознания”» порождает, с одной стороны, индивидуальное сознание, а с другой — «то, что потом носит название “предмета”, в частности, внешнего мира» [17, с. 299]. Исходя из этого, «глубинно-психологическая и философская классификация искусств возможна лишь при использовании именно этих понятий чистого опыта и структур», потому что «искусство усложняет и модифицирует первично ощущаемое им бытие, стущает его, желая его оформить и преобразовать» [17, с. 301].

Этот же «генетизм» лежит в основе критики Лосевым и функциональной психологии, и феноменологии Гуссерля, к которому он, по его собственному признанию в «Очерках античного символизма» (1930), несмотря на увлечение книгой «*Ideen*», «никогда не был близок, ни тогда, в 1915–1918 гг., ни, тем более, теперь» [16, с. 697], в том числе из-за чуждости Гуссерля диалектики и того, что Лосев называет «областью “фактического бытия” и реальных отношений» [16, с. 239].

Во второй половине 1910-х — начале 1920-х годов Лосев интересуется и детской психологией. Это объ-

ясняется биографически: он преподает в гимназиях, а после революции — в советских трудовых школах (ситуации в них посвящены его публицистические статьи 1918 г.). В 1921 г. он обращается к психологическим основам религиозных представлений и их поэтапному формированию у детей разных возрастных категорий в докладе «О методах религиозного воспитания», прочитанном в Нижнем Новгороде<sup>4</sup>.

Внимание к психологическим аспектам преподавания, вероятно, связано и с кругом общения в Нижегородском университете, где в 1919–1921 гг., помимо Лосева, работали такие ученики Челпанова, как Н.В. Петровский и П.С. Попов. Вместе с философом и психологом Н.В. Петровским Лосев участвовал 24 октября 1919 г. в перевыборах декана историко-филологического факультета — психолога Б.В. Лаврова. Н.В. Петровского избрали деканом, Лосева — замдекана [25, с. 125], но оба по неизвестным причинам 17 февраля 1920 г. подали в отставку [25, с. 169]. В 1920-е годы Петровский бывал на заседаниях ГАХН, в том числе на докладе Лосева 4 декабря 1924 г. [6, с. 397]. В 1930 г. обоих арестуют по делу об «Истинно-православной церкви», приговорят к 10 годам заключения, вместе этапируют в Кемь, затем на лесозаготовки в Свирь [29, с. 168], где Петровский и сгинет без вести [26].

После закрытия властями в 1921 г. всех историко-филологических факультетов страны, Лосев занимает должности: 1920–1922 — профессора философии и психологии Высших педагогических курсов иностранных языков; 1921–1922 — профессора истории мировоззрений Медико-педологического института, акцентировавшего внимание на изучении детской дефективности; 1921–1922 — действительного члена Педологического института<sup>5</sup>. Причастность ученого к педологическим институтам осталась вне поля зрения исследователей, а она может служить дополнительным аргументом при сделанной В.П. Троицким атрибуции Лосеву подготовки сборника «Психология в воспитании», изданного в 1924 г. в серии «Педагогическая библиотека» [22]. Сомнения вызывало то, что в выходных данных книги значилось «Перевод Лосева» без инициалов рядом с фамилией, и то, что она представляла английскую психологию и педагогику начала XX в. (Д. Адамс, Э.-М. Бодкин, Д. Велтон, Б. Дамвилль, В.Б. Друммонд, Э. Джонс, Э.П. Калвэрзуэлл, К.Э. Лонг, К.Л. Морган, Т.П. Нан, А. Робинсон, И.С. Урвик, Д.К. Флюгель и др.)<sup>6</sup>. Считалось, что Лосев английским языком не владел. Однако теперь известно, что в начале 1920-х годов он делал доклад о Г.П. Уэльде, авторе англоязычной диссертации «*An Experimental Study of Musical Enjoyment*», в Государственном институте музыкальных наук [23], действительным членом которого стал 1 ноября 1921 г. Доклад прозвучал в *комиссии по изучению звукового восприятия*, которая занималась

<sup>4</sup> Подробный разбор этого доклада см.: [25, с. 153–164].

<sup>5</sup> Личное дело А.Ф. Лосева. РГАЛИ. Ф. 941. оп. 10 е.х. 363. Л.1 (Краткое *curriculum vitae*); Л. 2 (Автобиография от 15 сентября 1924 г.).

<sup>6</sup> Подробнее о сборнике см.: [25, 203–204; 27].

выработкой методов эмпирико-психологического исследования слуховых ощущений как при восприятии отдельных звуков, так и более или менее сложных музыкальных комплексов.

В ГИМН Лосев выступал и с другими докладами по психологической проблематике в *философской ассоциации*: «О сущности и форме музыкального переживания», «Исследование высших эстетических процессов в современной экспериментальной психологии» [8, с. 297] (готовый к осени 1921 г. к печати [5, с. 273], он так и не увидел свет); в *физиолого-психологической секции*: «О задачах музыкальной психологии», «Исследования Мейнонга о форме», «О проблеме консонанса и диссонанса с феноменологических позиций» [8, с. 324]; в *комиссии по экспериментальной эстетике при физиолого-психологической секции*: «О феноменологическом методе в музыкальной эстетике», «Роль физиологического фактора в эстетическом сознании», «Два основных закона музыкальной формы», «О метрико-тектоническом методе анализа Конюса» [8, с. 324]. С ноября 1923 г. работа в ГИМН в качестве председателя комиссии по экспериментальной эстетике при физиолого-психологической секции [8, с. 324] совмещалась с работой в Государственной академии художественных наук (ГАХН), где в 1924 г. он заведовал Музыкально-психологической комиссией [3, с. 199].

ГАХН — это новый этап отношения Лосева к психологии. Если в дипломе об Эсхиле он стремился «привить» к древу классической филологии психологию, то теперь — очистить музыкознание и эстетику от пережитков психологизма [33; с. 34], что вполне вписывалось в «мейнстрим» новейшей философии — достаточно указать на Гуссерля, возражающего против всякого вообще психологизма, и на неокантианцев-марбуржцев [17, с. 338]. Такая тенденция ощутима в докладах и дискуссиях на заседаниях ГАХН. В ГАХН Лосев сделал более 40 докладов, из них 10 — на Физико-психологическом отделении: в *Комиссии по изучению художественного воспитания* — о плане сборника, посвященного эволюции идеи художественного воспитания в античном мире (27 октября 1926 [3, с. 201]; судя по сохранившемуся Оглавлению сборника, Лосев предназначал для него статьи: «Происхождение древне-греческих теорий эстетического воспитания», «Эстетика и эстетическое воспитание в мировоззрении Аристотеля»<sup>7</sup>), «Учение о прекрасном в Древней Греции», «Учение Аристотеля о художественном воспитании» [3, с. 201], о плане работы по проблеме художественного слова и его педагогическом значении (23 января 1928; комиссия планировала сборник о педагогике художественного слова [25, с. 204]); в *Группе по экспериментальному изучению ритма* — «Об историческом изучении психологии и философии ритма в древности и до наших дней» (26 мая 1927 [3, с. 202]), о трактовке ритма Шеллингом и Гегелем, «О понятии и структуре ритма» (20 марта 1928; планиро-

вался сборник «Ритм, его природа и педагогическое значение» [25, с. 204]); в *Комиссии по изучению психологии творчества* — двухчастный доклад «О мифотворчестве» (9 декабря 1927 и 9 марта 1928 [3, с. 202]).

В ГАХН трудились многие ученики Челпанова (например, В.П. Зубов, Н.И. Жинкин, П.С. Попов, С.Н. Беляева-Экземплярская), да и сам Челпанов, избранный 29 мая 1922 г. сверхштатным действительным членом [20]. После смещения с должности директора Психологического института в ноябре 1923 г., он состоял в организованной Г.Г. Шпетом и В.М. Экземплярским Психофизической лаборатории (в дальнейшем — Лаборатория экспериментальной эстетики и искусствоведения) [21, XXIII; 6, с. 350]. Лосев и Челпанов встречались в ГАХН на докладах. Например, оба присутствовали 17 мая 1927 г. на докладе В.М. Экземплярского «Дифференциально-психологический подход к проблемам эстетики» [6, с. 373]. Подпись Лосева стоит под коллективной рекомендацией по выдвижению Челпанова в 1928 г. во Всероссийскую Академию наук [21, XXIV]. Результата рекомендация не принесла, но участие в выдвижении Челпанова красноречиво само по себе, учитывая, что, начиная с 1923 г. бывшие ученики Челпанова, К.Н. Корнилов и П.П. Блонский, взявшие курс на сотрудничество с властью, вытесняли учителя из науки, беззастенчиво принижая значение его методов и идей.

Во второй половине 1920-х годов Лосев отходит от психологических штудий, но следы прежних интересов очевидны в его книгах, изданных на излете десятилетия. В книге «Музыка как предмет логики» (1927), сосредоточившись на феноменологии музыки, числа, времени, выражения, на чисто музыкальных понятиях (тон, ритм, мелодии, темп, тональность и т. д.), Лосев уделяет внимание и музыкальному переживанию.

Переживание как феномен привлекало Лосева с первых его научных шагов. В «Строении художественного мироощущения» (1915—1916), в параграфе «Чистый опыт и структуры сознания» он останавливался на вопросе о степени оформленности переживания, подчеркнув, что, хотя «в психике нет расчлененных вещей», хотя поток сознания непрерывен и изменчив, все же можно вычленить «целую лестницу оформленности переживаний» — от «еле заметных проблесков образности» до «сложных структур суждения, умозаключения и т. д.» [17, с. 299]. Музыкальные переживания Лосев подробно анализирует в «Очерке о музыке» (1920). По Лосеву, философия музыки включает: 1) феноменологию музыки, выявляющую «самый феномен музыки как некоего абсолютного Бытия»; 2) музыкальную эстетику, описывающую «внешние формы музыкального произведения — тональности, аккордов и пр.»; 3) музыкальную критику, выявляющую индивидуальный миф произведения; 4) психологию музыки, изучающую «формы музыкального переживания в той их сердцевине, где они адекватны

<sup>7</sup> Сообщено Н.Ю. Стоюхиной.

с формами музыкального произведения», когда «абсолютное Бытие музыки, узренное и описанное нами в Феноменологии как чистый феномен и качественная сущность, имеет уже определенную форму и содержание в реальной музыке» [17, с. 655–656]. С его точки зрения, научно-психологическая задача заключается в том, чтобы выявить, из каких элементов состоит музыкальное переживание, «когда и как они вступают во взаимодействие и к какому результату приводят» [17, с. 641]. Однако он уверен, что в музыкальном переживании сосуществует и «иная форма переживания, не процессуальная, а чисто качественная, не текущая, но данная как картина, как описание» [17, с. 641]. Поэтому музыкальные переживания должны быть рассмотрены не только «процессуально и динамично» («физиология переживания»), но и сущностно, «по своему качественному строению» [17, с. 641]. Последним должна заняться не психология, а новая наука, которая станет «анатомией переживания, качественной онтологией сознания»: «Это не значит, что есть какое-то не-текущее сознание. Это значит, что мы выхватываем из сознания один его нейрон и рассматриваем его в порядке логически-систематическом, а не в процессуально-динамическом» [17, с. 641]. Тогда выявится финальная форма музыкального переживания, очищенная «от всей психологической обстановки» и «вполне адекватная форме самого музыкального произведения» [17, с. 641]. Но для этого надо понимать: «из чего, так сказать, сделано каждое переживание», что такое «переживание по своей онтологической сути» [17, с. 641]. «Всякое переживание есть прежде всего известное направление от “я” к “предмету”, известная направленность, или *интенциональность*» [17, с. 642], то, что делает переживание осмысленным. Психология изучает «переживания, представляющие в основе своей направленности», потому что «сознание есть известная система и переплетение этих направленностей» [17, с. 642]. Лосев выделял четыре формы музыкального переживания: «1) физическая, пространственно-временная; 2) физиологическая; 3) психологическая — в двух видах, как а) форма восприятия предметов ощущения и б) форма восприятия цельных организмов, и 4) интенциональная — в трех видах, как а) содержательно-качественная данность, как б) актуально-личная или, лучше, аттенциональная, определенность и с) предметная определенность» [17, с. 642–643]. Исходя из этого, он пытается разобраться «в конкретной музыкальной литературе психологически», стремясь дать «внутренне-психологический анализ» [17, с. 646]. Ища термин для своего метода, он определяет его как «конструктивно-психологическую науку» [17, с. 655].

В «Музыке как предмете логики» Лосев сосредоточивается на специфике музыкального переживания, доказывая, что «психологические законы равным образом ничего не дают особенного, что отличало бы музыкальное переживание от всякого иного переживания» [17, с. 410]. Ассоциации, апперцепция, внимание одинаково применимы «и для музыки, и для живописи, и для эстетического, и для не-эстетического переживания» [17, с. 410]. Вот почему

«разнообразные психологические теории “вчувствования”, “внутреннего подражания”, “ассоциативного фактора”», с его точки зрения, не могли «прикоснуться к подлинно эстетическому феномену искусства», показать, «чем эстетические переживания отличаются от не-эстетического и — в сфере эстетического — музыкальное от живописного, поэтического и т. д.» [17, с. 410–411]. Лосев утверждает, что разница тут «не в психическом переживании как таковом, а в самом предмете, к которому психическое переживание относится, т. е. разница тут не психологическая» [17, с. 411]. Только «ослепление стихией фактичности» может привести к мысли, что сущность (феномен) музыки может быть описана «*признаками физическими, физиологическими или психологическими*» [17, с. 412–413]. Лосев недоумевает, «как эстетики не хотят замечать объективности музыки», то, что она «не есть психическое бытие», так же, как «феноменология не есть психология» [17, с. 416]. Он возражает против теорий «потока сознания», «творческой эволюции», «абсолютного творчества», потому что для понимания музыкального произведения ни физика, ни физиология, ни психология, ни метафизика не нужны, но «только сама музыка» [17, с. 483]. Аналогично он рассуждает о переживании времени: «Если бы я знал, что такое время само по себе, я бы мог тогда изучить, как это время переживается», потому что «психология есть наука о том, как те или иные предметы даны в психике» [17, с. 513]. Именно поэтому сначала надо «вскрыть самый смысл времени», его феноменологию, т. е. изучить «его в его непосредственно-смысловой данности» [17, с. 513]. Представление о времени (числе) лежит и в основе лосевской теории консонанса, которая, с его собственной точки зрения, «близка к “Gestalttheorie” современных психологов», но в отличие от «неясного понятия “Gestalt”, о котором эти психологи могут только беспомощно сказать, что оно “больше” суммы своих частей», введенное им понятие «числовой фигурности» разработано диалектически [17, с. 570].

Однако, как бы ни привлекали Лосева музыка, эстетика и психология, само наступившее время подсказывало ему новую, социологическую оптику. В «Диалектике художественной формы» (1927) он скажет: «Подлинная стихия живого искусства есть бытие *социальное*, по сравнению с которым абстрактна не только логика, но и физика, физиология и психология. Для меня существует социология пространства и времени, социология космоса и всего бытия, не говоря уже о социологическом понимании истории» [17, с. 8]. И далее: «Всякое бытие, природное, научное, художественное, философское, не говоря уже о физическом, физиологическом, психологическом и натуралистически-причинно-социологическом, всякое даже индивидуально-человеческое бытие является в сравнении с бытием социальным чистойшей абстракцией. Больше того. Все, что мы знаем о природе, науке и пр., — все это несет на себе необходимо социальную структуру» [17, с. 116].

Осознание значимости «социального» начала познанию дает о себе знать в лосевских книгах. В «Фи-



лософии имени» (1927), диалектически обосновывающей богословское учение об Имени Божиим, он опробовал прием введения в строго-научный дискурс психологических «портретов», но не конкретных людей, а носителей определенного мироощущения (например, материализма). Аналогично он поступает и в самой знаменитой своей книге — в «Диалектике мифа» [30], ставшей проводом для ареста в апреле 1930 г. и объявления автора «врагом народа».

В «Диалектике мифа» Лосев ставит перед собой задачу взять миф «как миф», как «есть он сам», отбросив «метафизические, психологические и пр. точки зрения», в том числе те, что сводят мифологию к субъективизму. Для него «учение об *иллюзорной апперцепции* в духе психологии Гербарта у Лацаруса и Штейнтала также является совершенным искажением мифического сознания» [12, с. 37]. Лосевский имманентный подход стремится показать, что «мифическое сознание есть меньше всего интеллектуальное и мыслительно-идеальное сознание» [12, с. 38]. Он не приемлет понимания «цельных мифически-психологических переживаний как неких идеальных сущностей» [12, с. 39], призывая «довериться живому опыту» [12, с. 76]. Он убежден, что каждому человеку, «как бы ни была богата его психика», присуща совершенно индивидуальная, но неизменная «линия понимания вещей и обращения с ними», некая «общая примитивно-биологически-интуитивная установка сознания на бытие» — взгляд «на все бытие, на мир, на любую вещь, на Божество, на природу, на небо, на землю, на свой, наконец, костюм, на еду, на мельчайший атом повседневной жизни» [12, с. 92]. Эта интуитивная «первичная реакция сознания на вещи» совершенно неотличима от «*мифической отрешенности*», потому что миф «есть не что иное, как *только общее, простейшее, до-рефлективное, интуитивное взаимоотношение человека с вещами*» [12, с. 92]. Эту «до-рефлективную реакцию» можно вычленивать и в творчестве, в произведении любого писателя, и в «нашем повседневном общении с чужой психикой» (например, в нашей реакции на чужие слезы, когда «в нас еще нет мысли о страдании, но мы уже точнейшим образом констатировали страдание этого человека») [12, с. 93].

Лосевский подход очень далек от психоанализа. Философ убежден, что «в вопросе об иррациональности и бессознательном не обязательно быть фрейдистом» [12, с. 108]. Отдавая должное З. Фрейду за то, что в противовес прежней рассудочности он увидел, что в душе есть «не только “я”, но и некое вполне реальное “оно”» [12, с. 108], Лосев не принимает сведение подспудных влечений и неосознанных побуждений лишь к проблеме пола, ибо тогда «“первоединым”, порождающим из себя все оформленное и осмысленное» оказывается не что иное, как половой член [12, с. 439]. Недаром в рассказе Лосева «Театрал» (1932) в сне главного героя главным божеством материального мира оказывается фаллос, что макси-

мально подчеркивает общую идею жизни не души, а именно тела [16, с. 677–678]. Но такой мир не может для автора остаться миром людей: земля превращается в «планету обезьян», где царит обезьянья иерархия — во всех «сферах бытия, небесного, земного и преисподнего» [19, I, 89].

Вот почему в «Диалектике мифа», обращаясь к феномену переживания, Лосев утверждает, что всякое реальное переживание (пола, любви, пищи, одежды, обиды, болезни, времени, чуда и т. д.) «всегда мифично» [12, с. 39]. Лосев убежден, что «миф насыщен эмоциями и реальными жизненными переживаниями», что «цвета и звуки, запахи и вкусы мы никогда не переживаем в их изолированно-вещественной форме» [12, с. 103]. Примечательно, что уже в 1920 г. в «Очерке о музыке» он писал: «Образ есть понятие психологическое, миф же — гносеологическое» [17, с. 653].

В «Диалектике мифа» в противовес «объективистам», тому же Корнилову, убежденному, что теория взаимодействия физических и психических процессов противоречит «современному естествознанию», или Блонскому, утверждавшему, что «если бы мы допустили взаимодействие между телом и душой, то <...> должны были бы отрицать закон сохранения энергии» [цит. по: 2], Лосев, говоря о психофизиологии, делает акцент именно на влиянии психических процессов на физиологические, указывая, например, на то, что «обыкновенно, когда начинают прогонять со службы, тут же и простужаешься», «одновременно тут же вытянут кошелек в трамвае или начнет нарываться уколотый палец» [12, с. 104]. Или незаметно для современного читателя включается в спор Корнилова и Челпанова о пространственности психических процессов, уверяя, что ошибаются те, кто утверждает, что «психическое не занимает места, что оно непротяженно», приводя примеры из обыденной жизни, когда человек в болезни испытывает боль [12, с. 104; о дискуссии см.: 2]. О протяженности и непротяженности психического он писал и ранее в отрывке «<Предмет психологии>»<sup>8</sup> из второй части книги «Философия имени» (созданной не позднее 1923 г. и до сих пор не опубликованной), приводя в подтверждение аналогичный во многом пример о болезни и чувстве боли. Когда Лосев упоминает о современной дискуссии «объективистов» и «субъективистов» в психологии и о победе «объективистов», он имеет в виду полемику, начатую Корниловым и Блонским с Челпановым [1] и приутожившую изгнание Челпанова из Психологического института в конце 1923 г.: «На наших глазах совершается крайне озлобленное нападение «объективистов» на «субъективистов». Так, в психологии разные «объективисты» напали на «субъективистов», поколотили их, выгнали из университетов и научных институтов и заняли их места. Во многих местах и при многих обстоятельствах о субъекте нельзя заикаться под страхом обвинения в бандитизме» [12, с. 152].

<sup>8</sup> Примечательно, что очень схоже — «О предмете психологии» — называлась вторая лекция Г.И. Челпанова, законспектированная Лосевым во вторник 13 сентября 1911 г.

Для Лосева неприемлемо, когда психологи «говорят об ощущении, восприятии, внимании, памяти, эмоциях, волевых актах и т. д. как изолированных функций», думая потом «получить психическую жизнь из объединения этих функций» [12, с. 191]. Особенно ошибочен такой подход в отношении личности. Его не устраивают ни «старые психологи-субъективисты», применявшие к личности те же схемы, что и в области отдельных способностей и в области мышления, ни новейшие «объективисты»-рефлексологи, сводящие все на физиологические процессы: «Личность ни в коем случае не есть ни ощущение, ни восприятие, ни внимание, ни вообще познание; она не есть ни аффект, ни эмоция, ни чувство, ни стремление, ни желание, ни воля, ни поступки. Она, конечно, необходимым образом *в них проявляется*. Но личность проявляется вообще во всем — в костюме, в физиологических процессах дыхания, кровообращения, пищеварения; и это несколько не значит, что личность есть сукно или суконный костюм, что она есть желудок и пищеварение и т. д. *Личность как категория — ничего общего не имеет с отдельными изолированными функциями*; и из них никогда нельзя будет получить личности, если понятие о ней не получено из другого источника» [12, с. 222]. Когда Лосев пишет, что «личность» есть диалектический синтез «субъекта» и «объекта» в одном неразложимом целом», что ее нельзя «свести ни на то, ни на другое» [12, с. 222], это определение заставляет вспомнить о «генетическом методе», сформулированном Лосевым в 1919 г. в Предисловии к «Исследованиям по философии и психологии мышления».

В «Исследованиях по философии и психологии мышления» Лосев вводил понятие «объективного смысла». В отрывке «<Предмет психологии>» через смысл он определял сам предмет психологии: «*Психическое, предмет психологии, есть непрерывная текучесть самопереживающего эйдоса, или непрерывное становление в самоощутимости смысла; оно — непрерывное становление эйдетической самоявленности; непрерывно-становящаяся и иррационально-бесформенная идея на степени самоощутимости; бесформенное множество, непрерывно текущее и данное в аспекте своей самоощутимости, или идея, эйдос, забывшая себя до степени непрерывно становящегося иррационального самоощущения, или мысль, ощущающая себя как непрерывную длительность*». В написанном в конце 1920-х годов и дошедшем до нас фрагментарно «Дополнении к “Диалектике мифа”» он в противовес различным «относительным мифологиям» (к ним он относит, к примеру, позитивизм и марксизм) выстраивает свою христиански ориентированную «абсолютную мифологию», которая одновременно есть теория жизни, субстанциализм и персонализм, не приемлющий «возможность уничто-

жения субъекта в пользу объекта и объекта в пользу субъекта», но синтезирующий их [12, с. 222].

В «Дополнении к “Диалектике мифа”» Лосев, не ограничиваясь психологическим абрисом мироощущения материалистов и позитивистов, попытался реализовать замысел (внутренне полемичный по отношению и к морфологии культур О. Шпенглера, и к культурно-исторической психологии В. Вундта, за недооценку которой Челпанов упрекал Корнилова<sup>9</sup>) воссоздания тех религиозных и культурных психотипов, которые играют ключевую роль в диалектическом процессе человеческой истории — от ее истоков до современности. Помимо этого, философ делает еще более смелый шаг, подходя «вплотную к платонически-патристической психологии» [12, с. 334], в противовес новоевропейской психологии интерпретируя Ум не как отдельную способность, а как «духовное средоточие, превосходящее самую “душу”»; Стремление не как волю, но как «душевный поток, психическую слитность» [12, 335]; Сердце как синтез чистого Ума и чистого Стремления; Чувство как «развернутое Сердце, развернутый Экстаз» [12, с. 337] и далее аналогично — Власть, Веденье, Любовь и т. д., т. е. видя в самом догмате о Святой Троице, в самом Абсолюте как в Первобытно-Едином генезис, корень всех человеческих интенций. С такой точки зрения, «совершенно беспомощна» и «теория *внушения*, думающая объяснить чудо теми или другими состояниями психики того, кто является объектом чудесного воздействия, или формами взаимоотношения тех или других психических состояний» [12, с. 179–180], и «теория Вундта, который понимает чудо как *продукт первобытного анимизма* и как перенесение *собственных волевых переживаний на объекты* природы и религии» [12, с. 179]. Для самого Лосева чудо есть «*объективное явление*», «совпадение случайного протекания эмпирических явлений с их *первообразом*» [12, с. 188], «знамение вечной идеи личности» [12, с. 558]. Недаром в конце жизни, в книге о Вл. Соловьеве он солидаризируется со словами известного историка Церкви В.В. Болотова о том, что «психологически данное есть палитра богослова» [10, . 344].

Религиозное «опрошение» психологии, позволяющее проводить параллели между небесным и земным отцовством или материнством и т. д., базируется на философских основаниях, сформулированном еще в Предисловии к «Исследованиям по философии и психологии мышления» убеждении, что «надо писать не о бытии, но само бытие» [14, с. 381]. Раз, по Лосеву, весь окружающий мир, любая вещь чревата смыслом, то, следовательно, вглядываясь в реальный мир, мы можем увидеть в нем проявление и воплощение сложнейших диалектических законов. Именно с такой позиции будет создаваться в середине 1930-х годов, после возвращения из лагерного заключения, фрагмент книги по истории эстетики «Не-

<sup>9</sup> Челпанов писал: «Очевидно, для Корнилова десять огромных томов коллективной психологии, написанных Вундтом, совершенно недостаточно для того, чтобы признать, что психология Вундта считала необходимым дополнить экспериментально-психологическое изучение человека, имеющее индивидуальный характер, изучением коллективной психологии» [36, с. 8].

оплатонизм, ясный как солнце», где вся сложнейшая неоплатоническая система изложена через наблюдение и описание окружающего сада.

В сущности, тот же прием мы находим и в отрывке «<Предмет психологии>». Это станет очевидным, если мы сопоставим рассуждение о «ламповости» (развивающее пример с лампой, фигурировавший в «Исследованиях по философии и психологии мышления» [14, с. 432–433]) с рассуждением о «садовости» в тексте «Неоплатонизм, ясный как солнце» [15, II, с. 317–318]. Оба рассуждения поразительно перекликаются с текстом хронологически очень далеким, но в действительности чрезвычайно актуальным для Лосева в 1920–1930-е годы, а именно — с трактатом немецкого философа и богослова XV в. Николая Кузанского «Об Уме», Лосевым переведенным и изданным в 1937 г.<sup>10</sup> В трактате «Об Уме» Кузанский прибегал к вымышленной фигуре мудрого Простеца, умеющего через элементарное взойти до высочайших тайн мирового разума, например, объяснить своим собеседникам через понятие «ложковости», каково отличие вечной истины и первообраза от тленных вещей и обычных образов [15, I, с. 520, 548–549].

Такой параллелизм, во-первых, позволяет прийти к выводу, что знакомство с текстами Кузанского произошло гораздо раньше, чем это представлялось прежде, — не в первой половине 1920-х годов, а еще в 1910-е годы, вероятней всего, в связи с занятиями схоластикой и Гуссерлем в Берлине в 1914 г., и с течением лет притяжение лишь нарастало. Во-вторых — и это в контексте рассматриваемой темы еще примечательней, — подспудная ориентация в отрывке «<Предмет психологии>» на Николая Кузанского, последователя неоплатонической диалектики, в том числе христианского неоплатонизма Дионисия Ареопагита, особенно привлекавшего Лосева в связи с разработкой философии имени<sup>11</sup>, явно полемична по отношению к Ф. Brentano и Гуссерлю, учитывавшим учение об интенциях Фомы Аквинского, восходящее к иной философской традиции — к средневековому аристотелизму. В 1929 г. о схождениях Гуссерля и Фомы Аквинского будет писать близкая ученица Гуссерля, психолог и католическая монахиня Э. Штайн [37; с. 7], не предполагая, что за 15 лет до этого та же тема влекла в берлинские библиотеки никому не ведомого студента Лосева.

Все сказанное дает основание утверждать, что уже на рубеже 1910–1920-х годов Лосев всё более критично оценивает психологию и феноменологию Гуссерля, ощущая его чуждость неоплатонической диалектике, всему «жизненно-реальному» и «культурно-истори-

ческому» при вскрытии механизмов человеческого мышления [16, с. 239]. В этом плане чрезвычайно показателен диалог начала 1920-х годов между Лосевым и последовательным сторонником гуссерлианских идей Г.Г. Шпетом: на лосевское недоумение в связи с феноменологической фетишизацией описания: «Да ведь, чтобы описывать что-нибудь, надо прежде всего это иметь», Шпет реагирует болезненно-резко: «Да! По всему видно, что Вам совершенно нечего описывать» [11, с. 337–338; также см.: 24].

Вместе с тем ракурс к «бытию», убеждение, что истинная «диалектика есть просто глаза, которыми философ может видеть жизнь» [9, с. 625], подвигает Лосева в 1930–1940-е годы обратиться от чисто научного дискурса к художественному. Формированию психологической музыкально-философской прозы также, несомненно, содействовал и юношеский навык самонаблюдения, рефлексии над собственными переживаниями, и, конечно, знания, полученные в стенах Психологического института.

Высказанный во фрагменте о предмете психологии призыв изучать психологию по-новому, видеть в человеческом теле не пустой механизм, а саму воплощенную душу, становится базисом для демонстрации различных человеческих типов и владеющих ими аффектов, подталкивающих к совершению не только героических проступков (как безымянную беженку из рассказа «Жизнь», готовую пожертвовать собой и своими детьми ради любимого мужа), но и самых жутких преступлений — насилия и убийств (Петька из рассказа «Театрал» сжигает жену вместе со всем зрительным залом, ибо никак не может примириться с несоответствием мечтаний о прекрасной жизни с окружающей его реальностью; безымянный герой рассказа «Мне было 19 лет...» то ли в кошмарном сновидении, то ли в действительности насильно овладевает певицей Потоцкой, а потом убивает и ее, и ее любовника). Если в начале своего пути Лосев выявлял у Эсхила психологию ужаса, то теперь он погружает собственных героев в подлинный мир «кошмара», чтобы пережитый ужас галлюцинаторного бытия «относительной мифологией» актуализировал воспоминания о блаженстве «абсолютного бытия» и об «абсолютной мифологии», потому что абсолютный миф есть высшая форма «самосознания» [12, с. 172].

В «Строении художественного мироощущения» Лосев писал как об очевидном факте эмпирической психологии о том, что «душа, текучая и неустойчивая, вся процесс и порыв, вполне равна тому или другому музыкальному аккорду и музыкальной гармонии», что «только в музыке, становясь лицом к лицу

<sup>10</sup> Об истории переводов Лосевым Николая Кузанского см.: [31].

<sup>11</sup> Недаром в работе середины 1930-х годов «Самое само» Лосев напишет: «Если бы мы стали искать, где же в истории философии то учение и та система, которая бы вскрыла в отвлеченной мысли содержание ареопагитского апофатизма, и вскрыла бы так, чтобы не нарушить его онтологической нетронутости и целомудрия, не превратить в субъективизм или психологизм, но дать вполне адекватную ему диалектическую конструкцию, то, пожалуй, мы не могли бы найти другого более значительного имени, чем немецкий философ XV в. Николай Кузанский» [см.: 15, II, с. 329]. А в «Эстетике Возрождения»: «<...>нигде это учение [о Едином] не дано с такой подробностью, с такой детальнейшей понятийной разработкой, с такой страстностью и с таким упоением, с таким жгучим вниманием к психологии человеческого субъекта, экстатически и в то же время максимально духовно восходящего к Единому, как у Прокла и в Ареопагитиках» [18, с. 26].

к жизни, мы видим <...>, как все простое и ясное в переживаниях связано глубочайшими мистическими корнями с Мировой Душой, бьющейся в каждой маленькой человеческой личности» [17, с. 318]. Благодаря тому, что хаотическое начало, таящееся в музыке, сродни состоянию человеческой души, музыка, как никакое другое искусство, помогает понять человеческую психологию и вскрыть истоки его переживаний — ведь «что такое переживание, как не анархизм потока и алогизм, текуче данный во времени как органическая цельность» [17, с. 472]. Музыка является той первостихией, которая в наибольшей степени способна стать аналогом и/или катализатором сложнейших психологических переживаний. Поэтому закономерно, что лосевские герои чаще всего связаны с музыкой, а их поступки или провоцируются музыкой, или сопровождаются, или интерпретируются ею. Тут сказываются и опыт классической литературы, в том числе русской — Вл. Ф. Одоевского, И.С. Тургенева, Л.Н. Толстого с его «Крейцеровой сонатой», и опыт многолетних занятий психологией. Герои лосевских повестей и рассказов, рассуждая о музыке, не забывают и о психологии. «Допустите только на одно мгновение, что музыка есть психический акт, и вы сразу потеряете ее как художественный феномен. Психика — мутна, противоречива, анархична без всякого художественного оформления. <...> Слушание музыки само возможно потому, что есть музыка, до ее слышания. Симфонию можно не только слышать. Ее можно, например, умственно представлять. От этого она несколько не перестанет быть симфонией» [19, I, с. 138], — говорит Петр Михайлович Иванов из повести «Трио Чайковского», и в его словах ощутим тот же имманентный подход, что и у автора книги «Музыка как предмет логики».

Главный герой «Трио Чайковского», а также большинства прозаических сочинений Лосева, alter ego автора, философ Николай Вершинин признается в вечной жажде познания человеческой души, тем более если посчастливилось встретиться с гениальной личностью: «Сойдясь с человеком <...> хочется войти в его последние тайны, ощутить его личность как цельную судьбу и мудрость, понять эти глаза, этот голос, эти руки и ноги, это загадочное, всегда разное, таинственное тело. Вот почему я так страстно любил всегда артистический мир, находя в нем неисчерпаемый материал для психологии, для музыки, для познания, для наслаждения...» [19, I, с. 174]. В отношениях с пианисткой Томилиной Вершинин изначально руководствовался именно этим, а не любовью, стараясь при подобных «интимных исследованиях» ограничиваться «эстетикой и философской психологией» [19, I, с. 186].

Та же идея движет Вершининым из романа «Женщина-мыслитель». Недаром он говорит великой пианистке Радиной: «Для эстетики и психологии очень важно самоощущение такого музыканта, как вы...» [19, II, с. 21]. Однако реальное поведение Радиной, ее готовность ради трех мучей отказаться от музыки для Вершинина оказывается подлинной «психологической загадкой» [19, II, с. 48]. Сама Радина убежде-

на, что поклонники ее таланта, пытающиеся уберечь ее от духовного падения, просто «плохие <...> психологи»: они не понимают, что ее отказ от музыки, т. е. от самого любимого и интимного, вызван ее мезью музыке за то, что та не оправдала ее надежд, — «вот и вся моя философия», объясняет она [19, II, с. 100]. Только после смерти Радиной Вершинин понимает, что в желании «мстить музыке» и заключалась главная психологическая ошибка гениальной женщины, впавшей в истерию из-за неспособности подчинить музыку высшим религиозным устремлениям.

Хаосу человеческих переживаний, «разброду и текучести психологических процессов», наиболее явственно проявляющимися у людей искусства, Вершинин противопоставляет истинное духовное лекарство — молитву: «Реальная душа — это сплошной крик и стон, даже вопль; в ней мутно чередуются скорбь и тоска с веселием и радостью, она всегда стремится, всегда алчет, всегда смутно и трепетно ищет, часто, и даже чаще всего, сама не зная ни смысла, ни цели своей вечной процессуальности. Молитва начинается с борьбы. Невидимая брань живет в душе аскета, брань между чистым и безвидным, блаженным умом, скрытым в неведомых тайниках души, и этой бурей страстей, помыслов, пучиной темного алкания и ненасытимых желаний» [19, II, с. 77]. В письмах к знаменитой пианистке М.В. Юдиной по поводу романа «Женщина-мыслитель» автор подчеркивал, что в тексте дано не только изображение этих мутных психологических процессов, но и «дан философский и психологический анализ и оценка этой мути!..» [19, II, с. 155].

Предметом художественно-психологического исследования Лосева становится и социальная «мусть». Его герои не могут уклониться от проблем, которые ставит перед ними сама социально-историческая действительность. В рассказе «Из разговоров на Беломорстрое» бывшие интеллигенты, а ныне лагерные заключенные с разных позиций — этических, политических, социологических, эстетических и психологических — вынуждены обсуждать роль техники в эпоху диктатуры пролетариата. В повести «Встреча» заключенный в лагерь философ Вершинин иронически предлагает ввести новый термин «психологическое вредительство» и расстрелять за это вредительство самого себя [19, I, с. 413]. Дело в том, что на самом деле он живет прежними идеалами и только от безысходности может произнести провокационную речь об отношении к психологии и эстетике при социализме. Отвечая на вопрос, может ли «активно-действующий революционный пролетариат» обосновывать «музыкальную эстетику на физике, физиологии, биологии, рефлексологии, психологии», Вершинин решительно произносит: «Нет!» [19, I, с. 335]. Пролетарская музыкальная эстетика не может базироваться «вообще на каких бы то ни было науках о человеческом индивидууме, физиологическом или психологическом», потому что «все это является вполне очевидным продуктом мелкобуржуазной среды, которую мы вытравляем так же, как клопов и вшей в наших рабочих бараках» [19, I, с. 335]. «Всякая психология, и теоретическая, и эксперимен-

тальная, основана на абсолютизации изолированного субъекта», «психология девятнадцатого века почти вся насквозь — индивидуалистична; и это в особенности касается экспериментальной психологии, которая и по самому существу своему почти не способна экспериментировать над чувствами и вообще над более глубокими переживаниями и в значительной мере всегда ограничивалась сферой внешних изолированных ощущений» [19, I, с. 335]. Пролетариат знает, что «Вундт, основатель экспериментальной психологии, вырос из классового сознания мелкого, ничтожного чиновничества, из среды маленьких хозяйчиков и мечтан, кое-как сколотивших небольшой достаток и почивших на лаврах в этом относительно сытом и рационально-бездушном быту» [19, I, с. 335]. Лосевский Вершинин юродствует, провоцирует и пародирует, но самому Лосеву приходилось слышать и читать в 1920—1930-е годы подобные речи, произнесенные вполне серьезно. Такие речи начали звучать из уст психологов уже в начале 1920-х годов. Выступая на заключительном заседании второго Всероссийского психоневрологического съезда 9 января 1924 г., Корнилов говорил: «Давно ли еще проф. Челпанов определял психологию как «учение о душе, в которой совершаются душевные явления, а не только о явлениях, которые осуществляются без души», а теперь это кажется далеким, средневековым, и мы перешагнули не только через труп этой умозрительной психологии, но стоим у гроба и ее преемницы, так называемой эмпирической психологии» [4, с. 61].

В середине 1930-х годов в методологическом введении к задуманной книге об истории эстетических учений Лосев писал: «Всякое знание реально только тогда, когда оно есть историческое знание; и всякое бытие реально только тогда, когда оно есть социальное бытие. <...> Только когда физический, физиологический и психологический (а также и социологический, если его понимать грубо натуралистически и позитивистически) предмет воплотится в социальной действительности как в совершенно оригинальной и ни на что другое не сводимой и получит социальную структуру, только тогда и станет конкретным. Вот почему сейчас на очереди и у нас, и на западе “философия культуры” и “культурная типология”» [17, с. 360]. Дать типологический портрет новой, социалистической эпохи Лосев пытался не только в «Дополнении к “Диалектике мифа”», но в своей художественной прозе. Знакомство с современными психологическими дискуссиями этому, несомненно, способствовало.

Вместе с тем мысль о том, что «вне истории — все абстрактно» [17, с. 360] содействовало формированию нового собственного подхода Лосева к изучению культуры. Как и прежде, «логическая идея погружена в недра материальности и в значительной мере ею определяется», а «стихия материальности» не лишает «идею ее имманентно-телеологического развития», «ее всегда можно выделить из конкретного исторического процесса и рассмотреть в ее собственном процессе» [17, с. 338–339]. Но при характеристике культуры, ее стиля, психологии, ее

типологических особенностей Лосеву необходима теперь еще и «классовая структура общества и его производственные отношения», потому что они для него «то тело, без которого невозможно узнать никакой души, тот лик, в котором выразилась духовная сущность общества, та анатомия и физиология, без которой нельзя изучить организма» [17, с. 339]. Он берет «производственные отношения только как проявление духа данной культуры и духовную стихию данной культуры — только как сущность производственных отношений» [17, с. 340], точно так же, как в отрывке «<Предмет психологии>» предлагал «познавать тело», чтобы «видеть мысль, явную или затаенную». Но только теперь речь шла о социологическом аспекте психологии не отдельной личности, но коллективной, не о теле индивида, но теле всего социального организма. Причем для Лосева это не было уступкой марксизму, отказом от «религиозного материализма» [17, с. 300] или идей «абсолютной мифологии», ибо в его философии жизни само бытие — «живой организм», данный как «Мысль и Слово, в виде *плоти*», «живого *Тела*, являющего свой тайный лик и становящегося само о себе говорящим *Словом*» [16, с. 134]. Недаром Лосев называл свою философию «философией тела» [9, с. 621], имея в виду само «тело сущности» [12, с. 229]. Перед нами характерная для Лосева «лестница оформленности» — «тело сущности», «тело личности», «тело общества», «тело вещи» и т. д.

-----

В 1950—1980-е годы, не имея возможности заниматься разработкой собственной философско-богословской системы, Лосев все больше уходит в историю философии и эстетики, говорит о духовной психологии лишь в личных беседах. Так, в разговорах с В.В. Библихиным он касается психологии покаяния в связи с историей о Марии Египетской и стихир «К Тебе Господи воззвах» (10 апреля 1975), вспоминает рассказы ректора Московской Духовной Академии епископа Федора (Поздеева) о силе вульгарного материализма в преподавании психологии в стенах Академии, когда читавший психологию профессор П.П. Соколов безапелляционно уверял своих слушателей, что «никакой души нет», что «мы изучаем явления психики», «тактильные восприятия», «булавочки, иголки, рецепторы, ощущения» (5 июня 1971). Мыслитель вынужден погружаться в глубины лингвистики, в историю античной эстетики. Однако влияние прежних, психологических, интересов сказывается и тут. Недаром в лингвистике его больше всего привлекают, помимо теории знака, модели и символа, проблемы коммуникации и роли в ней интонации. В лосевских лингвистических исканиях немало пересечений с современной когнитивной лингвистикой. Если же мы возьмем его монументальную «Историю античной эстетики», то тут мы обнаружим явное внимание к античным воззрениями на человеческую

психику. Укажем для примера на лосевский спор с известным немецким филологом-классиком Бруно Снеллем в связи с недооценкой последним изображения психологии в гомеровском эпосе [об этом см.: 32]. Кроме того, в «Истории античной эстетики» и в «Эстетике Возрождения» появляются тонкие по своей психологической прорисовке портреты не только отдельных выдающихся мыслителей, таких как Сократ или Савонарола, но и мироощущения целых культурных эпох, к примеру, эллинизма или модифицированного Ренессанса. В книге «Вл. Соловьев и его время» Лосев стремится разобраться в такой «духовно сложной и психологически насыщенной натуре, как Вл. Соловьев»: он говорит и о сочувствии Соловьева английской эмпирической

психологии, о соловьевском отношении к экспериментальной психологии Вундта, о типологическом схождении соловьевского антипсихологизма с критикой психологизма неокантианцами, о психологической стороне соловьевского учения о Софии, о личной психологической одержимости Соловьева «пафосом софийности» [10]. Продолжает он создавать и психологически точные портреты современников — незадачливого журналиста, недалекого студента — в своих философско-художественных диалогах «Невесомость», «Из бесед с Чаликовым».

Как очевидно, отношение Лосева к психологии в 1950—1980-е годы — проблема не менее увлекательная, но и не менее сложная, требующая отдельного рассмотрения.

### Финансирование

Исследование выполнено в Институте мировой литературы имени А.М. Горького РАН за счет гранта Российского научного фонда (РНФ, проект № 17-18-01432).

### Acknowledgements

The research was carried out at the A.M. Gorky Institute of World Literature of the Russian Academy of Sciences with financial support of the Russian Science Foundation (RSF, project № 17-18-01432).

### Литература

1. Богданчиков С.А. Дискуссия между К.Н. Корниловым и Г.И. Челпановым в 1923—1927 гг.: схема и факты // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 6. С. 123—131.
2. Богданчиков С.А. Советская психология 1920-х годов (восемь очерков) [Электронный ресурс]. Саратов, 2007. URL: <http://psyche.ru/BigFale/Book/Bogdan.pdf> (дата обращения: 10.03.2015).
3. Дунаев А.Г. Лосев и ГАХН // А.Ф. Лосев и культура XX века: Лосевские чтения. М.: Наука, 1991. С. 197—220.
4. Залманзон А. В защиту объективного направления в психологии // Вестник Коммунистической академии. 1926. № 18. С. 189—202.
5. Иванов-Борецкий Д. Деятельность АК МУЗО Наркомпроса — начальная страница советского музыкознания (Из архива М.В. Иванова-Борецкого) // Из прошлого советской музыкальной культуры. Вып. 2. М.: Советский композитор, 1976. С. 263—285.
6. Искусство как язык — языки искусства. Государственная академия художественных наук и эстетическая теория 1920-х годов. Том II. Публикации / Под ред. Н.С. Плотникова и Н.П. Подземской при участии Ю.Н. Якименко. М.: Новое литературное обозрение, 2017. 984 с.
7. Крюков А. Предисловие к переводу статьи Эдит Штайн «Феноменология Гуссерля и философия св. Фомы Аквинского. Попытка сопоставления» // Horizon. Феноменологические исследования. 2017. № 6 (12). С. 320—328.
8. Ливанова Т.Н. Из прошлого советской музыкальной науки (ГИМН в Москве) // Из прошлого советской музыкальной культуры. М.: Советский композитор, 1975. С. 267—335.
9. Лосев А.Ф. Бытие. Имя. Космос / Сост. А.А. Тахо-Годи. М.: Мысль, 1993. 958 с.
10. Лосев А.Ф. Владимир Соловьев и его время. 2-е изд., испр. М.: Молодая гвардия, 2009. 616 с.

### References

1. Bogdanchikov S.A. Diskussiya mezhdru K.N. Kornilovym i G.I. Chelpanovym v 1923—1927 godah: shema i fakty [Discussion between K.N. Kornilov and G.I. Chelpanov in 1923—1927s: scheme and facts]: *Psychologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 1996. Vol. 17, no. 6, pp. 123—131.
2. Bogdanchikov S.A. Sovetskaya psikhologiya 1920-h godov (vosem' ocherkov) [Soviet psychology of the 1920s (eight essays)]. Saratov, 2007. [Electronic resource].
3. Dunaev A.G. Losev i GAKhN [Dunaev A.G. Losev and the State Academy of Artistic Sciences (SAAS — GAKhN)]. In *A.F. Losev i kul'tura XX veka: Losevskie chteniya* [A.F. Losev and culture of the XX century: Losev's readings]. Moscow: Nauka, 1991, pp. 197—220.
4. Zalmanzon A. V zaschitu ob'ektivnogo napravleniya v psikhologii [In defense of the objective direction in psychology]. *Vestnik Kommunisticheskoi Akademii* [Bulletin Of The Communist Academy], 1926, no. 18, pp. 189—202.
5. Ivanov-Boretsky D. Deyatel'nost' AK MUZO Narkomprosa — nachal'naya stranitza sovetskogo muzykoznaneya (Iz arhiva M.V. Ivanova-Boretskogo) [The activities of AK MUZO Narkompros — the starting page of Soviet musicology (From the archives of M.V. Ivanov-Boretsky)]. *Iz proshlogo sovetskoi muzykalnoi kultury*. Vyp. 2 [From the past of Soviet musical culture. Iss. 2.]. Moscow: Sovetskii kompozitor, 1976, pp. 263—285.
6. Plotnikov N.S. (eds.). *Iskusstvo kak yazyk — yazyki iskusstva. Gosudarstvennaya akademiya hudozhestvennykh nauk i esteticheskaya teoriya 1920-h godov*. T. II. Publikazii [Art as language — art languages. The State Academy of Artistic Sciences and aesthetic theory 1920s. Vol. II.: Publications]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie, 2017. 984 p.
7. Krioukov A. Predislovie k perevodu statyi Edit Stein «Fenomenologia Gusserlia i filosofiya sv. Fomy Akvinskogo. Popytka sopostavleniya» [Preface to the translation of Edith Stein's article "Husserl's phenomenology and the philosophy

11. Лосев А.Ф. Гибель буржуазной культуры и ее философии: Послесловие // Хюбшер А. Мыслители нашего времени. М.: Изд-во иностр. лит., 1962. С. 310–354.
12. Лосев А.Ф. Дialeктика мифа. Дополнение к «Дialeктике мифа» / Сост., подгот. текста А.А. Тахо-Годи, В.П. Троицкий. М.: Мысль, 2001. 559 с.
13. Лосев А.Ф. Личность и Абсолют / Сост. А.А. Тахо-Годи и В.П. Троицкий. М.: Мысль, 1999. 719 с.
14. Лосев А.Ф. На рубеже эпох: Работы 1910-х — начала 1920-х годов / Сост. Е.А. Тахо-Годи, В.П. Троицкий. Комментарии А.А. Тахо-Годи, Е.А. Тахо-Годи, В.П. Троицкого. М.: Прогресс-Традиция, 2015. 1088 стр.
15. Лосев А.Ф. Николай Кузанский в переводах и комментариях: в 2 т. / Отв. ред., сост., вступ. статья, подгот. текста, коммент. Е.А. Тахо-Годи. М.: Издательский Дом ЯСК, 2016.
16. Лосев А.Ф. Очерки античного символизма и мифологии / Сост. А.А. Тахо-Годи. М.: Мысль, 1993. 959 с.
17. Лосев А.Ф. Форма. Стиль. Выражение / Сост. А.А. Тахо-Годи. М.: Мысль, 1995. 944 с.
18. Лосев А.Ф. Эстетика Возрождения. М.: Академический проект, Культура, 2017. 646 с.
19. Лосев А.Ф. «Я сослан в XX век...»: в 2 т. / Сост. и коммент. А.А. Тахо-Годи, Е.А. Тахо-Годи, В.П. Троицкого. М.: Время, 2002.
20. Масоликова Н.Ю., Сорочкина М.Ю. Вокруг Челпанова: новые документы о психологической дискуссии 1923–1924 гг. // Основные направления развития отечественной и зарубежной психологии. Арзамасские чтения-2. М.; Арзамас: АГПИ, 2012. С. 106–118.
21. Психологический институт в Москве: российский центр психологической науки, культуры и образования. Документальная летопись к 100-летию со дня основания. 2-е изд., испр. и доп. М.; СПб.: Нестор-История, 2013. 248 с.
22. Психология в воспитании / Пер. Лосева. М.: Гос. изд., 1924. 140 с. (Педагогическая библиотека).
23. Пять лет научной работы Государственного института музыкальной науки (ГИМН'а) 1921–1926. М.: Муз. сектор Гос. издательства, 1926. 59 с.
24. Свасьян К.А. Феноменологическое познание: пропедевтика и критика. М.: Альма Матер; Академический проект, 2010. 206 с.
25. Стоюхина Н. Ю. Выдающиеся психологи и педагоги в Нижегородском университете (1918–1921 гг.). Нижний Новгород: Изд-во Нижегородского университета, 2013. 307 с.
26. Стоюхина Н.Ю. Петровский Николай Васильевич: данные биографии // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2015. № 1. С. 22–26.
27. Стоюхина Н.Ю., Логиновских Д.В. Психоанализ в советской педагогике в 1920–1930 годах // Приволжский научный вестник. 2014. № 11-2 (39). С. 67–71.
28. Тахо-Годи А.А. А.Ф. Лосев и Г.И. Челпанов // Начала. 1994. № 1. С. 36–39.
29. Тахо-Годи А.А. Лосев. 2-е изд., испр. и доп. М.: Молодая гвардия, 2007. 534 с.
30. Тахо-Годи Е.А. А.Ф. Лосев как психолог (Дialeктика мифа или психология мышления?) // Мир психологии. 2002. № 3. С. 169–175.
31. Тахо-Годи Е.А. «Ничто не бывает напрасно...» (Николай Кузанский в восприятии А.Ф. Лосева) // Николай Кузанский в переводах и комментариях: в 2 т. Т. 1. / Отв. ред., сост., вступит. статья, подгот. текста, коммент. Е. А. Тахо-Годи. М.: Издательский Дом ЯСК, 2016. С. 14–56.
32. Тахо-Годи Е.А., Резвых П.В. А.Ф. Лосев и Бруно Снелль: к истории научных и биографических контактов // Вопросы философии. 2017. № 10. С. 76–85.
- of saint Thomas Aquinas. Attempt of comparison”]. *Horizon. Fenomenologicheskie issledovaniya* [*Horizon. Phenomenological research*], 2017, no. 6 (12), pp. 320–328.
8. Livanova T.N. Iz proshlogo sovetskoi muzykalnoi nauki (GIMN v Moskve) [Livanova T.N. From the past of the Soviet musical science (GIMN in Moscow)]. *Iz proshlogo sovetskoi muzykalnoi kultury* [*From the past of Soviet musical culture*]. Moscow: Sovetskii kompozitor, 1975, pp. 267–335.
9. Losev A.F. Bytie. Imya. Kosmos [Existence. Name. Cosmos]. Takho-Godi A.A. (ed.). Moscow: Mysl', 1993. 958 p.
10. Losev A.F. Vladimir Solovyov i ego vremya [Vladimir Solovyov and his time]. 2-nd ed. Moscow: Molodaya gvardiya, 2009. 616 p.
11. Losev A.F. Gibel' burzhuaznoi kultury i ee filosofii: Posleslovie [The death of bourgeois culture and its philosophy: The Afterword]. In Hubsher A., *Mysliteli nashego vremeni* [*Thinkers of our time*]. Moscow: Publ. inostrannoi literatury, 1962, pp. 310–354.
12. Losev A.F. Dialektika mifa. Dopolnenie k «Dialektike mifa» [The dialectics of Myth. Supplement to “The dialectics of Myth”]. Takho-Godi A.A. (eds.). Moscow: Mysl', 2001. 559 p.
13. Losev A.F. Lichnost' i Absolut [Personality and Absolute]. Takho-Godi A.A. (eds.). Moscow: Mysl', 1999. 719 p.
14. Losev A.F. Na rubezhe epoch: Raboty 1910-h — nachala 1920-h godov [Losev A.F. On the edge of epochs: Works of 1910's — beginning of 1920's]. Takho-Godi A.A. (eds.). Moscow: Progress-Traditia, 2015. 1088 p.
15. Losev A.F. Nikolai Kuzanskii v perevodah i komentariyah: V 2 t. [Nicholas of Cusa in the translations and comments: In 2 vol.]. Takho-Godi E. A. (ed.). Moscow: Publ. Dom YaSK, 2016.
16. Losev A.F. Ocherki antichnogo simvolizma i mifologii [Essays on Classical Symbolism and Mythology]. Takho-Godi A.A. (ed.). Moscow: Mysl', 1993. 959 p.
17. Losev A.F. Forma. Stil'. Vyrazhenie [Form. Style. Expression] Takho-Godi A.A. (ed.). Moscow: Mysl', 1995. 944 p.
18. Losev A.F. Estetka Vozrozhdeniya [Aesthetics of the Renaissance]. Moscow: Akademicheskii proekt, Kultura, 2017. 646 p.
19. Losev A.F. “Ya soslan v XX vek...” [I am exiled to the XXth century...]. In 2 vol. Takho-Godi A.A. (eds.). Moscow: Vremya, 2002.
20. Masolikova N.Yu., Sorokina M.Yu. Vokrug Chelpanova: novye dokumenty o psikhologicheskoi diskussii 1923–1924 godov [Around Chelpanov: new documents on the psychological debate 1923–1924s]. *Osnovnye napravleniya razvitiya otechestvennoi i zarubezhnoi psikhologii. Arzamasskie chteniya — 2*. [The main directions of development of domestic and foreign psychology. Arzamas readings]. Moscow; Arzamas: AGPI, 2012, pp. 106–118.
21. Psikhologicheskii institut v Moskve: rossiiskii tsentr psikhologicheskoi nauki, kultury i obrazovaniya. Dokumental'naya letopis' k 100-letiyu so dnia osnovaniya [Psychological Institute in Moscow: Russian center of psychological science, culture and education. A documentary record of the 100th anniversary of its founding]. 2-е изд., испр. i dop. Moscow-Sanct-Peterburg: Nestor-Istoria, 2013. 248 p.
22. Losev A.F. (ed.), *Psikhologiya v vospitanii* [Psychology in education]. Moscow: Gosudarstvennoe Publ., 1924. 140 p.
23. Pyat' let nauchnoi raboty Gosudarstvennogo instituta muzykalnoi nauki (GIMN'a) 1921–1926 [Five years of research work of the State Institute of musical science (SIMS) 1921–1926]. Moscow: Muzykal'nyi sektor Gosudarstvennogo izdatel'stva, 1926. 59 p.
24. Svasyan K.A. Fenomenologicheskoe poznanie: propedevtika i kritika [Svasyan K.A. Phenomenological

33. Тахо-Годи Е.А., Римонди Д. А.Ф. Лосев о задачах музыкальной эстетики (новые материалы из архива ГАХН) // Вопросы философии. 2017. № 11. С. 79–88.

34. Тахо-Годи Е.А., Римонди Д. Эстетика как «строгая наука» (о докладах А.Ф. Лосева в ГАХН) // Научный вестник Московской консерватории. 2016. № 3 (26). С. 9–15.

35. Умрихин В.В. А.Ф. Лосев и новая психология мышления // Личность и Абсолют / А.Ф. Лосев; сост. А.А. Тахо-Годи и В.П. Троицкий. М.: Мысль, 1999. С. 662–669.

36. Челпанов Г.И. Социальная психология или «условные рефлексы»? М.; Л.: Издание автора, 1926. 38 с.

37. Штайн Э. Феноменология Гуссерля и философия св. Фомы Аквинского. Попытка сопоставления / Пер. А. Карцевой; под ред. Н. Артеменко и А. Крюкова // Horizon. Феноменологические исследования. 2017. № 6 (12). С.329–357.

cognition: propaedeutics and criticism]. Moscow: Alma Mater; Akademicheskii proekt, 2010. 206 p.

25. Stoyuhina N. Yu. Vydayuschiesia psikhologi i pedagogi v Nizhegorodskom universitete (1918–1921). [Outstanding psychologists and pedagogues at Nizhny Novgorod University (1918–1921)]. Nizhny Novgorod: Publ. Nizhegorodskogo universiteta, 2013. 307 p.

26. Stoyuhina N. Yu. Petrovsky Nikolai Vasil'evich: dannye biografii [Stoyuhina N.Yu Petrovsky Nikolai Vasilevich: biographical information]. *Istoriya rossiiskoi psikhologii v litsah. Daidzhest* [The history of Russian psychology in the in the representatives: Digest], 2015, no. 1, pp. 22–26.

27. Stoyuhina N.Yu., Loginovskii D.V. Psihoanaliz v sovetskoj pedagogike v 1920–1930 godah [Psychoanalysis in Soviet pedagogy in 1920–1930s]: *Privolzhskii nauchnyi vestnik* [Privolzhsky scientific Bulletin], 2014, no. 11–2 (39), pp. 67–71.

28. Takho-Godi A.A. A.F. Losev i G.I. Chelpanov [A.F. Losev and G.I. Chelpanov]. *Nachala* [Starts], 1994, no. 1, pp. 36–39.

29. Takho-Godi A.A. Losev [A.A. Losev]. Izdanie 2-e, ispr.i dop. Moscow: Molodaya gvardiya, 2007. 534 p.

30. Takho-Godi E.A. A.F. Losev kak psiholog (Dialektika mifa ili psikhologiya myshleniya?) [A.F. Losev as a psychologist (The dialectics of Myth or psychology of thinking?)]. *Mir psikhologii* [World of psychology], 2002, no. 3, pp. 169–175.

31. Takho-Godi E.A. “Nichto ne byvaet ponaprasnu...” (Nikolai Kuzanskii v vospriyatii A. F. Loseva) [“Nothing is in vain...” (Nicholas of Cusa in the perception of A.F. Losev)]. In Losev A.F., *Nikolai Kuzanskii v perevodah i komentariyakh: V 2 t.* [Nicholas of Cusa in the translations and comments: In 2 vol.]. Takho-Godi E.A. (ed.). Moscow: Izdatelskii Dom YaSK, 2016, pp. 14–56.

32. Takho-Godi E.A., Rezvyh P.V. A.F. Losev i Bruno Snell: k istorii nauchnyh i biograficheskikh kontaktov [A.F. Losev and Bruno Snell: to the history of scientific and biographical contacts]. *Voprosy Filosofii* [Question of philosophy], 2017, no. 10, pp. 76–85.

33. Takho-Godi E.A., Rimondi G. A.F. Losev o zadachah muzykalnoi estetiki (novye materialy iz arhiva GAKhN) [A.F. Losev about the purposes of musical aesthetics (New materials from the archive of GAKhN)]. *Voprosy Filosofii* [Question of philosophy], 2017, no. 10, pp. 79–88.

34. Takho-Godi E.A., Rimondi G. Estetika kak “strogaja nauka” (o dokladah A.F. Loseva v GAKhN) [Takho-Godi E.A., Rimondi G. Aesthetics as a “rigorous science” (on A.F. Losev’s scientific papers at GAKhN)]. *Nauchnyi vestnik Moskovskoi konservatorii* [Scientific Bulletin of the Moscow Conservatory], 2016, no. 3 (26), pp. 8–15.

35. Umrichin V.V. A.F. Losev i novaya psikhologia myshleniya [A.F. Losev and new psychology of thinking]. In Losev A.F., *Lichnost' i Absolut* [Personality and Absolute]. Takho-Godi A.A. (eds.). Moscow: Mysl', 1999, pp. 662–669.

36. Chelpanov G.I. Sotzial'naya psikhologiya ili “uslovnye refleksy”? [Social psychology or “conditioned reflexes”?]. Moscow-Leningrad: Izdanie avtora, 1926. 38 p.

37. Stein E. Fenomenologia Gusserlia i filosofiya sv. Fomy Akvinskogo. Popytka sopostavleniya [Stein E. Husserl’s phenomenology and the philosophy of saint Thomas Aquinas. Attempt of comparison]. Artemenko N. (eds.). *Horizon. Fenomenologicheskie issledovaniya* [Horizon. Phenomenological research], 2017, no. 6 (12), pp. 329–357.



**80 лет профессору Л.Ф. Обуховой**  
*Celebrating the 80<sup>th</sup> Birthday of L.F. Obukhova*

**Людмила Филипповна Обухова:  
на перекрестье судеб**

**И.В. Шаповаленко\***,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
*irin\_vlad@mail.ru*

**Lyudmila Filippovna Obukhova:  
On the Crossroads of Destiny**

**I.V. Shapovalenko,**  
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,  
*irin\_vlad@mail.ru*

22 июля 2018 года исполнилось бы 80 лет Людмиле Филипповне Обуховой, доктору психологических наук, профессору МГУ и МГППУ, заведующей кафедрой возрастной психологии факультета психологии образования МГППУ с 1999 года до последнего дня жизни, моему научному руководителю.

Людмила Филипповна Обухова была выдающимся ученым, исследователем, талантливой ученицей и последовательницей Петра Яковлевича Гальперина. Л.Ф. Обухова — автор фундаментального учебника «Возрастная психология», многократно переиздававшегося, ставшего классическим. Под ее руководством защищено более 30 кандидатских диссертаций.

С именем Л.Ф. Обуховой связано становление факультета психологии образования МГППУ. Она была создателем и руководителем международной

магистерской программы «Психология развития». Особое внимание она уделяла сохранению и развитию идей культурно-исторической психологии, настойчиво призывала ценить достижения российских психологов, не подменять содержательный анализ психологических проблем статистическими выкладками. В 2016 г. кафедре возрастной психологии факультета психологии образования МГППУ присвоено имя профессора Людмилы Филипповны Обуховой. Людмила Филипповна по-прежнему с нами, близкая и нужная.

Знакомясь с воспоминаниями о Людмиле Филипповне, поражаешься плотности и насыщенности ее психологического пространства и времени. Предлагаем фрагменты<sup>1</sup> воспоминаний коллег, учеников, близких, для которых участие Людмилы Филипповны стало событием жизненно значимым.

**Для цитаты:**

Шаповаленко И.В. Людмила Филипповна Обухова: на перекрестье судеб // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14, № 4. С. 88–93. doi: 10.17759/chp.2018140411

**For citation:**

Shapovalenko I.V. Lyudmila Filippovna Obukhova: On the Crossroads of Destiny. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 4, pp. 88–93. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140411

\* Шаповаленко Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: irin\_vlad@mail.ru  
*Shapovalenko Irina Vladimirovna*, PhD in Psychology, Head of the L.F. Obukhova Chair of Developmental Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: irin\_vlad@mail.ru

<sup>1</sup> Благодарим авторов за присланные воспоминания и приносим извинения за вынужденные сокращения. В полном виде эти и другие воспоминания будут размещены на сайте МГППУ, посвященном памяти Л.Ф. Обуховой.

**Людмила Иосифовна Эльконинова,**  
кандидат психологических наук, доцент  
кафедры возрастной психологии имени  
профессора Л.Ф. Обуховой МГППУ.

В Людмиле Филипповне было много совершенного. Всю профессиональную жизнь она была верна своим учителям и стремилась удержать и развивать заданную ими планку культуры психологического исследования. Ей это удавалось не только в собственных лекциях и работах, но и в квалификационных работах ее выпускников: всеми силами она старалась избежать таких исследований, которые А.Н. Леонтьев иронически называл «изучением влияния пения на зрение», — и это при современных преподавательских нагрузках требовало огромных усилий.

Людмила Филипповна обладала замечательными человеческими качествами — она была великодушна, бескорыстна, открыта, в ней не было ни мелочности, ни уныния; она принадлежала к тем редким людям, встреча с которыми *всегда* вызывала у меня радость. У Людмилы Филипповны был меткий внутренний глаз — она видела потенциал человека, о котором он даже не подозревал. Более того, она брала на себя риск дать ему возможность реализовать себя: нам еще предстоит осознать меру, в которой Людмила Филипповна продолжает жить в наших исследованиях. Мы ей искренне и глубоко благодарны.

**Наталья Львовна Карпова,**  
доктор психологических наук, профессор,  
ведущий научный сотрудник ПИ РАО.

<...> Но главное — это светлый и добрый Человек, Ученый с мировым именем, талантливый Педагог и Психолог-Исследователь (... в свою последнюю поездку она отправилась с экспедицией сотрудников и студентов Камчатского государственного университета для изучения восприятия мира представителями малых народностей Камчатки, о чем обещала подробно рассказать мне при встрече). <...>

Мне довелось познакомиться с Людмилой Филипповной в 1994 году в Психологическом институте РАО в связи с подготовкой к защите кандидатской диссертации Александра Суворова, которому помогали сотрудники нашей небольшой научно-исследовательской группы «Психология общения и реабилитации личности» (А.А. Бодалев, В.Э. Чудновский, Ю.Б. Некрасова и я). Как выяснилось позже, Людмила Филипповна в 1970-е годы была куратором знаменитой четверки слепоглухих студентов, обучавшихся на психологическом факультете МГУ.

Так началось наше знакомство, и Людмила Филипповна, живо интересовавшаяся работой с заикающимися, с 1995 года стала приходить на занятия и сеансы в мои группы семейной логопсихотерапии, а в 1998 году была одним из моих замечательных оппонентов на защите докторской диссертации и сразу пригласила меня вести спецкурс по данной проблеме для студентов нового Московского психолого-педагогического колледжа, который позднее вырос в университет. Общаться с ней было легко и просто: она интересовалась не только моей преподавательской

работой и группами заикающихся, но и моими родственниками (в начале 2000-х, читая лекции в Самаре, она несколько дней жила у моей мамы, став с того времени близким для нашей семьи человеком).

**Александр Васильевич Суворов,**  
доктор психологических наук, ведущий научный  
сотрудник кафедры ЮНЕСКО  
«Культурно-историческая психология  
детства» МГППУ.

Людмилу Филипповну Обухову назначили куратором четырех слепоглухих студентов осенью 1973 года. Она же преподавала у нас и детскую психологию. Преподавала основательно, необходимой литературой мы были обеспечены. Наталья Корнеева писала под ее руководством курсовые и дипломные работы.

Александр Иванович Мещеряков, присутствуя на одном из ее занятий или бесед с нами, сказал мне: «Я рад, что за Вас наконец-то взялись основательно». <...>

Во время текущих занятий нас можно было, пока столовая не работает, отправлять в Загорский детдом, надавав домашних заданий. На майские праздники нас тоже туда отправляли, и ЛФ как-то нас напутствовала: то и то прочесть, к таким-то контрольным и зачетам подготовиться... После этого Эвальд Васильевич Ильенков пожелал нам просто отдохнуть, погулять, пользуясь весенней погодой. ЛФ заторопилась: «Я тоже вам желаю отдохнуть и погулять!»

Мы расхохотались.

Вернувшись из Венгрии, ЛФ привезла нам оттуда какие-то вкусности. Когда она пришла, Ильенков сидел у нас и сказал мне: «Мама пришла, молочка принесла».

**София Александровна Гапонова,**  
доктор психологических наук, профессор  
кафедры социальной и организационной  
психологии НГПУ имени Козьмы Минина.

С именем Людмилы Филипповны Обуховой Нижегородскую психологическую школу связывает длительный период плодотворного научного и человеческого общения, и встречи с ней на протяжении нескольких десятилетий стали настоящим событием для преподавателей и студентов Горьковского педагогического института (ныне Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина).

Наше знакомство с Людмилой Филипповной началось в 80-е годы прошлого века, когда она проводила для сотрудников кафедры общей психологии Горьковского педагогического института семинары по теме «Применение метода планомерного формирования умственных действий П.Я. Гальперина к анализу характерных особенностей детского мышления (феноменов Ж. Пиаже)», положившие начало совместной работе и дружеским отношениям.

В 1989 году на базе кафедры общей психологии был открыт один из первых в стране спецфакультет практической психологии, и Людмила Филипповна приезжала читать студентам свой спецкурс «Формирование элементов научного мышления у ребенка». Эти лекции и семинары собирали психологов со все-

го города и области и каждый раз не повторялись, а дополнялись новыми интересными фактами, собранными самой Людмилой Филипповной, ее учениками и коллегами в нашей стране и за рубежом. <...>

За эти годы ею были подготовлены и успешно защищены пять кандидатов наук, работающих теперь в вузах Москвы и Нижнего Новгорода. <...>

Общение Людмилы Филипповны со своими аспирантами никогда не было формальным: они приезжали к ней, в ее московскую квартиру, и даже на дачу под Угличем, и по несколько дней совместно работали над диссертацией и отдыхали. Также и в приезды в Нижний Новгород, не только в университетских аудиториях, но и на квартирах или на дачах у ее друзей и коллег нередко появлялись аспиранты и она работала с ними до позднего вечера.

Следует сказать, что, несмотря на сложившиеся добросердечные отношения с сотрудниками Нижегородского педагогического университета, Людмила Филипповна никогда не была снисходительно-добренькой к своим коллегам и друзьям и нередко высказывала острые, но очень точные и важные критические замечания в своих оппонентских отзывах и выступлениях на защитах диссертаций, на которые невозможно было обижаться.

**Головей Лариса Арсеньевна,**  
**профессор, зав. кафедрой психологии**  
**развития и дифференциальной психологии**  
**Санкт-Петербургского государственного**  
**университета.**

Сотрудничество кафедры психологии развития и дифференциальной психологии с Людмилой Филипповной Обуховой продолжалось на протяжении нескольких лет (2009–2015 гг.). Между нашими кафедрами был заключен договор о творческом сотрудничестве и практике магистров. В соответствии с этим договором практика магистров СПбГУ проходила на базе кафедры, возглавляемой Людмилой Филипповной, а практика магистров МГППУ — на базе кафедры психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ. Людмила Филипповна всегда сама вместе со своими коллегами приезжала в Санкт-Петербург. Нужно сказать, что отличительной чертой Людмилы Филипповны во время этих посещений был чрезвычайно выраженный интерес и любознательность ко всем сторонам жизни кафедры и большая любовь к Санкт-Петербургу. Она приходила на защиты магистерских диссертаций вместе с учениками, очень внимательно выслушивала, задавала вопросы, выступала со своими суждениями. Мы видели в ней доброжелательного и заинтересованного коллегу. Она щедро делилась своими знаниями. Людмила Филипповна во время этих приездов организовала и провела семинары, на которых выступила с научными докладами и показала не просто интересные, но уникальные фильмы об этнокультурных особенностях детства и фильм, посвященный В.В. Давыдову. В этих выступлениях она раскрыла для нас, представителей Ленинградской-Петербургской психологической школы значение культурно-истори-

ческой теории для понимания развития ребенка. Ее выступления и лекции были пронизаны глубоким уважением к своим учителям. Мне вспоминается, что у Людмилы Филипповны всегда был с собой рюкзак, наполненный книгами, в том числе на немецком языке. Она казалась неутомимой и участвовала во всех прогулках и экскурсиях, посещала вместе с магистрами занятия и практикумы.

Вспоминаю Людмилу Филипповну и в Москве во время конференций, которые она организовывала на базе МГППУ. Психологи Санкт-Петербурга и других городов с огромным интересом принимали участие в цикле конференций, посвященных психологическим проблемам развития, которые собирали крупных российских и зарубежных ученых. Людмила Филипповна была душой этих конференций и радушной хозяйкой. Она запомнилась, как очень светлый, внимательный, доброжелательный человек.

**Ирина Петровна Краснощеченко,**  
**директор Института психологии Калужского**  
**государственного университета имени**  
**К.Э. Циолковского, доктор психологических**  
**наук, доцент, профессор кафедры социальной**  
**и организационной психологии.**

<...> Являясь прижизненно классиком психологии, Людмила Филипповна на удивление была очень человечна, порядочна и отзывчива. Если она что-то обещала, то непременно выполняла. Вспоминаю защиту моей докторской диссертации в Диссертационном совете МГППУ 29 мая 2012 года. Период конца мая — начала июня у профессоров высшей школы традиционно бывает насыщен конференциями, симпозиумами, а также начинающимися ГАК, куда их приглашают в качестве председателей. В те «жаркие» майские дни Людмила Филипповна была в Санкт-Петербурге в командировке в течение недели. И она специально на один день — в день заседания диссертационного совета — прилетела в Москву, чтобы вечером опять вернуться в Северную столицу для продолжения работы. Это было настоящим подвигом — в тот «жаркий» май и с учетом больших нагрузок. <...>

Если бы Людмила Филипповна тогда не прилетела, не было бы кворума и не состоялась бы защита моей диссертации.

Во время подготовки к защите я познакомилась с Людмилой Филипповной Обуховой поближе. Я очень благодарна ей за высокие требования, которые она предъявляла к моей работе и ко мне лично.

**Чиркова Тамара Ивановна,**  
**доктор психологических наук, профессор**  
**кафедры социальной и организационной**  
**психологии Нижегородского государственного**  
**педагогического университета имени**  
**К. Минина.**

ДИВНО ЩЕДРАЯ ДУША

<...> Слова «дивная щедрость» я написала не случайно. Более емкой смысловой характеристики

общения с Людмилой Филипповной трудно найти. (В.И. Даль писал: «Дивный — это чудесный, изумительный, удивительный, редкостный, прекрасный, превосходный, на чудо людям. Щедрый — милосердный на помощь, на подарки, на милостыни, пособия, чтивый, великодушный...»). Все эти слова характеризуют полной мерой ее отношение к людям, независимо от их возраста и социального положения. <...>

Могу с полной уверенностью сказать, что удивительная щедрость ее души способствовала для многих, кто общался с Людмилой Филипповной, личностному росту, повышению научной компетентности, обогащала преподавательскую работу со студентами. (Написание отзыва на автореферат ее аспирантки Оталора Монте-негро Кристины «Игра, её место и развитие у детей индейских племен Колумбии» дало мне возможность развернуть со студентами дошкольного факультета ГППИ имени М. Горького целую серию научно-исследовательских работ). Людмила Филипповна щедро делилась информацией о научных достижениях в отечественной и зарубежной психологии, доступ к которым для нас в те годы был весьма ограничен. <...>

Все, кто был знаком с Людмилой Филипповной, помнят о ее удивительно заинтересованном отношении к книгам. Она всегда, где бы ни была, непременно стремилась зайти в книжные магазины; привозила массу литературы для своих аспирантов; обязательно покупала книги в подарок друзьям, зная их научные и художественные интересы. В ее домашней библиотеке можно было найти книги с автографами не только психологов, но и представителей других специальностей. Но сама она не любила на подаренных книгах оставлять свои автографы. <...>

Трепетное отношение к книгам у Людмилы Филипповны было, очевидно, результатом ее особой чувствительности к слову. Ее тексты отличает высокая культура речи. Статьи наполнены глубочайшим смыслом. Неслучайно книги Л.Ф. Обуховой «Детская психология: теории, факты, проблемы» и «Возрастная психология» признаются лучшими учебниками по психологии в семинарской и святоотеческой библиотеке Православной церкви.

**Александра Владимировна Фокина,**  
кандидат психологических наук, доцент  
кафедры возрастной психологии имени  
профессора Л.Ф. Обуховой факультета  
психологии образования» МГППУ.

Я познакомилась с Людмилой Филипповной в декабре 1996 года, когда училась на первом курсе факультета психологии МГУ. <...>

Мы любили и уважали ее. А она — нас. Людмила Филипповна делала очень много для того, чтобы студенты не только хорошо учились, но и хорошо себя чувствовали. Наверно, более всех понимали это мы, студенты кафедры возрастной психологии. Людмила Филипповна вела в нашей группе семинары по общей психологии, потом — лекции и семинары по возрастной психологии. На семинарах она предлагала нам сдвинуть столы так, чтобы получился один длинный стол, вокруг которого мы садились. Людмила Филип-

повна приносила рулон обоев, на обратной стороне которого вся группа и Людмила Филипповна вместе с нами по ходу обсуждения выписывали основные понятия, делали опорную схему; получался такой общий ясный наглядный план-конспект. Это было здорово и потому, что помогало систематизировать и понять, и потому, что мы чувствовали свою важность для нее. Она приносила чай и печенье, чтобы мы могли пить чай во время семинара. Людмила Филипповна держалась со всеми студентами заинтересованно, доброжелательно, мило и уважительно. Я не помню ни одного случая, чтобы она отнеслась к какой-то студенческой мысли пренебрежительно. Она говорила: «Молодому ученому свойственно дерзать». Но ее мягкость в общении нисколько не снижала серьезного отношения к содержанию обсуждения. В этом смысле Людмила Филипповна была требовательной, у нее была высокая планка. Думаю, это одна из причин, по которым она была прекрасным преподавателем и профессионалом. Она все время говорила нам, чтобы мы думали, наблюдали, читали. Она учила задавать вопросы, наблюдать, делать выводы, формулировать мысли. Она всегда что-то читала, чем-то интересовалась, чем-то была увлечена. Она была очень живая, очень человеческая.

**Елена Васильевна Гурова,**  
кандидат педагогических наук, профессор  
кафедры психологии и педагогики  
дистанционного обучения МГППУ, профессор  
кафедры общей психологии и истории  
психологии МосГУ.

У каждого взрослого человека есть своя история вхождения в профессию. Моя началась в 1992 году, когда после защиты кандидатской диссертации в Институте молодежи (ныне Московский гуманитарный университет) меня оставили на кафедре психологии и педагогики в качестве старшего преподавателя и предложили осваивать курс «Возрастная психология». <...>

Освоение новой области знаний было сложным. Несмотря на то, что по базовому образованию я учитель средней школы, педагогическая деятельность в высшей школе требовала определенных умений работать со студентами, уровень психологических знаний был недостаточным, я осознавала, что очень многое придется изучать самостоятельно. <...>

... мы стали ездить на лекции к Л.Ф. Обуховой в МГУ. Так состоялось мое знакомство с Людмилой Филипповной.

Поражала легкость изложения материала, яркость примеров, способность о сложном говорить просто, вдохновение, уважительное отношение к студентам, простота в общении и т. п. После нескольких прослушанных лекций, в силу своей молодости, некоторой амбициозности, а может быть наивности, я решила, что нет ничего сложного в этом процессе. Решила, что хватит слушать чужие лекции, в конце концов, есть учебники. Попросила заведующего кафедрой дать мне возможность вести не только семинары, но и читать лекции.

И вот здесь я поняла, что стоит за этой простотой изложения материала у Людмилы Филипповны. Сочетание глубоких знаний, педагогического таланта,

заинтересованность делом, которому служишь, определенные личностные качества... Моя самоуверенность была наказана: так красиво, как у Людмилы Филипповны не получалось, уже стала сомневаться, смогу ли остаться в этой профессии. Снова стала ходить к ней на занятия, больше обращать внимания на методические вопросы. Ее курс «Возрастная психология» был мною прослушан в полном объеме. Что-то потом повторяла в своих занятиях, понимая при этом, что надо искать свой путь.

**Нина Михайловна Казанская,**  
**кандидат психологических наук, доцент,**  
**детский и семейный психолог, психотерапевт.**  
**Нижний Новгород.**

Первый раз мы встретились летом 2000 года в Нижегородском педагогическом университете. Сейчас это представляется символичным. Как будто новый век для меня открылся. Правда, поняла я это не сразу...

Людмила Филипповна рассматривала меня с интересом — а я смущалась. Мне уже рассказали о ее регалиях...

Она была для меня удивительной... Периодически я злилась на нее, потому что не могла вместить ее личность в рамки своего понимания...

Я встретила с Людмилой Филипповной в период моего затянувшегося негативизма и нигилизма по отношению к прошлой профессии филолога и к своим родителям. А также — влюбленности в зарубежную психологию, прежде всего психоанализ.

Вспоминаю, как внимательно она меня слУшала и слЫшала. Я тогда была очень обижена на свою маму, на то, что мне приходится страдать, «разгребая» ее невротическое наследство. И она рассказала мне о своем детстве...

По-моему, это была самая настоящая психотерапия! Встреча двух людей, один из которых больше знает об этой жизни — и готов поделиться.

Как-то, после моей очередной «пламенной речи» про зарубежный психоанализ, Людмила Филипповна (осторожно так) посоветовала почитать НАШУ психологию. Хорошо, что я ее услышала! Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин... Я заново познакомилась с ними.

Естественность, живость, уважительное, внимательное отношение к подвижности и изменчивости субъективного мира конкретного человека — для меня это про Людмилу Филипповну.

Возможно, это и есть тот самый феноменологический подход, который, как мне кажется, исповедовала Людмила Филипповна. И которым заразила меня. Бесповоротно. И окончательно.

Людмила Филипповна — моя «научная мама». К сожалению, я не успела сказать ей многое из того, что хотела... Это она верила в меня, когда я сама уже ни во что не верила. Это она уговаривала меня не уходить из профессии и дописать диссертацию. Это она, раньше меня (!), «увидела» мой психологический кабинет.

Сейчас я вспоминаю эти 17 лет — и счастлива, что они были. Были рядом с ней.

**Наталья Алексеевна Шеманова,**  
**ведущий специалист по УМР Института**  
**лингвистики Российского государственного**  
**гуманитарного университета.**

В 2000 году я работала в психологическом Центре в качестве социального педагога. Первое образование у меня было техническое, и наш директор рекомендовала мне получить еще педагогическое образование. Так я оказалась студенткой психологического факультета второго высшего образования Московского педагогического государственного университета.

Возрастную психологию у нас вела Людмила Филипповна. Как-то к одному занятию она предложила нам прочитать Э. Эриксона и обсудить его работы. В то время у меня уже появлялись некоторые наблюдения о людях, семейных отношениях в различных возрастах. Особенно меня интересовал средний возраст. Тогда мне было чуть более сорока, и я ощущала влияние этого возраста на себе. На занятии Людмила Филипповна задавала нам различные вопросы о теории Эриксона. И вот она предложила обсудить статью, которая была мне очень близка и волновала меня. Мы встретились с ней взглядами, и я почувствовала, что это мгновение может изменить мою жизнь. Я в одночасье поняла, что должна писать диплом у Людмилы Филипповны. Иначе я потеряю шанс, который мне преподнесла сама жизнь. Сильнейшее чувство всколыхнулось во мне. После занятия я ей объяснила, что хотела бы исследовать кризис в середине жизни, и она согласилась быть моим научным руководителем.

Мы начали с ней общаться. Я стала читать разные книги и диссертации. Людмила Филипповна посоветовала мне купить и почитать недавно вышедшую книгу Дж. Холлиса. Тогда же она предложила со мной сходить в театр на спектакль «Город» Евгения Гришковца.

«Я слышала, что этот спектакль — о кризисе среднего возраста», — сказала мне она, улыбувшись. Ее улыбка всегда была удивительна. За ней стояли и понимание, и доверие, и принятие другого.

<...> Когда я ей показывала результаты исследования, она не спорила, а внимательно выслушивала, иногда улыбаясь и удивляясь полученным результатам. Она любила использовать слово «лучше». Не настаивала на изменениях, а говорила — лучше будет, если вы сделаете это так. Открытия, сделанные при общении с ней, были скорее на уровне интуиций и мудрости, чем на уровне рационального понимания. Эти отрывочные встречи давали мне уверенность в своих силах и желание творить, размышлять, жить. <...>

Думаю, что ее образ будет продолжать звучать в моей жизни как звук камертона.

**Вита Багира, бакалавр психологии, выпускница**  
**МГППУ 2016 года, в настоящее время магистрант**  
**программы «Психология развития» факультета**  
**психологии образования МГППУ.**

Я знакома с Людмилой Филипповной не так много лет, но она навсегда останется в моей памяти и в моем сердце.

Нам, второкурсникам, Людмила Филипповна читала лекции по возрастной психологии. «Наш курс, — говорила она, — совсем маленький, всего 16 часов». Но нам повезло: Людмила Филипповна на последнем занятии предложила также встречаться каждую неделю и продолжать проводить занятия, и наш учебный курс продлился целое полугодие. Это были лучшие лекции, которые я слушала. С солнечной улыбкой Людмила Филипповна заходила в аудиторию, смотрела теплым взглядом на всех нас и необыкновенно милым голосом начинала лекцию. Она, как никто другой, с любовью говорила о психологии и всегда с большим уважением вспоминала своих учителей. <...>

Мы встречались с Людмилой Филипповной на курсах по изучению английского языка. Заходя в аудиторию, она повторяла одни и те же невероятно милые слова. Удивительным образом Людмила Филипповна пригласила меня в свое исследование. Случайно встретив меня в коридоре, она улыбнулась и только сказала: «Вы мне нужны!», — и повела на кафедру. Этот день поминутно помнится и сейчас. <...>

Раньше всегда поражало то, насколько часто Людмила Филипповна вспоминала Петра Яковлевича, с нежностью говорила о нем, но только сейчас понимаешь, что по-другому и невозможно. И о Людмиле Филипповне хочется рассказывать всем. О ее огромном сердце, о ее солнечных сияющих глазах, о бесконечно доброй и всегда принимающей улыбке, о настоящей человечности. Она учила собственным примером, учила и будет учить.

Спасибо Вам за все, дорогая Людмила Филипповна, мой любимый Учитель! Спасибо, что Вы есть.

**Евгений Обухов (1989 г.р.),  
старший внук Людмилы Филипповны Обуховой.  
Математик, закончил механико-математический  
факультет МГУ. Кандидат филологических  
наук, автор книг о творчестве Д. Хармса.**

Про Людмилу Филипповну многие могут рассказать многое и разное. Каким она была ученым, каковы были ее научные интересы, профессиональный путь. Каким она была учителем, преподавателем, наставником, коллегой. Как она помогала, как критиковала. Как радовалась и удивлялась жизни. Как страстно путешествовала. Как работала и как дружила. Но никто не расскажет, какой она была бабушкой.

Даже ее дети могут рассказать только о том, какой она была мамой. А какой бабушкой — только я, мой брат Миша и мои двоюродные братья-сестры Аня и Петя. Я — самый старший из всех и единственный, кто с ней жил. Поэтому я позволю себе быть несколько подробнее, чем обычно.

Свою бабушку, папину маму, я знал всегда. Для меня она, конечно, никакая не Людмила Филипповна Обухова, а бабушка Люся. Именно эта образно-словесная форма — «бабушка Люся» — появилась в моем сознании (в раннем детстве) и сохранится так на всю жизнь.

Свои первые три года я жил вместе с родителями и бабушкой Люсей в коммуналке на Уланском

переулке (где моя бабушка — как могу судить, не последний человек в науке — прожила всю молодость, практически до пенсии). Когда мне было три, мы все вместе переехали в двухкомнатную квартиру в Бибирево. Для меня бабушка была неотъемлемой частью внешнего, светлого мира. Добрая, всегда собранная, внимательная, доброжелательная, умная. Помню, как я раз проснулся — светлая комната, высокая кровать, цветущий декабрист на окне и бабушка Люся, которая уже сидит в кресле и тепло на меня смотрит. Приветствует меня и как бы открывает для меня новый день. Рядом с такими родными невозможно не чувствовать себя счастливым.

В пять лет (в середине 90-х) я с родителями переехал в Черёмушки, а бабушка — в квартиру в Монетчиковском переулке, где и прожила до конца жизни. Теперь я уже с ней не жил, бабушка больше не была постоянным участником всего моего существования. Но зато теперь поездки к бабушке были отдельным делом. И это всегда — без исключений — был праздник. С одной стороны, бабушка всегда поощряла интеллектуальные занятия. Говорила, как важно учиться, что-то подсказывала. Говорила о важности искусства, литературы. Но в то же время у нее в гостях можно было очень хорошо отдохнуть. Ничего особенного не делать. Мне это очень нравилось. <...>

Бабушка, сколько ее помню, очень много работала. Вернее, когда я был маленьким, я этого не осознавал (и даже не могу поэтому сказать наверняка — может, она работала и меньше, чем в последние годы). А потом меня такая работоспособность очень удивляла. Я практически не знаю даже молодых людей, которые были бы способны выдержать такой режим. Каждый день, без выходных, с утра до вечера. Но все же с некоторыми перерывами. На поездки, на деревню, которую бабушка очень-очень любила. <...>

Еще летом я был уверен, что еще много лет буду общаться с бабушкой, делиться с ней всем важным. Конечно, странно так говорить, но, наверное, для бабушки так лучше. Она не болела тяжелой болезнью ни дня. Она не дожила до ощутимого упадка сил. Она ни на йоту не сбавила невероятные обороты своей деятельности. Я, разумеется, очень внимательно смотрел прекрасно сделанные серии фотографий на вечере ее памяти. Меня поразила мысль, что бабушка за всю жизнь так на самом деле и не постарела. Она ушла совсем не рано, но при этом молодой. <...>

Я всегда знал, что бабушка очень много для меня значит. Но осмыслять мы все начинаем только сейчас. <...>

Пока я это писал и перечитывал, много раз ловил себя на мысли, что надо этот текст послать бабушке. Пусть прочтет. Она любила, когда я так пишу. И почему-то мне кажется, что бабушка этот текст каким-то образом прочтала.

\* \* \*

Спасибо судьбе за встречу с Вами, дорогая Людмила Филипповна!

**65 лет профессору Ф.Е. Василюку**  
*Celebrating the 65<sup>th</sup> Birthday of F.Ye. Vasilyuk*

**Творческий путь Ф.Е. Василюка как преодоление  
схизиса академической и практической психологии**

**В.К. Зарецкий\***,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
*zar-victor@yandex.ru*

**Т.Д. Карягина\*\***,  
ФГБОУ ВО МГППУ, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»,  
Москва, Россия,  
*kartan18@gmail.com*

**А.Б. Холмогорова\*\*\***,  
ФГБУ «ФМИЦПН имени В.П. Сербского» Минздрава России, ФГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,  
*Kholmogorova-2007@yandex.ru*

Статья посвящена размышлениям авторов о творческом наследии Ф.Е. Василюка. Понимающая психотерапия, обосновываемая как многоуровневая психотехническая система, образовательные проекты, организационная, издательская и т. п. деятельность на ниве психологического консультирования и психотерапии представляются органическим целым — многоплановым решением задачи преодоления схизиса академической науки и психологической практики. Прослеживаются 3 линии его творческого пути: от практики к науке, от науки к практике и линия интеграции науки и практики в образовании. Линия «от практики к науке» (В.К. Зарецкий) рассматривается на примере того, как понимающая психотерапия обогатила отечественную традицию исследования мышления на ма-

**Для цитаты:**

*Зарецкий В.К., Карягина Т.Д., Холмогорова А.Б.* Творческий путь Ф.Е. Василюка как преодоление схизиса академической и практической психологии // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14, № 4. С. 94–105. doi: 10.17759/chp.2018140412

**For citation:**

Zaretsky V.K., Karyagina T.D., Kholmogorova A.B. Life and Creative Work of Fyodor Vasilyuk: Overcoming the Schism in Academic and Practical Psychology. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 4, pp. 94–105. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140412

\* *Зарецкий Виктор Кириллович*, кандидат психологических наук, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, ГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: zar-victor@yandex.ru

\*\* *Карягина Татьяна Дмитриевна*, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории консультативной психологии и психотерапии, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»; доцент кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, ГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: kartan18@gmail.com

\*\*\* *Холмогорова Алла Борисовна*, доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией клинической психологии и психотерапии, ФГБУ «ФМИЦПН имени В.П. Сербского» Минздрава России; декан факультета консультативной и клинической психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: kholmogorova-2007@yandex.ru

*Zareckii Viktor Kirillovich*, Candidate of Psychological Sciences, Professor of the Department of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Consultative and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: zar-victor@yandex.ru

*Karyagina Tatyana Dmitrievna*, Candidate of Psychological Sciences, Senior researcher at the Laboratory of Consultative Psychology and Psychotherapy, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Associate Professor of the Department of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Consultative and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: kartan18@gmail.com

*Kholmogorova Alla Borisovna*, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Laboratory of Clinical Psychology and Psychotherapy, FSBI "FMITS PN im. V.P. Serbsky" of the Ministry of Health of Russia, Dean of the Faculty of Consultative and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: kholmogorova-2007@yandex.ru

териале решения творческих задач. Линия «от науки к практике» (Т.Д. Карягина) представлена на материале научного исследования эмпатии в русле отечественной культурно-исторической теории и влияния этого исследования на развитие понимающей психотерапии и образовательного процесса. В линии «Образование» А.Б. Холмогорова делает краткий экскурс в историю создания и развития первого в России социального института подготовки дипломированных психологов-практиков.

**Ключевые слова:** Федор Ефимович Василюк, культурно-историческая психология, переживание, психотехника, психотехническая система, психотехнический метод, психологическая практика, понимающая психотерапия, психологическое образование, рефлексия, схизис в психологии, творческое мышление, эмпатия.

---

## Life and Creative Work of Fyodor Vasilyuk: Overcoming the Schism in Academic and Practical Psychology

**V.K. Zareckii,**

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,  
*zar-victor@yandex.ru*

**T.D. Karyagina,**

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,  
*kartan18@gmail.com*

**A.B. Kholmogorova,**

FSBI "FMITS PN im. V. P. Serbsky" of the Ministry of Health of Russia; Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,  
*Kholmogorova-2007@yandex.ru*

In this paper we reflect on the creative legacy of F.Ye. Vasilyuk. Understanding psychotherapy, considered as a multi-level psychotechnical system; educational projects; organizational, publishing and other activities of Fyodor Vasilyuk in the field of psychological counselling and psychotherapy – all can be thought of as an integral whole, as a multidimensional solution to the problem of the schism in academic psychology and psychological practice. Here we trace the following three lines in Vasilyuk's work: from practice to science, from science to practice, and the line of integrating science and practice in education. The first line, "from practice to science", is analyzed (by V.K. Zaretsky) in relation to how understanding psychotherapy has enriched the Russian tradition of exploring thinking through solving creative tasks. The second line, "from practice to science", is reviewed (by T.D. Karyagina) in the context of studies of empathy in cultural-historical psychology and their impacts on the development of understanding psychotherapy and educational process. In the "education" line, A.B. Kholmogorova presents a brief outline of the history of the first ever Russian social institution for training qualified practical psychologists.

**Keywords:** Fyodor Yefimovich Vasilyuk, cultural-historical psychology, experience, psychotechnique, psychotechnical system, psychotechnical method, psychological practice, understanding psychotherapy, psychological education, reflection, schism in psychology, creative thinking, empathy.

---

Писать о творческом пути Федора Василюка больно, трудно, но очень интересно. Больно потому, что неизлечимая болезнь прервала его путь в точке расцвета реализации его планов, когда многие идеи уже получили воплощение, но все равно это движение воспринималось, скорее, как начало пути, чем его итог. Больно потому, что он был нашим другом, а не только коллегой. А.Б. Холмогорова училась с ним, начиная с первого курса. В.К. Зарецкий познакомился с Ф.Е. Василюком, когда тот перешел на пятый курс. Т.Д. Карягина сотрудничала с Ф.Е. более 10 лет. Дружба была крепкой, а сотрудничество плодотворным, но не завершенным.

Трудно потому, что путь Ф.Е. Василюка был сложным по траектории, разнонаправленным. Движение осуществлялось сразу на всех уровнях: практика, наука, методология, образование, организация. Трудно найти точку в этом пространстве, чтобы охватить его путь целиком. Но если попытаться это сделать, то на фоне многочисленных сложных, иногда почти авантюрных, ходов отчетливо проступает главная ценность, которая воплощается во всех его замыслах и актах их реализации. Это ценность психологической практики, но не стихийной, не эмпирической, не «варварской», а научно обоснованной и



методологически проработанной, т. е. практики высочайшего качества.

И это очень интересно, проследивая разные линии, прочерчиваемые содержательными ходами, начинающиеся в одной исторической эпохе и продолжающиеся в другой, как будто время и обстоятельства не имели власти над его замыслами, пытаться понять, как эта базовая идея-ценность воплощалась каждый раз особым образом, на каждом витке жизненного пути.

Указывая цель своей докторской диссертации, Ф.Е. определил ее как «построение психотехнической системы» [3], подразумевая в этой системе три сложным образом взаимосвязанных элемента: науку (психотехническую теорию), практику (психологическую практику) и образование — как сферу трансляции теории и практики. Примером такой психотехнической системы в докторской диссертации выступила понимающая психотерапия, которая представляет собой оригинальную психологическую практику, базируется на отечественной психологической научной традиции и преподается на созданном при его непосредственном участии факультете психологического консультирования (ныне консультативной и клинической психологии) МГППУ.

Важно подчеркнуть, что прецедент построения понимающей психотерапии как психотехнической системы рассматривался самим Ф.Е. Василюком как пример решения им же зафиксированной научной, практической, культурной, исторической проблемы, предельно обострившейся в 1980—1990-е гг., которую сам Ф.Е. обозначил как проблему «психологического схизиса» [2], т. е. расщепления психологии на научную и практическую, каждая из которых на тот момент двигалась по своей траектории, причем психологическая практика скорее была склонна игнорировать отечественную научную традицию, чем пытаться опираться на нее. Действительно, когда в 1990-е гг. стало возможным без ограничений знакомиться с мировым опытом практики психологического консультирования и психотерапии, многим российским специалистам, погружавшимся в эту практику, искренне казалось, что отечественной психологии, которая развивалась как сугубо академическая наука, в «поле» — в практической психологии — делать нечего. У Ф.Е. Василюка на этот счет было, по-видимому, другое мнение, так как он был подготовлен к этому эпохальному сдвигу в психологии, написав свою ставшую знаменитой кандидатскую диссертацию и опубликовав ее в виде монографии под названием «Психология переживания» [4]. Высказанная и вполне обоснованная теоретически идея о возможности рассмотрения переживания как особого рода деятельности позволяла отечественной психологии, для которой принцип деятельности был одним из базовых, где была развита психологическая теория деятельности [21], где категория деятельности выполняла множество методологических функций [29], полноправно войти в психологическую практику, которая, будучи представлена самыми различными направлениями

консультирования и психотерапии, так или иначе имела дело с переживанием.

Не претендуя на воссоздание творческого пути Ф.Е. Василюка в целом, в этой статье мы рассмотрим три его линии: от практики к науке, от науки к практике и линию интеграции науки и практики в образовании. Линию «от практики к науке» рассматривает В.К. Зарецкий на примере того, как понимающая психотерапия обогатила отечественную традицию исследования мышления на материале решения творческих задач [8]. Линию «от науки к практике» рассматривает Т.Д. Карягина на материале научного исследования эмпатии — на основе отечественной культурно-исторической теории и влияния этого исследования на развитие понимающей психотерапии и образовательного процесса. В линии «Образование» А.Б. Холмогорова представит краткий экскурс в историю создания и развития первого социального института подготовки дипломированных психологов-практиков в России.

### **От практики к науке (В.К. Зарецкий)**

История того, как соединились понимающая психотерапия и традиция исследования мышления на материале творческих задач, насчитывает не один десяток лет. С Ф.Е. Василюком мы познакомились в летней школе факультета психологии МГУ в Пицунде, куда он приехал, будучи студентом пятого курса, а я уже год как работал в Центре управления полетами (т. е. в психологической практике, тогда еще официально не существовавшей), приехал на берег моря в свой первый в трудовой жизни отпуск. Мы познакомились, подружились, но быстро поняли, что нас интересуют совсем разные вещи. Тогда еще о психологии переживания Ф.Е. речи не вел, но в ЛШ попал, заявив доклад по теме «Ирония». Я — в свободное от работы время — занимался академическими исследованиями процесса решения творческих задач (продолжая тему своего основного интереса при обучении на факультете и дипломной работы). Казалось, что в наших научных интересах ничего общего нет. Поэтому и общение протекало только как дружеское...

Когда в 1981 г. Ф.Е. защитил диссертацию по психологии переживания, а затем, в 1984 г., выпустил свою книгу [4], я обнаружил в ней текст про «творческий тип переживания». В том же 1984 г. я защитил диссертацию на тему «Динамика уровневой организации мышления при решении творческих задач» [13], в которой опирался на концептуальную схему изучения мышления как взаимосвязи четырех уровней (операционального, предметного, рефлексивного и личностного) [1; 14; 15]. Для себя эту схему я называл «Четыре П»: операциональный — преобразование, предметный — понимание, рефлексивный — переосмысление, личностный — переживание. Картина «живого процесса мышления» при решении творческой задачи описывалась коллизиями движения мысли испытуемого по этим уровням, высшим в иерархии из которых был личностный, а центральным

процессом — переживание проблемной ситуации, иногда перераставшей в критическую.

После отъезда Ф.Е. в Симферополь мы редко встречались, но в одну из таких встреч я спросил Ф.Е., на каком материале он изучал процесс творческого переживания. Оказалось, что он делал это ... на материале решения творческих задач! Таким образом, на одиннадцатом году общения у нас появился предмет достойный обсуждения. В тот день (если быть точным, то это было 28 марта 1987 г.) мы разговорились о том, что мы делаем, как работаем с материалом протоколов решения задачи, и я предложил Ф.Е. порешать творческую задачу в качестве испытуемого, чтобы показать ему, как работает наша методика анализа речевой продукции [15].

Из задач, которые я использовал для исследования, Ф.Е. не знал только одну задачу — «Цепь». Процесс ее решения занял почти полтора часа. Это означало, что задача оказалась трудной для испытуемого, протокол речевой продукции включал 760 высказываний, анализируя которые можно было проследить не только то, с каким непреодолимыми предметными трудностями столкнулся испытуемый, но и то какие рефлексивные усилия он прилагал, чтобы преодолеть неадекватные способы понимания и действия, как переживал эту ситуацию. Мы оба хотели, чтобы задача была решена успешно, но процесс затягивался, а задача не решалась. К сожалению, тогда никто из нас не умел ПОМОГАТЬ решать творческие задачи. Поэтому испытуемый просил дать ему «подсказку», которая использовалась в академических исследованиях творческого мышления еще К. Дункером, чтобы вызвать у испытуемого «инсайт». Подсказывать не хотелось, помогать мы не умели... В итоге решение было найдено, но, как показал анализ, подсказка все-таки была.

На следующий день я вручил Ф.Е. распечатанный протокол решения им задачи с анализом речевой продукции, с комментариями, т. е. с описанием некоторых процессов, которые мешали найти творческое решение, с попыткой рассуждения о том, при каких условиях оно могло бы произойти... Но ответа на главный вопрос, КАК МОЖНО БЫЛО БЫ ПОМОЧЬ, не подсказывая, не было, хотя для меня изначально именно этот вопрос и был гораздо более важным, чем классический научный вопрос — что такое творческое мышление...

Если мне не изменяет память, в следующий раз мы вернулись к этой теме — как можно помочь человеку при решении творческой задачи — через 16 лет, когда Ф.Е. пригласил меня преподавать на факультете психологического консультирования и предложил провести испытание технологий помощи, разработанных в понимающей психотерапии (которая к тому времени уже появилась). Тема исследования в качестве диссертационной была предложена Анне Николаевне Молостовой, которая стала нашим общим аспирантом. А.Н. Молостова охотно и с энтузиазмом взялась за разработку темы помощи средствами понимающей психотерапии человеку, решающему творческую задачу, но Федора Ефимовича

интересовало другое. Думаю, что он уже убедился на практике, что помочь решать задачу, используя понимающую психотерапию, можно. Его интересовало, что может дать понимающая психотерапия (как практика) психологии мышления (как науке), чем такое исследование — «от практики к науке» — может обогатить науку, «прирастить знание о творческом мышлении».

Забегая вперед, процитируем одного из наиболее авторитетных отечественных исследователей творческого мышления Диану Борисовну Богоявленскую, которая, будучи оппонентом на защите диссертации А.Н. Молостовой, в своем выступлении сказала: «Последние десятилетия приращение знания о творческом мышлении идет «микронами», а здесь — в этой работе — сделан прорыв!».

В чем же был прорыв, и почему Ф.Е. в последние годы нередко делал доклады по материалам этого исследования, любил о нем упоминать, всегда вспоминал о нем с явным удовлетворением?

Изначальный замысел исследования состоял в том, чтобы провести несколько серий экспериментов решения творческой задачи, используя разные виды помощи, опираясь на базовые методы понимающей психотерапии — эмпатию (направлена на непосредственное переживание), кларификацию (направлена на осознание) и майевтику (направлена на рефлекссию). В одной серии помощь оказывалась средствами кларификации и майевтики (эмпатия не использовалась). В другой серии экспериментатор-помощник работал только эмпатией, т. е. позволял себе только эмпатические реплики в адрес испытуемого. В третьей серии — наиболее ответственной — помощь оказывалась комплексно. Экспериментатору нужно было чувствовать процесс, и в зависимости от того, как он разворачивается, использовать тот тип помощи, который в данный момент представлялся ему наиболее адекватным и потенциально эффективным. Любого рода подсказки, а также интерпретация (как способ помощи) были запрещены. В контрольной серии помощь не оказывалась.

Забавный момент произошел, когда мы договорились с А.Н. Молостовой о теме и общем замысле исследования и решили начать нашу работу с того, что я проведу с ней эксперимент по решению задачи, а Ф.Е. попробует помогать средствами понимающей психотерапии. Поскольку времени было мало, то Ф.Е. стал активно вмешиваться в процесс, чередуя реплики и отслеживая лишь тот факт, что они оказывают влияние на процесс, т. е. меняют его. Он убедился, что задуманный нами эксперимент возможен, а Анна Николаевна сказала, что «если Федор Ефимович будет ТАК помогать, то я никогда не решу задачу»... Тогда мы немало повеселились на тему взаимоотношения науки и практики...

Исследование состоялось. Исходные гипотезы подтвердились. Ожидаемым, но все равно шокирующим оказался результат серии с чисто эмпатической помощью, в которой испытуемые охотно общались с экспериментатором на протяжении всего отведенного на эксперимент времени (ни одного случая пре-

ждевременного отказа от поиска решения не было), но при этом продуктивность в этой серии была самой низкой (10% успешных решений), даже ниже, чем в контрольной группе, где никакой помощи не было. В серии, где оказывалась помощь средствами кларификации и майевтики, т. е. через рефлексивную, продуктивность была значительно выше [23]. Но самый удивительный результат был достигнут в серии с комплексной помощью, где шла работа как с рефлексией, так и с эмоциональным переживанием ситуации. В этой серии продуктивность решения творческой задачи была в три раза выше, чем в контрольной группе. Заметим, что ни в одном из исследований мышления на материале решения творческих задач (в которых не использовались задачи-подсказки) никакое варьирование условий эксперимента, в том числе направленное на создание максимально благоприятных условий для успешного решения творческой задачи испытуемым, не давало даже близкого результата.

Но помимо этого принципиально нового результата для психологии мышления использование психотехнического метода позволило гораздо более тонко описать динамику процесса решения творческой задачи в опоре на тот же традиционно используемый, введенный еще К. Дункером, методический прием «решения задач, думая вслух». Психотехнический метод — активное вмешательство в процесс мышления без подсказок (т. е. без оказания предметной помощи) — позволил более точно и тонко связать протекающие на разных уровнях процессы между собой с общей продуктивностью, а также определить мишени потенциальной помощи, которые оказались локализованными на личностном и «метапредметном» (рефлексивном) уровнях.

В соответствии с логикой построения психотехнической системы, на основе диссертации А.Н. Молотовой в образовательную программу факультета был введен спецкурс «Психотехника творческого мышления», а ее результаты стали основанием для выдвижения новых гипотез последующих научных исследований и разработки технологий помощи не только на материале решения творческих задач, но и в любых сложных, проблемных, критических ситуациях.

### **От науки к практике (Т.Д. Карягина)**

С 1990 по 1992 г. я училась в аспирантуре факультета психологии МГУ, занимаясь проблемой эмпатии в педагогическом общении под руководством Ю.Б. Гиппенрейтер. Всего несколько лет прошло со знаменитого приезда К. Роджерса в СССР, его лекций и знаменитой терапевтической группы в НИИ общей и педагогической психологии. Как иногда шутил Федор Ефимович Василюк, вероятно, в результате этих событий на некоторое время большинство советских психологов стали «роджерсианцами». Не избежала этого и я, рассматривая эмпатию с роджерсианской позиции не столько по причине сознательного отбрасывания других, сколько именно в связи со свежес-

тью, близостью подхода, так совпавшего с духом перемен в жизни страны, и поэтому его актуальностью.

В течение двух лет аспирантуры я ходила на уроки к интересным учителям — адептам педагогики сотрудничества в разных городах уже отдельных стран, анализировала транскрипции записей их общения с учениками, пытаясь зафиксировать то неуловимое эмпатическое, что, как описывал К. Роджерс в книге «Свобода учиться», приводит не только к развитию личности, но и к росту академической успеваемости. Параллельно я добросовестно заполняла тетрадки чужими определениями эмпатии и своими попытками формулировок предмета моего исследования. Концептуальная «невнятность» эмпатии была на тот момент для меня неразрешимой задачей и огромным вызовом. До самых недавних пор, до более или менее сложившегося лишь в последнее десятилетие консенсуса исследователей, любая серьезная работа по тематике эмпатии начиналась с безнадежно длинного списка или таблицы определений.

Есть среди моих записей тех времен и конспекты книги Ф.Е. Василюка «Психология переживания». Моя тогдашняя реакция на нее была близка к тому, что вспоминают многие коллеги: в пору ранних прочтений, в студенческие годы эта работа была одновременно и понятна, и непонятна. С одной стороны, — глубокий, обстоятельный анализ с позиций хорошо знакомого культурно-деятельностного подхода, завораживающий своей стройностью, системностью и многоплановостью; в категориальный аппарат теории деятельности вводится понятие, обобщающее самые «субъективные», «интимные» феномены человеческой жизни, ее экзистенциальное измерение. С другой стороны, — сомнения, а то и раздражение от казавшегося абстрактным теоретизирования. Но уже первый, даже самый незначительный приобретенный опыт психологической практики в корне менял восприятие (Так вот о чем все это!), не столько подтверждая известный афоризм о том, что нет ничего практичнее хорошей теории, сколько объясняя причину этой «хорошести». Чисто теоретическая работа, «Психология переживания», тем не менее, подразумевала психологическую практику, еще практически не существующую в Советском Союзе, была к ней обращена.

По семейным обстоятельствам я вернулась в профессиональную жизнь только в начале нулевых, практически случайно оказавшись на факультете психологического консультирования МГППУ. И вот здесь произошло то, что я называю чудом совпадения: я попала в одно из лучших мест, как сейчас вполне непредвзято могу оценить, где я могла бы решить свою задачу понимания эмпатии, ответить на вызов многозначности ее понимания, «неуловимости» [30], «анонимности» [11] понятия.

Как уже в докторской диссертации писал Федор Ефимович Василюк, «... если бы психология переживания... преследовала исключительно научно-исследовательские цели, совершенно не помышляя о прикладных, то и в этом случае ей стоило бы обратиться к психотерапии как познавательному методу, потому что для конкретного эмпирического изучения рабо-

ты переживания, работы совладания человека с критическими ситуациями лучше материала и методов, чем дает психотерапия, трудно отыскать» [3]. Перефразируя, могу сказать, что для понимания эмпатии, ее конкретного эмпирического изучения исследователю стоит обратиться к практике психотерапии, но и не только, а что в моем случае еще более важно — к практике обучения психотерапии. А мое исключительное везение связано с тем, что конкретной школой психотерапии, которой обучали на факультете, была понимающая психотерапия (ППТ).

Не могу не сказать несколько слов об этом психотерапевтическом подходе. Сам Федор Ефимович определял его как результат прививки личностно-центрированной терапии К. Роджерса к плодотворному древу отечественной психологической традиции, отмечая влияние и других экзистенциально-гуманистических подходов, например, логотерапии В. Франкла. В 2017 г. Ассоциация ППТ стала членом международных объединений личностно-центрированных и экспириентальных психотерапевтических школ (WAPCEP, PCE), оказавшись первым отечественным подходом, который вошел «в семью одного из авторитетных подходов мировой психотерапии... не как дубликат одной из существующих версий западного подхода, а в качестве самостоятельной фигуры, как оригинальная психотерапевтическая школа, выросшая в традиции культурно-деятельностной психологии и при этом полностью соответствующая академическим и образовательным стандартам европейской и мировой ассоциаций» [9].

Психотехническая система ППТ обосновывалась автором на нескольких уровнях: философско-методологическом, общепсихологическом, уровне теории психотерапии, уровне психотерапевтической техники, уровне психотерапевтической дидактики [3] — и представляет собой действительную интеграцию науки, практики и образования.

Центральной категорией ППТ является переживание. Вклад Федора Ефимовича в развитие категории переживания, имеющей богатую историю и методологическое значение в философии и психологии, является общепризнанным, но опыт ее именно психотехнической разработки, путь от психологии переживания к экспириентальной психотерапии, уверена, должен стать предметом специальных исследований.

Общая структура ППТ определяется ключевыми категориями психологической теории переживания:

- высшая цель и ценность ППТ выражается категорией смысла;
- онтология — категорией жизненного мира;
- общее представление о проблемном состоянии пациента — категорией критической ситуации;
- основной — продуктивный, «исцеляющий» — процесс на полюсе клиента, благодаря которому достигаются психотерапевтические изменения, описывается категорией переживания—деятельности;
- общее представление о деятельности психотерапевта задается категорией сопереживания, представление о психотерапевтическом методе — категорией понимания [3].

Большинство этих категорий в их отношении к переживанию были рассмотрены Ф.Е. Василюком еще в кандидатской диссертации и «Психологии переживания» [4], но работа продолжалась и позже. Сопереживание явилось предметом одной из последних его работ, в которой также намечена программа дальнейших теоретических и эмпирических исследований [6]. Буквально в последние недели своей жизни он работал над статьей о подходе к пониманию личности с точки зрения теории переживания и экспириентальной терапии [9].

Помимо соотношения переживания с категорией деятельности, важнейшим шагом на пути к разработке методов ППТ явилось положение об уровне строения переживания и опосредования его сознанием. Это позволило описать 4 психотехнических единицы, ставшие основой базовых методов понимания в ППТ: «переживание—эмпатия», «сознание—кларификация», «рефлексия—майевтика», «бессознательное—интерпретация». Каждая из психотехнических единиц представляет собой единство процесса на полюсе клиента и соответствующей ему работы психотерапевта [7].

Среди методов работы терапевта — эмпатии, кларификации, интерпретации и майевтики — эмпатии принадлежит особое место: лишь она, обладая статусом метода психотерапии, утвержденным авторитетом К. Роджерса, является самостоятельным общепсихологическим понятием, тем более ставшим поразительно популярным в новом веке. В последние годы феноменология эмпатии и ее нейрофизиологические основы являются предметом многих сотен исследований ежегодно. В связи с этим задача особой общепсихологической разработки тематики эмпатии вставала для ППТ в полный рост. Сама практика, в соответствии с принципами ее устройства в ППТ, настоятельно требовала ясности, незамутненности языка и рефлексивных структур, необходимых для ее реализации и развития.

Ключевая здесь прочная связь переживания и эмпатии, выразившаяся в формулировке именно психотехнической единицы, оказалась также очень важна для понимания смысла и исторического пути развития понятия в философии, психологии и психотерапии, она позволяет объяснить «пульсацию» значения понятия между широким и узким и создавать эффективные теоретико-методологические модели для исследования феноменологии эмпатии.

Моя диссертация в итоге оказалась посвящена именно понятию эмпатии, историко-психологическому анализу его эволюции [18]. Так именно сложилось, мы постепенно пришли к этому, начав с формулировки темы «Композиционная структура эмпатии», что подразумевало ответ на проблему многозначности понятия через эмпирические исследования различных форм и стратегий эмпатии в работе психотерапевта, которые уже активно шли на материале работы мастерских ППТ. Но на определенном этапе работа застопорилась именно из-за неготовности самого понятия в нашем тогдашнем понимании к описанию феноменологии, регулярно «поставля-

емой» практикой ППТ и обучения ей. Историко-методологический анализ не только закрывал мой личный, незакрытый с аспирантских лет «гештальт», но отвечал на насущную потребность в общепсихологическом обосновании одного из основных понятий психотехнической системы ППТ.

Как писал Ф.Е. Василюк, реализация психотехнических принципов связи теории и практики подразумевает, что не всякая практика может быть орудием научного познания, что для того, чтобы практика приносила «прибыль» для теории и была способна обратить познание на самое себя для рефлексии и развития, «... в нее предварительно нужно сделать теоретические, общепсихологические инвестиции. Точнее: практический метод должен быть рожден из теории, чтобы в своем технологическом развитии и эмпирической реализации он “не забывал родства” с наукой, в самом своем устройстве нес потребность и способность к познанию, по наследству полученные от материнской теории» [3].

Техника эмпатии в ППТ базируется на структуре эмпатической реплики в ответ на переживание клиента, которую поэтапно осваивают будущие психологи-консультанты [3; 5; 17]. Роджерсианская техника «отражения чувств» как метод «запуска» эмпатии (так формулировал это К. Роджерс, отвечая на категорически не принимаемую им редукцию эмпатии к технике) является прообразом этого метода ППТ. С позиций культурно-деятельностного подхода она была преобразована Федором Ефимовичем в культурное средство развития эмпатии, в полном смысле «по Выготскому». Опыт обучения и эмпирические исследования позволили нам выдвинуть гипотезу о формировании профессиональной эмпатии как высшей психической функции, об интериоризации структуры эмпатической реплики и развитии произвольной эмпатии [18; 19]. С одной стороны, включаясь в практику развития эмпатии сначала как обучающийся, затем как преподаватель и супервизор в мастерских ППТ, я была «участным» исследователем, как называл это Федор Ефимович, полагая в такой роли суть специфики позиции исследователя в психотехнической парадигме [3]. С другой стороны, историко-методологический анализ понятия «эмпатия» позволил мне специфицировать и концептуализировать «содержимое» эмпатических процессов, релевантное психотехническим задачам, обосновать типологию «эмпатических целей» и процессов, отграничить эмпатию от близких, родственных ей понятий.

В плане психотерапевтической практики результаты этой работы применяются и в обучении, и в супервизии студентов и профессионалов ППТ. Но важно отметить, что наша работа позволила нам выйти за пределы психотерапии к другим «помогающим» профессиям [17; 20; 22], а также начать проект исследования развития эмпатии в онтогенезе. Возвращаясь к экономической метафоре Федора Ефимовича, можно надеяться, что общепсихологические инвестиции, вложенные в практику, возвращаются в науку с прибылью.

### **Интеграция науки и практики в образовательных программах (А.Б. Холмогорова)**

С Федором Ефимовичем Василюком мы познакомились еще в период нашей учебы на факультете психологии МГУ — жили в общежитии в соседних комнатах и даже вместе ездили на философский факультет слушать лекции П.Я. Гальперина. После блестящей защиты его кандидатской диссертации в 1984 г. в свет вышла одна из самых цитируемых книг в отечественной психологии — знаменитая «Психология переживания» [4]. С первым тиражом в руках Ф.Е. возвращался от В.П. Зинченко, сделавшего так много для публикации монографии никому не известного молодого автора, и по дороге зашел отметить это событие со мной и В.К. Зарецким в нашу съемную квартиру на улице Станкевича. Так и стоит с тех пор на нашей полке, несмотря ни на какие переезды, эта тоненькая коричневая книжка, с дарственной подписью «Дорогим Аллочке и Виктору от старого друга на добрую память...».

Многих из нас сближало тогда желание заниматься практикой, от которой так далеко было наше хорошее и фундаментальное, но, увы, чисто академическое образование. Мой путь к практике лежал через клиническую психологию и работу с Б.В. Зейгарник, а позднее, с Ю.Ф. Поляковым в лаборатории патопсихологии Центра психического здоровья АМН СССР. Именно там, в психиатрической клинике я четко осознала, что хочу не просто исследовать психические функции больных с целью развития психологической науки, но хочу оказывать помощь в преодолении болезни. В первой половине 1980-х гг. работа патопсихолога в клинике была одним из немногих путей соприкосновения с живой реальностью человеческих проблем, но соприкосновением трудным и болезненным из-за нашей тогдашней беспомощности перед лицом психических расстройств. Ф.Е. принял этот вызов — уехал из столицы в Крым на место практического психолога в психиатрической больнице Симферополя. Здесь получил развитие его удивительный вкус к феноменологическому анализу живой ткани человеческого переживания и возникло понимание того, как мало используется в психиатрии собственный потенциал личности, а встречу с человеческим страданием и поиск психологических ресурсов совладания с ним, как правило, заменяют биологические модели. Этот общий опыт работы в психиатрии также сблизил нас и, несомненно, дал мощный заряд для начала поиска эффективных методов психологической помощи.

Важной встречей для меня и во многом судьбоносной для Ф.Е. стало знакомство с В.Н. Цапкиным — филологом с блестящим знанием английского (что в эпоху закрытых границ было далеко не столь распространенным явлением, как сейчас) и уникальным опытом работы в психиатрической клинике у В.Е. Рожнова, практиковавшего методы эмоционально-стрессовой психотерапии в период, когда в московской психиатрии доминировали биологические

подходы. Нас сблизил общий интерес к изучению и сравнению разных методов психологической помощи психически больным; учились мы по книгам, и у нас, конечно, не было никакой специальной подготовки в области психотерапии. Первый обзор методов психотерапии шизофрении был тогда написан мною для ВИНТИ, а потом именно В.Н. Цапкин, познакомившись с ним, предложил опубликовать его для более широкой аудитории в первом отечественном журнале, посвященном психотерапии. Московский психотерапевтический журнал (сейчас носит новое название — «Журнал консультативной психологии и психотерапии»), которому в прошлом году исполнилось 25 лет, начали издавать в 1992 г. В.Н. Цапкин и Ф.Е. Василюк на базе ими же созданного Центра психологии и психотерапии. Публиковались как оригинальные статьи первых отечественных психологов-практиков, так и многочисленные переводы и обзоры, поэтому журнал в те годы имел важнейшую культуртрегерскую функцию. Сейчас хорошо понятна и его интегративная функция — он стал первой культурной площадкой для организации диалога науки и практики, встречи разных методов и направлений психотерапии, так как не был «заточен» ни под одно из них в отдельности. Вскоре к нам стали приезжать западные специалисты и у всех начался поиск «своего», близкого по духу метода, т. е. в психологическом сообществе начал формироваться запрос на серьезные обучающие программы.

Ф.Е. Василюк в своей известной статье 1992 г. дал точную характеристику социокультурной ситуации этого периода: «Отечественная психология так резко изменилась за последнее десятилетие, что кажется принадлежащей к другому «биологическому» виду, чем психология образца 1980 года. Происходящие «мутации» заметны даже в сонной атмосфере официальной академической психологии, а уж в стихии социальной жизни от них просто пестрит в глазах: появился массовый рынок психологических услуг — индивидуальное консультирование и психотерапия, детская игровая психокоррекция, развитие памяти и воображения, тренинги менеджеров и депутатов, семейная терапия и пр. и пр.» [2].

На фоне этих бурных изменений в 1990 г. в центре Москвы в ПИ РАО состоялась наша встреча с Ф.Е. Василюком и В.Н. Цапкиным, положившая начало разработке первой отечественной учебной программы по психотерапии. Инициатор этой встречи, Ф.Е. Василюк предложил нам втроем разработать и реализовать исследовательский и образовательный проект «Психотехника» при поддержке Межведомственного центра наук о человеке при Президиуме АН СССР. В основу проекта легла близкая всем трем идея многопрофильного обучения разным направлениям психотерапии с целью создания условий для осознанного выбора того метода, в котором человек хотел бы более глубоко специализироваться в дальнейшем. Однако была и другая задача, а скорее сверхзадача, о которой ниже.

Для разработки учебной программы по каждому отдельному направлению психотерапии были при-

влечены ведущие на тот момент московские психотерапевты и психологи, начавшие активно работать в рамках этих направлений. Среди них: А.Я. Варга, В.Ю. Баскаков, Н.Г. Гаранян, Н.А. Графинина, Л.М. Кроль, В.Л. Леви, Д.А. Леонтьев, Е.В. Лопухина, Е.В. Михайлова, В.В. Семенов, Н.Д. Семенова, Д.Н. Хломов и другие. Были также привлечены известные методологи и культурологи О.И. Генисаретский и С.С. Хоружий. Наконец, в 1991 г. все программы были собраны и объединены общей концепцией. Так была создана комплексная программа послеуниверситетской подготовки психологов в области психологического консультирования и психотерапии [10]. Набор слушателей и общую координацию занятий на курсах осуществляла научный сотрудник ПИ РАО Т.В. Снегирева. Сверхзадача создателей программы заключалась в развитии психотехнической методологии: организации «диалога» разных направлений психотерапии, в их сравнении и анализе теоретических и философских концепций, на основе которых они возникли.

Наши взгляды обратились к идеям неклассической науки, которые тогда активно разрабатывались во ВНИИТЭ в отделе эргономики группой методологов под руководством крупного отечественного философа и методолога Э.Г. Юдина, продвигающего системный подход в науке [29], при участии Н.Г. Алексеева, провозгласившего наступление эры рефлексивных практик [1], и В.П. Зинченко, разглядевшего в Ф.Е. большой талант ученого и чутко отреагировавшего на наступление новой эпохи в развитии отечественной психологии [16]. Участник этой группы В.К. Зарецкий пишет в 1989 г. статью «Эргономика в системе научного знания и инженерной деятельности», в которой на материале эргономики проводится сравнение классической и неклассической науки по разным аспектам — объект, предмет, метод, цель и т. д. В 1987 г. вышла также статья А.М. Эткинды «Психология практическая и академическая: расхождение когнитивных структур внутри профессионального сознания» [28], а Л.Я. Гозман возглавил первую российскую общественную организацию практико-ориентированных психологов. Ассоциация психологов-практиков организовывала конференции и встречи с западными коллегами, стажировку в зарубежных центрах и приезд западных специалистов в Россию. Многие из нас отмечали тогда замкнутость разных психотерапевтических подходов и их напряженные конкурентные отношения друг с другом, возникла острая потребность в выработке мета-позиции и адекватной методологии соотнесения этих подходов.

В 1992 г. Ф.Е. Василюк в своей широко известной статье «От психологической практики к психотехнической теории» цитирует Л.С. Выготского: «Несмотря на то, что она не раз себя компрометировала, — писал Л.С. Выготский о современной ему психотехнике, — что ее практическое значение очень близко к нулю, а теория часто смехотворна, ее методологическое значение огромно. Принцип практики и философии — еще раз — тот камень, который

презрели строители и который стал во главу угла» [12]. Но что это за странный камень, спросим себя, претендующий быть краеугольным и в то же время не монолитный, состоящий из двух частей, философии и практики? И о какой философии идет речь? Какая же? «Философия практики», — формулирует Л.С. Выготский. А что такое «философия практики» применительно к психологии? Это «методология психотехники». Итак, выстраивается синонимический ряд: философия и практика = философия практики = методология психотехники = психотехника (там же, с. 388–389)» [2].

В этой цитате сформулирована центральная идея целой научной программы, которую Ф.Е. Василюк реализовывал вместе со своими коллегами и учениками на протяжении всего своего творческого пути. Отдельные фрагменты этой программы апробировались в рамках созданного тогда Центра психологии и психотерапии, к реализации их привлекались международно известные мастера психотерапии, для чего были проведены две международные конференции по гуманистической психологии и психотерапии в 1990 и 1991 гг.

В 1993 г. при поддержке директора Психологического института РАО В.В. Рубцова и ректора Международного образовательного и психологического колледжа А.А. Марголиса был начат педагогический эксперимент, направленный на подготовку психологов-практиков для школы [24] и других сфер социальной жизни. В ходе реализации этого проекта группа слушателей, имеющих высшее и неполное высшее психологическое образование (в основном это были выпускники факультета психологии МГУ) прошли трехлетнюю последиplomную подготовку по упомянутой Комплексной программе послевузовской подготовки психологов в области психологического консультирования и психотерапии. В июне 1997 г. эти слушатели закончили свое обучение, и тем самым был создан первый в стране прецедент получения полноценного систематического образования в области психологического консультирования и психотерапии.

Преподаватели и выпускники Программы составили ядро преподавательского корпуса первого в России факультета психологического консультирования — ПК (сейчас факультет консультативной и клинической психологии, но свою старую аббревиатуру мы сохранили и бережем). Факультет также вошел в структуру первого в России практико-ориентированного психологического университета — МГППУ, в основу создания которого лег проект поворота академического образования к практике. Проект объединил его организационных лидеров — В.В. Рубцова, А.А. Марголиса и Ф.Е. Василюка. Для поддержки преподавателей новых, не известных классическому психологическому образованию предметов, которым не хватало ставок, в 1997 г. по поручению Ф.Е. Василюка М.М. Локтаевым и Е.В. Шерягиной были организованы платные курсы так называемого нулевого семестра, а Д.Г. Сороков стал заместителем декана по учебной работе на днев-

ной форме обучения психологов по принципиально новой практико-ориентированной образовательной программе.

Факультет первым в стране начал целенаправленно готовить психологов-консультантов — профессионалов, способных оказывать психологическую помощь людям в разных сферах общественной жизни — от образования до медицины и бизнеса. После введения отдельной специальности «Клиническая психология» в 2004 г. первым в университете факультет открыл еще одно направление и начал подготовку клинических психологов, получающих углубленное образование в области смежных наук — психиатрии, неврологии, психосоматики. Факультет ПК создавался и развивался под руководством Ф.Е. Василюка — бессменного декана факультета до 2012 г. С 2012 г., в связи с обострившимся тяжелым заболеванием, Ф.Е. делегировал мне ответственность за руководство факультетом.

На протяжении уже более 20 лет существования факультета сформировался коллектив единомышленников, людей близких по духу и заинтересованных в его развитии. По-прежнему одной из главных ценностей образования на факультете является совмещение глубокой практической подготовки студентов с развитием у них теоретического и методологического мышления. И хотя прагматизм современной эпохи не очень располагает к философии и методологии, преподаватели факультета стараются удерживать эту ценность. Такое образование позволяет специалистам — выпускникам факультета видеть практику психологической помощи в широком культурно-историческом контексте, сквозь призму развивающихся и приходящих на смену друг другу моделей, вырабатывать собственную позицию по отношению к ним и не потеряться в море техник и технологий современной психотерапии.

К основным приоритетам образования на нашем факультете относятся:

- обеспечение широкой ориентировки в разных областях психологии в сочетании с углубленной подготовкой в рамках специализации;
- создание масштабной университетской научной базы в сочетании с возможностью освоения практических методов психологической диагностики, консультирования и основ психотерапии;
- поддержка творческой инициативы и активности студентов в сочетании с ответственностью и уважением к традициям мировой и отечественной психологии.

На факультете продолжают развиваться традиции культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, потенциал которой для развития психологической практики трудно переоценить [27]. Сейчас на факультете три кафедры с названиями, которые вряд ли можно встретить на других психологических факультетах: кафедра индивидуальной и групповой психотерапии (заведующая Е.В. Лавринович), кафедра детской и семейной психотерапии (заведующая Е.В. Филиппова), кафедра клинической психологии и психотерапии (заведующая

А.Б. Холмогорова). В самих названиях заложена ключевая идея образования — ориентация на неклассическую науку и психологическую помощь. Традиционные академические методы образования с самого основания факультета были дополнены видеотренингами, дидактической психотерапией, супервизией, практикой на многочисленных клинических базах университета (в психологических центрах, школах, детских садах, больницах) и мастерскими под руководством известных психологов и психотерапевтов. Ф.Е. стремился объединить на факультете специалистов из разных областей психотерапии и консультирования. Налаживание диалога между ними и интеграция разных учебных курсов в процессе образования ставили задачу постоянного развития соответствующих методологических средств. Интегративная направленность образования создавала особую атмосферу. Думаю,

что во многом под ее влиянием возникла идея моей докторской диссертации «Теоретические и эмпирические основания интегративной психотерапии расстройств аффективного спектра» [25; 26].

\* \* \*

Как мы постарались показать в этой статье, именно задача интеграции науки и практики стала одной из центральных на творческом пути Ф.Е. Василюка, а факультет психологического консультирования МГППУ стал одним из самых важных проектов в процессе ее решения. И сейчас, когда Ф.Е. уже нет с нами, этот проект не утратил своего важного культурно-исторического значения, он продолжает развиваться его коллегами и учениками, которых он когда-то собрал вместе и объединил большим общим Делом.

### Литература

1. Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления: дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2002.
2. Василюк Ф.Е. От психологической практики к психологической теории // Московский психотерапевтический журнал. 1992. № 1. С. 15–32.
3. Василюк Ф.Е. Понимающая психотерапия как психотехническая система: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2007а. 407 с.
4. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
5. Василюк Ф.Е. Семиотика и техника эмпатии // Вопросы психологии. 2007 б. № 2. С. 3–14.
6. Василюк Ф.Е. Сопереживание как центральная категория понимающей психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 5. С. 205–227. doi:10.17759/cpp.2016240511
7. Василюк Ф.Е. Уровни построения переживания и методы психологической помощи // Вопросы психологии. 1988. № 5. С. 27–37.
8. Василюк Ф.Е., Зарецкий В.К., Молостова А.Н. Психотехнический метод исследования творческого мышления // Культурно-историческая психология. 2008. № 4. С. 34–47.
9. Василюк Ф.Е., Карягина Т.Д. Личность и переживание в контексте экспириентальной психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 3. С. 11–32. doi:10.17759/cpp.2017250302
10. Василюк Ф.Е., Холмогорова А.Б., Цапкин В.Н. Система послевузовской подготовки психолога в области современной психотехники. М.: Центр психологии и психотерапии (рукопись). 1991. 152 с.
11. Власова Т.В. Эмпатия: от психологии к феноменологии. Владивосток: ДВГМА, 2000. 84 с.
12. Выготский Л.С. Собр.соч. в 6 томах. Т. 1: Вопросы теории и истории психологии. М.: Педагогика, 1982. 488 с.
13. Зарецкий В.К. Динамика уровней организации мышления при решении творческих задач: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1984. 16 с.
14. Зарецкий В.К. Эргономика в системе научного знания и инженерной деятельности // Эргономика. М.: ВНИИТЭ, 1989. № 37. С. 8–21.

### References

1. Alekseev N.G. Proektirovanie usloviy razvitiya refleksivnogo myshleniya. Diss. ... dokt. psih. nauk [Designing of conditions for the development of reflective thinking. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2002. 41 p.
2. Vasilyuk F.E. Ot psikhologicheskoi praktiki k psikhologicheskoi teorii [From psychological practice to psychological theory]. *Moskovskii psihoterapevticheskii zhurnal* [Moscow psychotherapeutic journal], 1992, no.1, pp. 15–32.
3. Vasilyuk F.E. Ponimayushchaya psihoterapiya kak psihotekhnicheskaya Sistema. Dis. ... dokt. psihol. nauk [Coexperiencing psychotherapy as psychotechnical system. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2007a. 407 p.
4. Vasilyuk F.E. Psikhologiya perezhivaniya. Analiz preodoleniya kriticheskikh situacii [Psychology of experiencing. The resolution of life's critical situations]. Moscow: Publ. Mosk. un-ta, 1984. 200 p.
5. Vasilyuk F.E. Semiotika i tekhnika ehmpatii [Semiotics and technique of empathy]. *Voprosy psikhologii* [The questions of psychology], 2007b, no. 2, pp. 3–14.
6. Vasilyuk F.E. Soperzhivanie kak central'naya kategoriya ponimayushchei psikhoterapii [Co-experiencing as a key category of co-experiencing psychotherapy]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psihoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2016. Vol 24, no. 5, pp. 205–227. doi:10.17759/cpp.2016240511. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Vasilyuk F.E. Urovni postroeniya perezhivaniya i metody psikhologicheskoi pomoshchi [Levels of experiencing construction and methods of psychological helping]. *Voprosy psikhologii* [The questions of psychology], 1988, no. 5, pp. 27–37.
8. Vasilyuk F.E., Zareckii V.K., Molostova A.N. Psihotekhnicheskii metod issledovaniya tvorcheskogo myshleniya [Psychotechnical method for research on creative thinking]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2008, no. 4, pp. 34–47. (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Vasilyuk F.E., Karyagina T.D. Lichnost' i perezhivanie v kontekste ekspiriental'noi psikhoterapii [Personality and experiencing in the context of experiential psychotherapy]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psihoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2017. Vol. 25, no. 3, pp. 11–32. doi:10.17759/cpp.2017250302. (In Russ., abstr. in Engl.).



15. Зарецкий В.К., Семенов И.Н. Методика определения стиля мышления руководителя // Практические занятия по социальной психологии для руководителей и специалистов народного хозяйства / Рига: МИПК СНХ, Латв.ССР, 1980.
16. Зинченко В.П. Системный анализ в психологии // Психол. Журнал. 1991. Т. 12, № 4. С.120–138.
17. Карягина Т.Д. Профессионализация эмпатии: постановка проблемы // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23. № 5. С. 235–256. doi:10.17759/cpp.2015230511
18. Карягина Т.Д. Эволюция понятия «эмпатия» в психологии: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2013 а. 175 с.
19. Карягина Т.Д., Иванова А.В. Эмпатия как способность: структура и развитие в ходе обучения психологическому консультированию // Консультативная психология и психотерапия. 2013 б. № 4. С. 182–207.
20. Карягина Т.Д., Кухтова Н.В., Олифиревич Н.И., Шермазян Л.Г. Профессионализация эмпатии и предикторы выгорания помогающих специалистов // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 2. С. 39–58. doi:10.17759/cpp.2017250203
21. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат. 1975. 304 с.
22. Медведская Е.И., Шерягина Е.В. Особенности эмпатии и профессионального выгорания белорусских и российских педагогов // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 2. С. 59–74. doi:10.17759/cpp.2017250204
23. Молостова А.Н. Психотехнический метод исследования и оптимизации мышления при решении творческих задач: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2010. 24 с.
24. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. Культурно-исторический тип школы // Вопросы психологии. 1994. № 5.
25. Холмогорова А.Б. Интегративная психотерапия расстройств аффективного спектра. М.: Медпрактика. 2011. 480 с.
26. Холмогорова А.Б. Теоретические и эмпирические основания интегративной психотерапии расстройств аффективного спектра: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2006.
27. Холмогорова А.Б., Зарецкий В.К. Может ли культурно-историческая концепция Л.С. Выготского помочь нам лучше понять, что мы делаем как психотерапевты? // Культурно-историческая психология. № 1. 2011. С. 108–118.
28. Эткинд А.М. Психология практическая и академическая: расхождение когнитивных структур внутри профессионального сознания // Вопросы психологии. 1987. № 6. С. 20–30.
29. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки. М.: Наука, 1978. 391 с.
30. Wispe L. History of the concept of empathy // Empathy and its development / ed. by N. Eisenberg, J. Strayer. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 1987. P. 20–35.
10. Vasilyuk F.E., Kholmogorova A.B., Capkin V.N. Sistema poslevuzovskoi podgotovki psihologa v oblasti sovremennoi psihotekhniki [System of postgraduate training of a psychologist in the field of modern psychotechnics]. Moscow: Centr psihologii i psihoterapii (rukopis'), 1991. 152 p.
11. Vlasova T.V. Empatiya: ot psikhologii k fenomenologii [Empathy: from psychology to phenomenology]. Vladivostok: DVGMA, 2000. 84 p.
12. Vygotskii L.S. Sobr.soch. v 6 tomah [Collected works in 6 volumes]. Т. 1. Moscow, 1982. 488 p.
13. Zareckii V.K. Dinamika urovnevoi organizacii myshleniya pri reshenii tvorcheskikh zadach. Avtoreferat dis... kand. psikhol. n. [The dynamics of thinking level organization in creative tasks solving. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1984. 25 p.
14. Zareckii V.K. Ergonomika v sisteme nauchnogo znaniya i inzhenernoi deyatel'nosti [Ergonomics in the system of scientific knowledge and engineering activities]. *Ergonomika [Ergonomics]*. Moscow: VNIITE, 1989, no. 37, pp. 8–21.
15. Zareckii V.K., Semenov I.N. Metodika opredeleniya stilya myshleniya rukovoditelya [The method for diagnostics of manager thinking style]. *Prakticheskie zanyatiya po social'noi psikhologii dlya rukovoditelei i specialistov narodnogo hozyaistva* [Practical training in social psychology for managers and specialists in the national economy]. Riga: MIPK SNH, Latv. SSR, 1980. 40–66 p.
16. Zinchenko V.P. Sistemnyi analiz v psikhologii [Systemic analysis in psychology]. *Psihol. zhurnal [Psychological journal]*, 1991. Vol.12, no. 4, pp.120–138.
17. Karyagina T.D. Professionalizatsiya empatii: postanovka problemy [Professionalization of empathy: problem statement]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2015. Vol. 23, no. 5, pp. 235–256. doi:10.17759/cpp.2015230511. (In Russ., abstr. in Engl.).
18. Karyagina T.D. Evolyuciya ponyatiya «empatiya» v psikhologii. Dis. ... kand. psikh. nauk [Evolution of the concept of empathy in psychology. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2013a. 175 p.
19. Karyagina T.D., Ivanova A.V. Empatiya kak sposobnost': struktura i razvitie v hode obucheniya psihologicheskomu konsul'tirovaniyu [Empathy as an ability: structure and development in the process of psychological counseling education]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2013b, no. 4, pp. 182–207. (In Russ., abstr. in Engl.).
20. Karyagina T.D., Kuhtova N.V., Olifirovich N.I., Shermazanyan L.G. Professionalizatsiya empatii i prediktory vygoraniya pomagayushchih specialistov [Professionalization of empathy and predictors of helping professionals' burnout]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2017. Vol. 25, no. 2, pp. 39–58. doi:10.17759/cpp.2017250203. (In Russ., abstr. in Engl.).
21. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity, consciousness, and personality]. Moscow: Politizdat. 1975. 304 p.
22. Medvedskaya E.I., Sheryagina E.V. Osobennosti ehmpatii i professional'nogo vygoraniya belorusskikh i rossiiskikh pedagogov [Empathy and professional burnout of Russian and Belarusian teachers]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2017. Vol. 25, no. 2, pp. 59–74. doi:10.17759/cpp.2017250204. (In Russ., abstr. in Engl.).
23. Molostova A.N. Psikhotehnicheskii metod issledovaniya i optimizatsii myshleniya pri reshenii tvorcheskikh zadach. Avtoreferat dis. ... kandidata psihologicheskikh nauk [Psychotechnical method of research and optimization of thinking in creative tasks solving. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2010. 24 p.

24. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. Kul'turno-istoricheskii tip shkoly [Cultural-historical type of the school]. *Voprosy psikhologii* [The questions of psychology], 1994, no. 5, pp. 100 – 109.
25. Kholmogorova A.B. Integrativnaya psihoterapiya rasstroistv affektivnogo spectra [Integrative psychotherapy of affective spectrum disorders]. Moscow: Medpraktika. 2011. 480 p.
26. Kholmogorova A.B. Teoreticheskie i ehmpiricheskie osnovaniya integrativnoi psihoterapii rasstroistv affektivnogo spectra. Avtoref. dis. ... dokt. psikhol. nauk [Theoretical and empirical basis of intergrative psychotherapy of affective disorders .Dr. Sci. (Psychology) diss]. Moscow, 2006. 53 p.
27. Kholmogorova A.B., Zareckii V.K. Mozhet li kul'turno-istoricheskaya konceptsiya L. S. Vygotskogo pomoch' nam luchshe ponyat', chto my delaem kak psihoterapevty? [Can Vygotsky's Cultural-Historical Concept Help us to Better Understand What We Do as Therapists?]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya* [Cultural-historical psychology], 2011, no. 1, pp. 108–118
28. Etkind A.M. Psikhologiya prakticheskaya i akademicheskaya: raskhozhdenie kognitivnyh struktur vnutri professional'nogo soznaniya [Practical and academical psychology: divergence of cognitive structures within professional consciousness]. *Voprosy psikhologii* [The questions of psychology], 1987, no. 6, pp. 20–30.
29. Yudin E.H.G. Sistemnyi podhod i princip deyatelnosti. Metodologicheskie problemy sovremennoi nauki [Systemic approach and activity principle]. Moscow: Nauka, 1978. 391 p.
30. Wispe L. History of the concept of empathy. In Eisenberg N. (eds.), *Empathy and its development*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 1987, pp. 20–35.

**НАШИ ИНТЕРВЬЮ**  
**OUR INTERVIEWS**

## **Социогенез совместного действия: взаимопонимание людей как условие понимания вещей**

*Интервью с В.В. Рубцовым (беседу вел В.Т. Кудрявцев)*

Беседа с ректором МГППУ академиком РАО В.В. Рубцовым открывает новый университетский проект — «Психолог-и-Я. Живые истории» (автор и ведущий — В.Т. Кудрявцев). Проект задуман как цикл записанных на видео интервью с теми, кто не просто создает новейшую психологию, но и находит в этой работе смысловой источник — в профессиональном и личностном самоизменении, невзирая на любые достижения, статусы и регалии. В таком самоизменении, которое способно вдохновить других, в том числе молодых психологов на то, чтобы влиться в процесс этого созидания. Поводом для беседы с Виталием Владимировичем стал и его юбилей, который он отмечает 20 октября 2018 г. Юбиляр рассказывает о том, что привело его в психологию из физики, о развитии своих исследовательских приоритетов, о людях и обстоятельствах, которые повлияли на это, о том, как сложилось особое направление — социально-генетическая психология, по-особому аккумулирующее в себе эвристический потенциал культурно-исторического и деятельностного подходов, о том, как на его базе может быть выстроена развивающая образовательная практика, отвечающая социогуманитарным перспективам XXI века.

**Ключевые слова:** совместность, совместная деятельность, совместное действие, социогенез совместного действия, культура, учебная деятельность, культурно-историческая психология, деятельностный подход, В.В. Давыдов, образование, развитие, мышление, социальная ситуация, социально-генетическая психология, понимание, взаимопонимание.

## **Sociogenesis of Joint Action: Mutual Understanding between Individuals as a Precondition for Understanding Things**

*Interview with V.V. Rubtsov (carried out by V.T. Kudryavtsev)*

This interview with V.V. Rubtsov, Rector of MSUPE, full member of the Russian Academy of Education, marks the opening of a new university project, “Psychology and Me. The Living Stories” (created and implemented by V.T. Kudryavtsev). The project is conceived as a series of video interviews with people who not only create new psychology today, but also find the source of meaning in this work, in their professional and personal growth, no matter what their achievements, status and regalia are. We are talking of such kind of growth and change that could inspire other psychologists, especially the young ones, to become part of this process of creating new psychology. The interview with Vitaly Rubtsov happened on the occasion of his 70<sup>th</sup> birthday celebrated on October 20, 2018. Professor Rubtsov talks about what brought him into psychology from physics, about people and events that shaped his research priorities, and tells the story of the establishment of social-genetic

**Для цитаты:**

Рубцов В.В. Социогенез совместного действия: взаимопонимание людей как условие понимания вещей. Интервью (беседу вел В.Т. Кудрявцев) // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14, № 4. С. 106–121. doi: 10.17759/chp.2018140413

**For citation:**

Rubtsov V.V. Sociogenesis of Joint Action: Mutual Understanding between Individuals as a Precondition for Understanding Things. Interview (Carried out by V.T. Kudryavtsev). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = Cultural-historical psychology, 2018. Vol. 14, no. 4, pp. 106–121. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140413

psychology, a special field of psychology which specifically accumulates the heuristic potential of cultural-historical and activity approaches and may well become the foundation for a new developmental educational practice that corresponds with the social and humanitarian perspectives of the 21<sup>st</sup> century.

**Keywords:** jointness, joint activity, joint action, sociogenesis of joint action, culture, learning activity, cultural-historical psychology, activity approach, V.V. Davydov, education, development, thinking, social situation, social-genetic psychology, understanding, mutual understanding.

**Владимир Кудрявцев:** Здравствуйте, дорогие друзья и коллеги! Сегодня мы находимся в гостеприимном кабинете профессора Виталия Владимировича Рубцова, ректора Московского государственного психолого-педагогического университета и одновременно руководителя Психологического института, академика Российской академии образования, для того, чтобы начать наш проект, который называется несколько странно «Психолог-и-Я. Живые истории». Я очень надеюсь, что сегодня у нас получится живой разговор, да и сам Виталий Владимирович персонифицирует, представляет собой живую историю. Поэтому мы без всяких лишних слов приступаем к нашему разговору. Итак, как мы будем — на «Вы» или на «ты»?

**Виталий Рубцов:** На «ты», конечно.

**К.:** Чтобы было понятно всем, что «ты» в нашем случае имеет исторический контекст, — мы с Виталием Владимировичем знакомы с прошлого века, с позднего неолита — где-то примерно так. Поэтому мы и будем на «ты».

Итак, про допсихологическую жизнь Виталия Владимировича. Виталий, скажи, пожалуйста, что тебя позвало на физико-энергетический факультет чрезвычайно престижного и тогда и теперь Московского инженерно-физического института? В какой области физики ты специализировался?

**Р.:** Прежде всего, Володя, я очень рад, что мы собрались в такой дружной компании. Мне это очень приятно. Во-первых, ты — мой большой друг, к тому же, мы не только ученики, но и последователи одного и того же учителя — Василия Васильевича Давыдова. Во-вторых, Владимир Кудрявцев — это профессор, доктор психологических наук, между прочим, звезда немалой величины на небосводе психологической науки, и мне небезразлично, что именно ты начинаешь такой разговор, который обозначен как: «Живые истории». Смысл в этом названии примерно такой: если ты еще жив, ты жил и работал в сердце отечественной психологии — ты можешь рассказать некоторые истории. Истории, которые являются жизненной правдой. И правда состоит в том, что мы являемся живыми свидетелями и участниками этих историй. И эти истории имеют ценность для настоящего и будущего психологической науки. Я поддержал этот проект прежде всего потому, что все-таки крайне важно, чтобы те, кого мы учим и которые учатся у нас, видели, что не мумии или памятники представляют современную психологическую науку. Им должно быть очевидно, что мы твердо стоим на плечах выдающихся ученых — наших учителей. Мы — живые носители мощных на-

учных традиций. И поскольку будут пульсировать факты нашей научной биографии, будут живы наши учителя, будет жить и пульсировать сама наука, осмысленно действовать молодые люди, приходящие в нее. Итак, допсихологическая жизнь. Оказывается, еще и до психологии я тоже жил. Допсихологическая жизнь моя была связана с Московским инженерно-физическим институтом. Это замечательное высшее учебное заведение, заканчивал я его с очень хорошими результатами. Физико-энергетический факультет специализировался в том числе на физике низких температур. Потому что сверхпроводимость тогда была в моде. Мне посчастливилось слушать выдающихся физиков, академиков, лекции читали лауреаты премий, например, профессора Басов и Прохоров. Эти люди формировали у нас мотивацию на высокий профессионализм. Их манера рассуждать, включать слушателя в разговор, глубоко продуманная речь заставляли удивляться тому, что они меньше всего принадлежали в этот момент себе — они принадлежали тем образам, тем реальностям, в которых работала их мысль. Они вели и погружали в новые для нас миры, проживали, переживали эти миры как пространство неопределенности. Вклад этих людей, которые формировали мотивацию к новым знаниям, безусловная преданность своей профессиональной деятельности, ответственность за нее и внимание к своим ученикам, трудно переоценить... Я работал тогда на кафедре сверхпроводимости и готовил дипломную работу ...

**К.:** А кто был руководителем?

**Р.:** Тот, кто непосредственно руководил моей работой, формировал профессиональный взгляд на физику и, главное, на само исследование. А вот отношение «учитель—ученик», которое определяло план профессиональных отношений, конечно, и подкупало, и заставляло работать с полной отдачей. С ними нельзя было халтурить. Общую физику у нас преподавал профессор Наум Яковлевич Гольдфарб. Он написал три тома «Основы общей физики». Это вообще была сказка. Не было проблем с посещаемостью — мы на его лекции ходили всегда, потому что было невероятно интересно. Мне всегда казалось, что он общую физику рассказывает, как привлекательную историю. В этих историях преподаватель излагал сложное содержание. Если теперь отвечать на вопрос, что дало мне обучение физике, то должен сказать, вот о чем. Моя основная книга — это докторская диссертация «Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения», написанная на русском языке, была издана как книга в России, а позднее в Соединенных штатах на английском языке. Но мало

кто знает, что мною была написана еще одна книжка, изданная только на английском языке (на русском языке она не издавалась). В этой работе я проводил сопоставление психологических и физических теорий. В физике, как ты знаешь, как и в психологии, наступило такое время, когда на смену классическим теориям приходят неклассические, появляется «наблюдатель», чье участие взрывает существо и параметры происходящих процессов. В психологии, после Льва Семеновича Выготского, экспериментальная ситуация также меняется по-существу, появляется субъект действия — участник ситуации, и все начинает изменяться, опосредоваться взаимодействием участников. И вот эта дополнительность физической ситуации и дополнительность ситуации психологической как раз у меня в этой книге обсуждается. Я попытался рассмотреть взгляды Бора и Эйнштейна, понять, какими средствами описываются ими ситуации в условиях дополнительности и сопоставить с ролью знаков и символов при описании значений и смыслов, характеризующих реальность психологического знания. Роль знаков, символов, т. е. культурных средств, в анализе происхождения и описания психических процессов меня интересовала по существу. Размышления над ситуацией физической реальности, над тем, как об этом думали теоретики, люди, которые создавали физические теории, стали для меня основой для проблематизации того, как происходят интересующие меня процессы. Я тогда обратился всерьез к истории физики — хотелось понять, как двигалась мысль самих физиков. И когда я начал понимать, что качественный скачок произошел с созданием теории относительности, квантовой механики, в системе понятий которых дополнительность процессов обусловлена позицией наблюдателя, я задумался над тем, что же меняет наблюдатель в самой ситуации. Для меня стало очевидным, что психология взаимодействий и совместности должны стать проблемой специального изучения. Путь в психологию происхождения понятий был открыт.

**К.:** Давай еще один маленький вопрос. А вот есть у нас такая возможность, чтобы эта книжка вернулась на русском языке?

**Р.:** Да, к этому можно специально вернуться.

**К.:** Ты ее писал по-английски или по-русски?

**Р.:** Я ее писал по-русски, затем был перевод, но она издана на английском языке. Для меня это и сейчас принципиальная работа. С точки зрения развития содержания знания, человеческая мысль рефлексивна сама себя и сама о себе через понимание другого действия полагает в разных областях знания, выражает себя в том, что без источника осмысления самой мысли (рефлексивный наблюдатель) не может продвигаться вперед. Это и есть ключевой вопрос. Теперь, если оглядываться назад, это и был мотив моего ухода: когда однажды я посмотрел в электронный микроскоп, изучая материал, который обладал

свойством сверхпроводимости, для меня приоткрывалось уже не только физическое пространство, но и пространство мысли. Я стал размышлять, как сам человек, какими средствами описывает вот эти «наблюдаемые» и «ненаблюдаемые» пространства? Ты смотрел когда-нибудь в электронный микроскоп?

**К.:** Поглядывал.

**Р.:** Ты поглядывал, а я смотрел, пытался «схватить» и осознать бесконечность видимого. В категориях пространства и времени. Пытался размышлять в какой-то степени, если хочешь, как Иммануил Кант. Бросился в область философского знания. Тогда неожиданно понял, что все эти теоретические схемы и описания глубоко зависят от свойств самого мышления. То есть представляемая реальность глубоко зависит от того, какими средствами мы ее описываем. В зависимости от этих средств одна теория сменяет другую. Когда средства описания ограничены, ситуация требует перехода, и нужны другие средства для построения новой. Определяя эти средства, люди формируют новые понятия и создают законы их описывающие. Тогда я окончательно решил, что мне надо уходить из физики, переходить в другую область — туда, где изучают природу мышления. У нас в МИФИ была группа — 24 человека, полностью мужская группа. Многие ребята и сейчас возглавляют серьезные научные центры, некоторых нет уже. Это была дружная команда. Жизнь в этой команде — важный этап моей профессиональной биографии, и я очень тепло ее вспоминаю. Я сейчас нередко бываю в своем институте. Когда Михаил Николаевич Стриханов, нынешний ректор МИФИ, говорит: «Заходи ко мне в кабинет». Я, когда захожу, ему говорю: «Михаил Николаевич, а я у Вас в кабинете не первый раз — меня в этот кабинет раньше уже Кириллов-Угрюмов вызывал». Тот, который потом руководил ВАКом долгое время. Когда же я стал определяться со своими вопросами, мне, конечно, очень повезло — состоялась моя встреча с Эвальдом Васильевичем Ильенковым. Эвальд Васильевич Ильенков, ты его прекрасно помнишь, надеюсь, наш известный философ, реальная философская субстанция, очень хрупкая и глубоко мыслящая. Эвальд Васильевич всерьез тогда выслушал мои рассуждения.

**К.:** Прости, а как ты вышел на Ильенкова?

**Р.:** Меня познакомила с его дочерью Леной моя будущая жена Нина, которая с ней в то время очень дружила. Эвальд Васильевич пригласил меня к себе в гости на проезд Художественного театра. Слушая мои тексты, Ильенков сказал: «Знаешь, что я тебе скажу: познакомлю-ка я тебя с Васей Давыдовым. Если вы поговорите, может, что-то из этого и получится». И вот в один прекрасный день я оказался в той же квартире, где уже кроме Ильенкова были Василий Васильевич Давыдов и Феликс Трофимович Михайлов. С этого момента начались содержательное общение и дружба с этими замечательными людьми.

**К.:** Это уже было на Красном маяке?

**Р.:** Нет, это было еще задолго до того, на проезде МХАТа. Тогда я еще на четвертом курсе учился. Вот тогда Давыдов сказал: «Слушай, я не до конца понимаю, что ты сейчас мне говоришь, Виталий, но я занимаюсь вот чем: нужно на разных учебных предметах построить курсы для детей, чтобы у них можно было сформировать теоретическое мышление. На материале физики, например. Это уже по твоей части. Ты понимаешь, что такое теоретическое мышление у физиков?» Я говорю: «Я понимаю, что это меняющийся наблюдатель — меняется картинка, мысленный эксперимент, создается новая система понятий, описывающих сложный физический объект...» «Вот-вот, именно это, — сказал Давыдов, — мне нужно, чтобы сами дети могли на специальных моделях в общем виде изучать теоретические понятия, понимать на их основе суть физических явлений и решать конкретные практические задачи из той или иной области физики. Тогда мы можем сказать, что у них на материале физики основы теоретического мышления сформированы».

**К.:** Кстати, прости, а другое бывает в теоретической физике мышление?

**Р.:** Это очень хороший вопрос. Дело в том, что такое теоретическое мышление — всегда эмпирическое, физик всегда выполняет особый мысленный эксперимент, который позволяет понять общий принцип происходящих явлений, но это уже отдельная тема, отдельный спор с Василием Васильевичем. Давыдов мне передал тогда работы Генриетты Глебовны Микулиной, которая занималась в то время в его лаборатории формированием математических понятий у детей в начальной школе, и я начал это изучать. И продолжалось это до тех пор, пока я не пришел к Василию Васильевичу, и не сказал: «Мне это интересно, и я сделаю экспериментальный курс, который может быть положен в основу формирования у детей теоретических понятий физики». Он тогда ответил: «Если ты сделаешь мне такой курс, я тебя к себе заберу». В то время В.В. Давыдов в Институте возглавлял «Лабораторию психологии младшего школьника», и он организовал для меня официальное распределение из МИФИ в этот Институт. Запрос был подписан академиком Виктором Геннадиевичем Зубовым — вице Президентом АПН СССР. По словам Давыдова, он пришел к нему и сказал: «Виктор Геннадьевич, парня нашел из МИФИ, он мне нужную физику обещает сделать». Виктор Геннадьевич сам был известный физик. Он был автором великолепного сборника задач и упражнений по физике для поступающих в вузы. За его подписью была направлена, в каком-то смысле историческая, бумага в МИФИ на имя Кириллова-Угрюмова. В этом письме черным по белому было написано: «В связи с высокой востребованностью квалифицированных кадров, способных работать в системе образования, АПН СССР просит направить из МИФИ в систему образования 10 человек и Рубцова Виталия Владимировича». Так и было написано —

10 человек и Рубцова Виталия Владимировича! Кириллов-Угрюмов читал на распределении этот запрос. Картина, конечно, из ряда вон. И вот идет распределение, распределяемые — студенты нашей группы, фамилии зачитываются по списку: один в такой-то центр распределяется, другой — в такой-то. Меня заранее предупредили, что представитель от работодателя обязательно должен быть на распределении. Давыдов, понимая важность момента, мне сказал так: «Виталий, ты встанешь около проходной, пропуск закажешь и будешь меня ждать. Я буду». Я сажу. Перфильев, Покровский по списку, потом Ребров и Рубцов. Перфильев прошел, Покровского вызывают, а Давыдова нет — опаздывает. Наконец, когда вызвали Реброва, бежит Василий Васильевич. Вызывают меня. Когда начали читать письмо, Давыдов закричал: «Я беру, я его беру!» (как будто, других 9 человек и не было). Тогда Кириллов-Угрюмов посмотрел на него и сказал: «Ну берете — и забирайте. Только еще девяти человек у нас нет». И у меня спрашивает: «А Вы действительно хотите туда идти? Вы понимаете, на что Вы даете сейчас согласие?» Я говорю: «Да, понимаю, хочу работать над проблемой развития мышления у детей». В общем, моя группа была в шоке от происходящего. После меня была буква «С» в распределении, и уже вызвали следующего по списку. В целом, это была, конечно, удивительная ситуация, что я был в Психологический институт по распределению направлен. В нашем Психологическом институте тогда возглавляла отдел кадров Софья Николаевна Тимофеева. Направление на работу было с 1 сентября, а все это происходило где-то в апреле—мае. Я приехал в мае, привез в отдел кадров бумаги. Софья Николаевна читает и говорит: «А Вы уверены, что Вы к нам правильно пришли?» Я говорю: «А что?» Она говорит: «Вы понимаете, к нам не распределяют из этих мест». Короче говоря, я самым чудесным образом все же оказался тогда в лаборатории Давыдова, получив должность младшего научного сотрудника. И началось наше творческое научное сотрудничество. Как я понимаю сейчас, эта встреча была у меня по жизни во многом определяющей. Она оказала влияние на мое формирование как специалиста в области теории и практики учебной деятельности, шире — в области возрастной и педагогической психологии, ну и, бесспорно, оказалась входным билетом в то новое научное направление, которое я, как исследователь, целенаправленно создавал. Психологический институт стал местом моего профессионального роста, в этом замечательном центре отечественной науки и образования я прошел путь от младшего научного сотрудника до директора Института.

**К.:** Итак, кандидатская диссертация была посвящена...

**Р.:** ... Как и проговаривали с В.В. Давыдовым, формированию у детей на материале физики теоретических понятий. В соответствии с этим заданием был разработан неплохой экспериментальный курс физики для 6—7 классов. Кроме меня этот курс делали учителя, а потом и аспиранты Роман Яковлевич

Гузман и Алексей Юрьевич Коростылев, учителя 91-й экспериментальной школы АПН, физики по образованию, так же как и я стремящиеся разобраться в особенностях развития мышления у детей. Василий Васильевич поставил передо мной задачу ответить на вопрос, как формируются на примере физики теоретические понятия у детей. Это, с одной стороны. С другой стороны, он сказал: «Есть специфика формирования этих понятий для подросткового возраста», своеобразия этого возраста уже тогда он связывал с совместной деятельностью и «зарядил» группу исследователей — Полуянова, Матис, Кравцова, Рубцова — на изучение совместных действий у детей в процессе обучения.

**К.:** Откуда эта идея, пришла сама по себе?

**Р.:** Нет, не сама пришла, конечно, эта идея. Дело в том, что, с одной стороны, Василий Васильевич опирался на периодизацию Даниила Борисовича Эльконина, для которого общение взрослого и ребенка, формирование детско-взрослых общностей было исходным условием детского развития. С другой стороны, эту идею я удерживал как основную с самого начала. Ибо, как я уже сказал, линию с «наблюдателем» и «экспериментатором» я проводил как основной принцип для теоретической физики. Я, в частности, исходил из того, что общее и различное в точках зрения участников экспериментальной ситуации, их взаимодействие, взаимопонимание и диалог — это исходная форма для получения физического знания в ситуации физического эксперимента. В кандидатской диссертации у меня было специально проведено исследование, в котором четыре участника с помощью световых пятен в темной комнате строят воображаемую, «неизвестную сферу». Как «создать» движение совместно, как договориться о координации индивидуальных действий, построить «движение как общую форму пространства». Без системы понятий кинематики ответить на эти вопросы невозможно. В дальнейшем это было конкретизировано в диссертационных работах Р.Я. Гузмана, А.Г. Крицкого и В.В. Агеева, посвященных исследованию условий формирования у детей понятий кинематики. В этих работах мы тогда доказывали, что в совместном действии складывается такая ситуация, когда противонаправленность точек зрения в отношении изучаемого предмета, приводит участников совместного действия к необходимости обсуждения, рассуждения и поиска содержания предмета. В рамках такой коммуникации возникает то согласованное мнение, которое потом ведет к происхождению соответствующих понятий. Для меня как в физике, так и в психологии (здесь мы с Давыдовым глубоко сошлись) готового знания не существует. Ребенок должен понять, как возникает знание. Т. е. если ты хочешь ввести детей в содержание понятия, они должны сами открыть в предмете такое отношение, которое определяет многообразие явлений с данными особенностями. В дальнейшем, в опоре на эти исследования я перешел к изучению происхождения и преодоления детьми феноменов Пиаже. В этом ба-

зовом для меня психологическом исследовании группа детей была поставлена перед проблемой поиска содержания самого феномена. Решение этой задачи группой детей опиралось на выработку общей для них точки зрения на способ взаимодействия, обеспечивающий решение задачи.

Нужно сказать, что этими исследованиями мною было положено начало построения варианта и, по сути, новой модели генетико-моделирующего метода. Суть его состояла в том, что в условиях невозможности применять имеющиеся знания при решении задачи (например, в условиях ограничения работать с конкретными свойствами объектов) участники совместно делают предметом специального изучения саму возможность и способ взаимодействия друг с другом. Подобно тому, как в методике двойной стимуляции Л.С. Выготского в противоходе оказывается два ряда стимулов — свойств объектов и необходимо открывать значение бессмысленного слова, обобщающего мультипликацию данных свойств, в нашем случае в противоходе оказываются задаваемый взрослым способ взаимодействия (связь действий) и соответствующие предметные свойства. Понимание и взаимопонимание оснований возникающих разрывов — это путь поиска участниками новых способов совместности, обеспечивающих преобразование реальных ограничений. Данные свидетельствовали о том, что поиск нового способа взаимодействия участников — это уже ситуация возникновения новой по сути формы общности. Уже в ее рамках раскрывается для ребенка скрытый первоначально смысл решаемой проблемы, в нашем случае — известный феномен (Пиаже), обусловленный непониманием отношения включения классов.

И теперь, может быть, самый острый момент, ключевой для развиваемого нами подхода. Работая с проблемой формирования и развития учебной деятельности младших школьников, Давыдов, как это может показаться неожиданным на первый взгляд, проблему общения ребенка со взрослым и детей между собой как бы отодвинул на второй план. Это, в частности, давало повод некоторым коллегам говорить о том, что он и само общение в учебной деятельности не рассматривал в качестве условия детского развития. Такая точка зрения может появиться у тех, кто не понимает до конца мощь и значение работ В.В. Давыдова. Именно Давыдов, рассуждая о нерешенных проблемах, которые ставил Л.С. Выготский, подчеркивал глубокую внутреннюю связь культурно-исторической психологии и теории деятельности. Разъяснял, что развитие, которое рассматривается Выготским через изменение социальной ситуации, сопоставимо с развитием деятельности. Вот почему развитие учебной деятельности для Давыдова — это, по большому счету, всегда изменение социальной ситуации — переход из играющего в учащегося. Мы это с ним обсуждали специально, когда проводили анализ результатов моих исследований. Развитие учебной деятельности, приводящее к развитию теоретических понятий у детей, это, безусловно, развитие общности взрослого и ребенка. Всегда изменение, преобразова-

ние сложившейся формы общения «ребенок—взрослый» и формирование новой формы специфически учебной общности «учитель—ученик (группа учащихся)». Без общения невозможно обобщение, и наоборот. Впоследствии именно Виталий Владимирович вставил туда как про необходимое условие, еще и про обобщение предмета. В моей кандидатской диссертации показана связь возникновения общности, которая опосредует сам предмет, с поиском средств и инструментов преобразования содержания этого предмета. Такой поиск опирается на новые способы взаимодействия самих участников и их взаимопонимание. И Давыдов это очень тогда высоко оценил.

**К.:** Виталий, скажи, пожалуйста, какова роль Даниила Борисовича Эльконина в этом сближении общения и обобщения, потому что как прямой и любимый ученик Льва Семеновича Выготского он хорошо знал цену этому принципу единства общения и обобщения. Он прекрасно понимал, что даже в той психологии, которая была деятельностной в 1940—1950-е годы, этому придавалось фоновое значение. Как он относился — ты же был свидетелем всего этого — и бесед, и диалогов на эту тему?

**Р.:** Да, это тоже важные и сутевые вопросы. Жалко, Бориса Эльконина здесь нет сейчас рядом с нами, я бы с ним эту тему вместе пообсуждал.

**К.:** Бориса мы позовем на отдельный разговор.

**Р.:** Д.Б. Эльконин, конечно, ставил во главу угла общение, и он, в этом смысле, является прямым учеником Выготского, который принцип развития, соотносимый с понятием «изменения социальной ситуации», провел от начала до конца, положив его в основание своей периодизации. Социально-исторические противоречия определяют вектор в смене периодов детства. Он говорил: «Да, Васенька, конечно, важно, что ребенок эту учебную задачу решает и выделяет исходное отношение, но важно, как он меняется как субъект действия». Сам-то Эльконин, как ты знаешь по-другому формулировал понятие об учебной задаче. Через изменяющегося субъекта, т. е., через общность, в форме которой складываются предпосылки нового действия.

**К.:** Но потом эти линии сошлись все-таки?

**Р.:** Они и не расходились.

**К.:** То есть, они эксплицитно сошлись. Имплицитно они и не расходились?

**Р.:** Да. Поэтому Давыдов и Эльконин были, конечно, единомышленниками, по сути дела. И в тяжелые времена жизни и того, и другого каждый выступал в защиту другого, вставал на защиту общих научных убеждений.

Они не только признавали принцип развития — они последовательно вслед за Выготским проводили этот принцип в жизнь. Давыдов нередко говорил о

том, что нельзя только упражнять ребенка: «Можно и зайца, если долго тренировать, научить играть на барабане» — говорил он — «Дело, однако, заключается в том, чтобы научить детей самостоятельно мыслить, действовать в логике понятия». Он не принимал в качестве прямого утверждения тезис о том, что кто-то научил или знает, как научить детей учиться. Для него — это была сложная система специально организованной учебной деятельности, когда овладение содержанием научных понятий обеспечивалось освоением обобщенных способов решения классов задач, освоением обобщенных способов действия, основанном на теоретическом обобщении.

**К.:** Вообще это дар или это компетенция?

**Р.:** Давыдов, по сути дела, дал ответ, что это такое. Это, с его точки зрения, способность. Способность помещать объект или ситуацию в такие условия, когда они могут быть преобразованы, чтобы выделить некоторое существенное отношение, которое ее же и определяет. Но попробуй-ка помести. Это и есть способность. Сидит «какой-нибудь» Гейзенберг и помещает. А рядом сидит другой, всю жизнь пытается поместить — а не помещается. И это — дар или способность?

**К.:** Дар, конечно, без всякого сомнения.

**Р.:** Способность. Но можно бесконечно спорить на эту тему.

**К.:** Тут что интересно — что даже так называемые одаренные дети в определенных сферах деятельности — в живописи, в музыке, в литературе — этой способностью очень часто не владеют. Более того, у них наблюдается заторможенность этой способности. Вот как их поставили на табуреточку, окружило взрослое сообщество — гости, которые слушают стишки, песенки и так далее; люди уходят, а они так и остаются на этой табуреточке.

**Р.:** Это уже другая немножко тема.

**К.:** Дело в том, что одна из черт учения, как мне кажется, заключается в том, чтобы удерживать в себе это, находясь на табуреточке, в полной пустоте. Напомню японского поэта Йосса Буссана: «Уж и люди ушли, а он все поет — соловей на ветке».

**Р.:** Могу рассказать о весьма интересных исследованиях, которые провел Давыдов в свое время. Он изучал развитие мышления у детей, которых обучали по типу учебной деятельности, и математически одаренных детей, которые обучались в специальных школах. Тогда было установлено, что существенного различия в понимании детьми содержания математических понятий нет. Другое дело — личностное развитие таких детей. Это другая уже сфера. Эти данные сейчас подтвердились, в частности, в исследованиях И.М. Улановской.



**К.:** Драма одаренности и развитие учебной деятельности — это, по-моему, совершенно связанные вещи. Корни одного нужно искать в другом.

**Р.:** Конечно, связанные. Во всяком случае, для меня это не ген одаренности или даже система генов. Это вообще тема соотношения одаренности и творчества, но это очень близкие вещи. Не буду сейчас это трогать, но просто хочу сказать, что Давыдов, фактически вскрывая ситуацию происхождения понятий в детском возрасте, и показывая, что человек, владеющий понятием, понимает, как оно происходит, это человек, способный решать задачи и двигаться в ситуации неопределенности. Он ищет и достраивает средства, которые помогают ему изменять такие ситуации — изменять их или в них не попасть. Помнишь определение мышления по Спинозе? «Способность тела двигаться по форме другого тела». Лучшего определения не знаю. Это гениально, не так ли. Ведь это удивительная способность, которая находит средства двигаться в неопределенных условиях — «по форме другого тела, понимая и доопределяя его строение».

**К.:** А у Канта это было в учении о схемативных воображениях, «Критика чистого разума».

**Р.:** А ты говоришь, творчество не связано с одаренностью.

**К.:** Я наоборот говорю, что связано.

**Р.:** Итак, продолжаю. Прошла защита кандидатской диссертации. Ее результаты сделали понятным тот факт, что общение и обобщение глубоко связаны между собой. Давыдов даже как-то сказал: «Виталий, для меня ты продвинул вопрос о том, что происходит в учебной деятельности. Ребенок-то открывает не только способ работы с понятием, но и замысел взрослого. Новая общность-то возникает у ребенка с учителем в этой ситуации, не вообще, а основанная на поиске содержания понятия». В свете этих данных Давыдов несколько по-другому стал смотреть не только на начальную школу, но и на основную школу, и на старшую школу. И уже вместе с Борисом Элькониним начались исследования, связанные со школой как пространством экспериментирования и пробы. Почему, спросишь ты, это работает? Да, потому что именно содержательная общность, ориентированная на пробу возможности самих детей совместно ставить и решать задачу, становится ключом к построению обучения в этом возрасте. Бесспорно, Давыдов оставил нам немало вопросов. Но связь обобщения и общения была для него принципиально значимой.

Теперь, еще такой момент, важный для понимания того, что мы делаем. Помнишь критику Давыдовым Выготского в видах обобщения в обучении? Аккуратно написана, 10 раз кем-то отредактированный текст.

**К.:** Я бы сказал, довольно жестко, на самом деле.

**Р.:** Это для тех, кто читает, понимая Давыдова. Давыдов как бы говорит: «У Вас, Лев Семенович, к сожалению, в Вашем обосновании общение отрывается по сути от обобщения. Общение становится не предметно отнесенным к той ситуации, в которой находятся действующие субъекты». А для Давыдова, как ты понимаешь, это принципиальный момент. Он мне сказал: «Если так разводить, то скоро нам на примере кухни будут проповедовать содержательное общение кухонных хозяек». Он против этого выступал принципиально: «Покажите мне границы и безграничные возможности учебных общностей. Когда люди учатся. Вы говорите: умение учиться. Научили, якобы, у нас теперь всех умению учиться. Смешно». Учебное общение — это такое, когда предметом поиска становится содержание объекта или ситуации, то всеобщее отношение, которое имеет генетически исходный характер. То, что раскрывает многообразие конкретных проявлений. То, что становится символом, или, как говорил Алексей Федорович Лосев, порождающей моделью действительности». В чем это и как они дошли до порождающих моделей? О какой компетенции «умение учиться» мы говорим? — спрашивал Давыдов. Как это мы ей учим? Кто у нас действительно умеет учиться?» Сам Давыдов не только теоретически, но и развернуто практически ответил на этот вопрос — что такое умение учиться.

**К.:** А он застал понятие компетенции? В девяносто каком году он писал? На Западе оно появилось раньше.

**Р.:** Дело в том, что понятие компетенции само по себе не такое уж и бессмысленное. Это понятие удерживает взаимосвязь способа действия и стоящего за ним знания. Конечно, данный вопрос требует дополнительного обсуждения, поскольку это отдельная тема. Но вот связь общения и обобщения — то, что стало результатом моих размышлений по поводу формирования содержания теоретических понятий на примере физики — это был значимый научный результат не только мой, но и всей лаборатории Давыдова. К этому мы пришли. К сказанному, при этом слышимому и понимаемому слову двигалась Галина Анатольевна Цукерман, Юрий Александрович Полуянов — изучал введение детей в область художественного творчества, строил это через ситуацию «художник — зритель». Для меня освоение детьми содержания понятий физики связано с общностью, основанной на построении новых способов действия самих участников и ориентированной на поиск предметного противоречия. Такая общность определяет сценарий нового действия и создает средства решения задачи.

**К.:** То есть, по сути дела, мы возвращаемся к началу разговора. Все это было не то чтобы реформировано, тем более фатально, на том, допсихологическом этапе твоей жизни постольку, поскольку физика по природе своей «многоглаза». Это не только разные физические картины, но и огромное количество теорий. И ты занимался соотношением этих позиций объективно.

**Р.:** Да, занимался историей физики, чтобы понять принцип дополнительности как принцип взаимодействия противодействующих участников экспериментальной ситуации.

**К.:** Итак. Давай перейдем к следующему моменту нашего разговора. Я думаю, что мы проблематизировали... Да. Очень важный момент. В 1976 году на работу в Психологический институт приходит Владимир Соломонович Библер, философ, и одновременно создает свою группу в лаборатории Михайлова, кстати, нашего профессора, выдающегося российского философа и психолога. Безусловно, Ильенков был важным участником этой группы. Да, это все одна генерация, одна общность философская была. Давыдову, в то время, очень важен был философский посыл. Все-таки у Выготского тематика общения и обобщения оставалась в большей степени в психологическом ракурсе. Кроме того, понятие общения во времена Выготского немножко было другое, нежели сейчас. А Библер в 1975 году издает книжку свою «Мышление как творчество», где он рассматривает диалог — я подчеркиваю — не как форму разговора на мыслительные темы — на темы содержания сути дела, а как отдельную форму мышления. В принципе, ничего он нового не делает по сравнению с Платоном или Николаем Кузанским, но он это разворачивает в совершенно удивительную картину. Ты был свидетелем этих дискуссий, которые проходили на легендарном семинаре в психологическом институте — Институте общей педагогической психологии. Как ты думаешь, насколько повлияли беседы с Библером на Давыдова и на развитие давыдовского понимания природы совместности? Причем, имей в виду, что есть еще корни более ранние, я имею в виду книжку «Анализ развивающегося понятия» (Кедров, Арсеньев, Библер) — это 1964 год, и Давыдов был, кажется, научным редактором, он подрабатывал в издательстве. Ты ощущаешь это влияние? Кстати, Библеру исполнилось бы 4 июля 100 лет.

**Р.:** Реально ты сейчас еще одну важную историческую веху оживляешь — то, что было связано с философией и логикой происхождения понятий, с теорией развивающегося понятия. Давыдова, а следовательно, его учеников и последователей эта проблема интересовала невероятно глубоко. Мы не просто на всех этих людей смотрели, но слушали и старались понять. Я не пропустил ни одного семинара Владимира Соломоновича Библера, развернуто общался с Арсеньевым и Михайловым. Им я сдавал кандидатский экзамен по философии.

Где же была точка контакта Давыдова и Библера? Давыдов прекрасно понимал, что совместность и, собственно говоря, общение — это внутренне связанные между собой процессы, это механизмы и структуры, определяющее обобщение и происхождение понятия. Библер также саму форму общения, именно диалог, положил в основание происхождения понятия. Он говорил: «Разнопозиционность участников диа-

лога — и есть исходная форма, в которой возможно происхождение и развитие понятия». В этом смысле он поднимался над предметной ситуацией. Но это и была горячая точка — точка их теоретического спора. Для Давыдова предметность и содержание понятия всегда были определяющими в происхождении понятий, и в этой связи он задавал свой главный вопрос: как диалог (какой по форме диалог) продвигает человека (ребенка) в раскрытии содержания понятий, как раскрывается содержание исходного отношения через взаимодействие взрослого и ребенка.

**К.:** У Библера есть даже такое выражение — «точка спора».

**Р.:** Давыдов в этой точке не уступал и не отступал. Он говорил: «Я даже не возражаю против исходной формы — диалога». «Но в диалоге может предмет пропасть, а разговор — остаться. Ты не можешь удерживать предмет, если именно этот предмет не находится в точке спора». Не буду на себя много брать, но я позволю себе сказать так: «В определенной степени в своих исследованиях я показал, как связаны формы общения с видами обобщения. Типы описанных мной экспериментальных ситуаций по существу соответствуют видам обобщения и характеризуют определенные типы общностей. Но виды общения по форме различаются: учебный диалог отличается от любого другого ориентацией на содержание предмета. Все зависит от того, как участники двигаются по содержанию предмета, это поиск содержания через организацию самой формы взаимодействия или рассуждение про... У Библера эти вещи склеены, а Давыдов спорил, хотя и не доопределил, что за видами обобщения стоят вполне определенные типы общения и общности. Для Давыдова это была развилка, и эту развилку он решал так: «Для меня важнее всего — предметное содержание и стоящие за ним типы диалога. Я даже согласен на то, что диалог стоит за этим как определенная форма общения и обобщения. Тип обобщения определяет, будет ли диалог учебным или нет». В этом, собственно, и состояло главное отличие их взглядов.

**К.:** Давай немножко разрядим нашу теоретическую атмосферу. Я, и не только я — многие тебя знают как замечательного рассказчика самых разных эпизодов. Василий Васильевич был такой человек, который притягивал к себе эпизоды такого событийного характера. Ты знаешь массу таких историй. Расскажи нам, пожалуйста, хотя бы одну.

**Р.:** Не знаю про что, многое не воспроизводимо.

**К.:** Почему? Там много «цензурных» историй было. Про Финляндию, например.

**Р.:** Да. Была такая история, когда мы ездили на Конгресс в Ювясколя. Нам тогда дали конверт, где лежали «экстренные» деньги на непредвиденный случай. Но предупредили, что конверт открывать

нельзя. В то время у нас вообще денег никаких не было. Феликс Трофимович, Василий Васильевич и я, крупные почитатели пива в то время, выпить это самое пиво не могли. А меня сделали казначеем, чтобы не нарушить запрет. Я носил этот конверт и тщательно оберегал его от посягательств кого бы то ни было. «Нет» — было единственное слово, которое я произносил и которое было всем понятно. Наконец, они меня позвали в какое-то кафе, и Давыдов говорит: «Феликс, давай голосовать, мы вскрываем конверт или нет». Ход Давыдова был понятен — 2:1 в пользу «открыть», и проблема решена. Перед голосованием оба профессора разыграли сценку? — «Знаешь Феликс, что будет, если мы откроем конверт? — Плохо будет, Вася, но ведь для хорошего дела можно нарушить. — Давай так, Виталий не виноват, что проиграл. Это наша с тобой проблема, философская — быть или не быть пиву. Отдавать долги будем сами». Конверт, конечно, открыли. А вот я так и не понял, как им удалось закрыть этот вопрос в ГКНТ. Их в тот момент это не беспокоило, но зато разговоров и эмоций было хоть отбавляй, они потом рассказывали о том, как «раскололи» Виталия на кружку пива!

**К.:** Виталий Владимирович, ну все-таки герой у нас сегодня ты. Поэтому дальше мы поговорим исключительно о тебе, любимом. Я понимаю, что у нас постоянное сползание будет происходить, поскольку ты не Диоген в бочке, к которому навевались сограждане постоянно, но, тем не менее, давай все-таки поговорим о тебе. Твоя книга 1996 года, уже ставшая классической, «Основы социально-генетической психологии» — это ведь не только попытка показать в таком традиционном смысле социальную психологию с педагогической и психологией развития. Это нечто другое. Это не попытка продолжить американскую линию, связанную с теорией социального научения Альберта Бандуры, при том, что это мощная линия. Здесь вводится принципиально важное понятие — «социогенез совместного действия». Скажи, пожалуйста, в чем смысл этого понятия — давай пока будем про действие. Чем радикально это понятие меняет культурно-историческую психологию и вообще проблематизирует ряд понятий, которыми мы привыкли пользоваться в культурно-исторической и деятельностной психологии.

**Р.:** Надо сказать, что это был уже определенный итог моей работы после кандидатской диссертации, когда я начал всерьез заниматься проблемами происхождения учебно-познавательных действий у детей в условиях совместно-распределенной деятельности. Исследования, которые я проводил, показали, что действие по поиску содержания объекта или ситуации возникает, прежде всего, при столкновении различных точек зрения в условиях координации различных способов действия, отнесенных к данному предмету. Более того, стало понятно, что сама ситуация взаимодействий в совместной деятельности становится при определенных условиях источником порождения нового действия. Проис-

хождение учебно-познавательного действия в условиях взаимодействия участников совместной деятельности, основанное на поиске предмета задачи через построение новых способов взаимодействия, и было определено как социогенез учебно-познавательного действия. Основы социально-генетической психологии — это те требования, те условия, которые фактически определяют происхождение учебно-познавательного действия из ситуаций социальных взаимодействий и взаимоотношений самих участников. Что для меня важно было в понятии «социогенез»? Происхождение предметно отнесенного действия в условиях изменения социальной ситуации. Такое понятие связывало для меня, с одной стороны, общение и общность в совместном действии и, с другой стороны, само действие, его предметную отнесенность, направленность на содержание объекта. Если мы возьмем сейчас и откроем книгу «Основы социально-генетической психологии», которую ты упомянул, то обнаружим, что предметные ситуации, описанные в ней, построены таким образом, что предметное противоречие ставится для участников условием перестраивания, а в итоге — построения самой совместности. Эти эксперименты я тщательно продумывал. Нужно было, по сути, предметность превратить в совместность. Такие взаимопереходы, собственно говоря, становились предметом анализа самих детей. За счет этого возникали такие коллизии, такие ситуации, когда ограничение взаимодействий рассматривалось участниками как предпосылка построения самой совместности. Совместность рассматривалась ими как особая задача по поиску содержания предмета. Важно при этом, что возникающее новое действие было «завязано» на понимании действия взрослого, как автора задачи, и на конструктивном взаимодействии с ним. Я эту вещь подчеркиваю — «взрослый, ребенок и возникающая общность» — взрослый и ребенок как общность, как социо-психологический конструкт, собственно совместность «дети—взрослый», которая развивается и живет, актуализируя работу психологических функций. В такой общности взрослый уже не тот, кто задает правила поведения и действия. Правила возникают и обсуждаются в общности, в совместном поиске, преобразования предмета. Очень важный вывод: если вы хотите научить чему-то ребенка, создавайте ситуации, в которых есть предпосылки изменения способов взаимодействия взрослого и детей, самих детей, создавайте условия для образования общности, основанной на совместном действии. Трудно? Трудно. Но без этого не получается сделать то, о чем собственно говорил Василий Васильевич, — научить учиться. Учить учиться можно только тогда, когда человек делает специальной задачей для другого поиск содержания того или иного объекта или ситуации. Когда он ставит другого в такую ситуацию, чтобы понять, что это такое. Он лезет в учебник, он лезет в информационную систему — он ищет то решение, которое ему нужно найти. Каковы условия социо-генеза? Я могу их перечислить, но каждый может их найти, про-

читав мои работы. Это, прежде всего, организация совместных действий, основанная на их распределении и обмене между участниками, это — процессы коммуникации, взаимопонимания, рефлексии — процессы, без которых невозможно преодоление ограничений в самой возникающей общности, это — поиск средств, направленных на построение модели нового способа взаимодействия.

**К.:** Скажи, пожалуйста, а вот учебная деятельность — давай немножко пофантазируем, даже создадим такую микроутопию — что она есть в массовой школе, эта учебная деятельность — она может строиться только по Эльконину—Давыдову или есть разные способы построения?

**Р.:** Мы точно знаем, в чем суть учебной деятельности и на что она направлена. Мы точно понимаем, что в учебную деятельность можно войти через систему развивающихся общностей взрослого и детей, самих детей, т. е. через развитие самих общностей и способов взаимодействия. В зависимости от возраста формы общности могут быть разными, но суть их и направленность обязательно сохраняются — приоритетной остается ориентация на поиск предметного содержания задачи. Василий Васильевич так говорил: «Мне стоит прийти в класс и посмотреть, есть там учебная деятельность или нет». Любой простой учитель вполне может двигаться по формам учебной деятельности.

**К.:** Мы вспоминали этот эпизод, когда Давыдов по поручению Эльконина и все остальные сотрудники лаборатории в начале 1960-х годов поехали по городам и весям Советского Союза с целью ответить на единственный вопрос: «Есть ли в советской школе учебная деятельность?» Василий Васильевич Давыдов ее нашел в Астраханской области в сельской школе, где преподавала учительница со средним педагогическим образованием — тогда были пед. техникумы...

**Р.:** Да, потому что она строила деятельность детей как совместную, как реально действующую общность.

**К.:** Учила она по Эльконину—Давыдову, что самое удивительное. Он подошел к ней и спросил: «По какой программе Вы работаете?» Она на него удивленно посмотрела: «По своей». Это был реальный случай, и таких случаев очень много. Все-таки как ты оцениваешь современную школу с точки зрения источника развития учебной деятельности? Наличие учебной деятельности — это то, что придает, собственно, прощу прощения за каламбур, образовательный характер самому образованию. Нет образования, где нет учебной деятельности. Вроде бы учат кругом и всему — и компетенции эти. И более того, ты сам говорил, что развитие, умение учиться уже на флагах вышито на красных золотыми жирными нитками — т. е., огромное количество разных процессов обучения — как на коммунальной кухне. Слагается ли это в единую учебную деятельность?

**Р.:** Мой ответ — «Нет». Я считаю, что те основания к формированию полноценной учебной деятельности, которые заложили Василий Васильевич и Даниил Борисович, есть в целом ряде экспериментальных и теперь пилотных площадок, где в той или иной форме сохраняется эта система, но системы, которая формирует учебную деятельность, ту способность, которую мы называем умением учиться — нет. А что есть? Есть попытки нагрузить детей разными умениями, как правило, с очень серьезным информационным компонентом, кто-то способен больше, кто-то нет. И конца и края этому нет. А вопрос остается такой: социальная ситуация определяет развитие детей, например, в младшем школьном возрасте? «Да», — говорю я. За счет чего? За счет того, что мы будем целенаправленно формировать у детей умение учиться. Делаем мы это сейчас? «В должной степени нет, потому что организация учебной деятельности как общности, ориентированной на совместный поиск решения задачи, не является системным процессом в начальной школе и не только в начальной». Я это говорю, потому что если бы это было так, то тогда содержание учебных предметов было бы построено по типу учебной деятельности. Мы такого содержания не имеем, однако есть педагоги, которые ищут такие формы на практике, они сохраняют тип и стиль учебной деятельности, и мы видим, что в таких классах дети делают реальный шаг в своем развитии. Вы помните ситуацию, когда Давыдов с Элькониним в начале 1970-х годов начинали этот спор за приоритеты развития в отношении традиционных форм обучения? Они говорили: «Ребенок может гораздо больше, чем ему предлагает существующая школа». Сейчас наши оппоненты говорят: «Ребенок может много, и мы ему можем это предложить. Бери, ребенок, это». Но учится ли этот ребенок учиться? «Нет». И дело не в том, что он владеет возможностями усвоить большее количество материала. Кто-то — да, кто-то — нет. Но вот это ключевое умение, благодаря которому он может, по существу, осваивать новые знания и включаться в новые деятельности, мы у него не формируем. Если это не так, то я хотел бы получить какие-то доказательства.

**К.:** Я полностью с тобой согласен, Виталий. Но тогда мы приходим с тобой, мягко говоря, к странной ситуации. Получается, что условно 90% учреждений, призванных давать общее и среднее образование, общего и среднего образования не дают. Слово «образование» — ключевое.

**Р.:** Вот тут бы я с тобой не согласился — образование они дают в меру тех требований, которые они сами определяют. Мы сейчас про другое говорим. Для меня совершенно очевидно, как для человека, который работает в определенной культурной и научной традиции, что то, что я называю учебной деятельностью, имеет свои смыслы и свои значения. В рамках этой традиции — нет. В отношении того, что там происходит, я и выступаю, как критик. Я говорю: «Нет», потому что вы не даете детям ключевые компетенции и не формируете у них ключевые спо-

собности (слово «способности» мне ближе), которые позволяют ребенку, во-первых, действовать с объектами и ситуациями так, чтобы осваивать содержание соответствующих понятий и, во-вторых, осваивать умение взаимодействовать с другими, без чего невозможно включаться в новые формы общностей и деятельностей.

**К.:** Говорят: нет интереса к учению. Да не к учению, нет интереса к себе. Ты — ходячая обыденность. Вокруг тебя ходячие обыденности, маленькие и большие, которые воспроизводят одно и то же, по сути дела. Ты не строишь, но ты можешь измениться только в рамках новой общности, которую ты сам же должен создать вместе со взрослым.

**Р.:** Наша недавняя дискуссия, которая была посвящена проблеме совместности, показала, какой может быть школа, построенная по типу развития общностей и деятельностей. У нас с Аркадием Марголисом есть статья, которая называется «Культурно-исторический тип школы». Эта статья очень цитируемая, переведена на несколько языков...

**К.:** Статья 1994 года...

**Р.:** В ней мы посмотрели на школу как на систему развивающихся форм общностей и типов деятельности, которая удерживает своеобразие исторических форм и типов сознания и деятельности. Это, конечно, нужно обсуждать. Нужно понять, как соответствуют этому возрастным особенностям детей и в каких формах сами дети могут это принимать. У нас, к сожалению, остается не так много площадок, где можно было бы этот вопрос развернуто обсудить. Если цели и задачи обучения сводятся к количеству компетенций, то результат будет один: ребята не научатся учиться. Но это — ключевая компетенция, ключевая способность, без формирования которой не понятно, как увеличивать человеческий капитал.

**К.:** Мы в вузе хорошо видим.

**Р.:** Конечно. И это очень тревожно. При этом что мы видим? В зарубежных системах, например, в Финляндии, в азиатских странах, идет адресная работа над такими формами обучения, которые бы продуцировали развитие общностей и деятельностей у детей и взрослых. Что, в частности, меняется? Переход к экспериментированию в основной школе в целях профориентации, к проектной деятельности — в старшей школе. Ребенок начинает погружаться в этих возрастах в различные формы деятельности, что крайне важно и эффективно для развития детей в этих возрастах. Но не научив их учиться в начальной школе, эффективную преемственность школ по типам общностей и деятельностей по возрастам организовывать трудно.

**К.:** Повод, для начала, должен быть образовательный.

**Р.:** В широком смысле слова — образовательный. В общем, я, чувствую, что тебя своим ответом не удовлетворил.

**К.:** Нет, я так не думаю. Теперь. О чем я тебя совершенно не могу не спросить. Среди наших отечественных психологов ты еще в середине 1980-х годов стал первопроходцем в области компьютеризации образования. В твоей лаборатории, тогда еще в Институте общей и педагогической психологии, были выполнены потрясающе, интереснейшие исследования, которые, с моей точки зрения, не только не утратили своей значимости — более того, их значение становится понятно именно сейчас. А теперь электронное образование — это такой массовидный даже не инструмент и не средство, а уже в некотором смысле способ жизни, способ существования образования, школы. Как ты сейчас оцениваешь картину с позиции эксперта, который глядел на нее изнутри и во многом ее строил и проектировал?

**Р.:** Я стоял на той точке зрения, что информационная система — это средство деятельности. Средство, которое обладает большими возможностями в построении коммуникативно-распределенных сред учебного назначения. Но таким средством оно становится не само по себе, а в системе деятельности, включающей такое средство. То есть это средство должно быть включено в деятельность, и должны быть описаны условия, при которых человек принимает его как средство организации и развертывания самой деятельности. Это надо строить.

Далее. В свое время, выполняя эти исследования, мы очень выиграли, потому что в конце 1980-х — начале 1990-х годов была невероятно интересная международная программа — «Дети в информационном веке». Это был первый проект России и США по взаимодействию детей на основе коммуникационных и информационных технологий. Потом это перешло в проект ЮНЕСКО, и мы в этом проекте делали значительную часть как Россия — (в нем участвовало 5 стран). За счет участия в этом проекте мы неплохо разобрались с тем, в каких ситуациях это средство становится эффективным для поддержки общения, когда происходит отрыв реальности от самой действительности, а главное, в каких условиях это способствует развитию детей. В какой-то момент мы оставили это направление и не продвигали дальше эту линию вперед. Когда была задача, мы ее решали на уровне такого проекта. Сейчас мы непосредственно в этом не участвуем, но вместе с тем, проектируя новую школу — школу совместности, мы понимаем, что при проектировании и сценировании такой школы эти средства будут обязательно востребованы и будут включаться как средства организации совместной деятельности детей и взрослых.

**К.:** И опять в высокую теорию. Культурно-деятельностная психология. Если я не ошибаюсь, первым этот конструкт ввел в оборот Юрий Энгельстрем, финский психолог; в своей книге «Learning

by Explaining», она вышла в 1987 году в Хельсинки, потом ее переиздавали. Между тем, совершенно очевидно, что существуют определенные исторически заданные различия между деятельностным и культурно-историческим подходом, хотя бы потому, что один вырастает из другого, т. е., речь идет о генезе, когда, различий не может не быть, но даже эти различия толкуются по-разному. Есть точка зрения, что культурно-исторический подход тотально разошелся с деятельностным, и эта точка зрения очень артикулированно выражена в работах нашего друга Геннадия Григорьевича Кравцова. Есть точка зрения, что это свершившийся исторический факт, что есть такая партия — культурно-историческая психология. Есть третья позиция — мне она наиболее близка — что это такая оформляющаяся, становящаяся реальность. Как бы ты определил?

**Р.:** Я, во-первых, очень хорошо знаю Юрия Энгestrёма, и мы с ним коллеги и друзья по истории вопроса и оппоненты по сути дела. Я никогда не соглашался с Юрием, с культурно-деятельностным подходом в психологии, где он объединил культурно-историческую и деятельностную парадигмы. Два подхода фактически соединил в один. Примечательно то, что при этом он как-бы сказал: «Ну а зачем нам париться? Вот, вы там думаете, в каких терминах описывать — тех или этих. Мы ввели понятия «объект, средство и субъект», и в этой системе понятий мы можем очень хорошо работать». Он действительно немало задач практических решил. Обосновал и развернул функционирующие системы. Важно? Безусловно. Но в чем развитие? Для нас эта проблема является ключевой.

**К.:** Он поставил на технологический поток, скажем так.

**Р.:** В этом смысле он — деятельностник. И он случайно не употребляет слово «исторический», да и слово «культурный» приобретает особый смысл в его исследовательском подходе. Для Выготского что значит культурно-историческая психология? Это психология исторически развивающихся общностей, изменяющихся социальных ситуаций. Развитие человека, по мысли Выготского, обусловлено изменением социальной ситуации, которое имеет историческую природу. Известно, как Выготский понимал идеи Маркса. Давыдов в своей лекции, которую он назвал «Нерешенные проблемы теории деятельности», этот вопрос специально обостряет — вопрос о соотношении культурно-исторической психологии и теории деятельности. Давыдов, анализируя теорию деятельности, показывает, что Леонтьев связывает развитие человека с понятием «развитие деятельности». Давыдов в этой связи утверждает, что изменение социальной ситуации и развитие деятельности это две системы координат, соотносимые друг с другом. И когда Геннадий Григорьевич Кравцов, например, говорит, что теория деятельности «оторвалась» от теории Выготского, я не знаю, что он имеет в виду.

Я был на конференции в РГГУ год назад, где в выступлении Г.Г. Кравцова прозвучало, что, якобы, Давыдов потерял идею Выготского в своем подходе и остался чистым деятельностником, операционалистом в конце концов. Это серьезное заявление в отношении к тому, что делали Давыдов и Эльконин. Продолжая идеи В.В. Давыдова, я в своих исследованиях на этот вопрос ответил. Общность и деятельность определяют процессы общения и обобщения — это две взаимосвязанные стороны одного процесса — процесса развития, обусловленного изменением социальной ситуации, сталкивающего участников с необходимостью поиска новых средств организации и развития деятельности. Я об этом писал, и я об этом говорил вслед за Давыдовым. Что же касается позиции Юрия Энгestrёма, слово «культурный» относится к средствам действия, которые выступают в функции и орудия, и знака.

И хотя сам Энгestrём — деятельностник по существу, на мой взгляд, он многие аспекты самой деятельности сводит к ее операциональным компонентам. Мой вопрос к нему заключается вот в чем: «Юрий, куда исчезла сама социальная ситуация, вернее ее изменение? Где историческая ее координата развития?». Юрий Энгestrём действительно многому научился у А.Н. Леонтьева, он в определенной степени ученик В.В. Давыдова, он взял операционально-техническую сторону этой теории и великолепно ее развивает. Мы с ним по многим вопросам соглашались, но в самом подходе — нет. Рядом с Юрием Энгestrёмом сложилась группа исследователей, которые в полной мере реализуют операциональный уровень работы. На международных конгрессах по культурно-деятельностной психологии им противостоит позиция ученых, которые стоят на основаниях культурно-исторической психологии и деятельностного подхода. Для нас в этом споре важно удерживать социально-культурный и историко-культурный аспекты. Социально-культурный — не в смысле, что людей вместе посадили, а в смысле общности, которая развивает саму деятельность. Вопрос о начале — это спор о курице и яйце, это взаимосвязанные и взаимопроницаемые вещи. Я на твой вопрос хоть как-то ответил?

**К.:** Почему как-то? Все очень даже обстоятельно. Если подводить краткое резюме, то люди, взаимопонимая друг друга, доходят, в конечном счете, до ответов на вопросы: а что мы собрались понять там, во внешнем мире, вне нас? Ради чего эта общность создавалась? Так. Ты же у нас многоипостасный? Поэтому мы переходим к другой твоей ипостаси — ипостаси управленца. Действительно, среди психологов ты управленец уникальный. И это не комплимент, это диагноз, оценка.

**Р.:** Грустный диагноз.

**К.:** Четверть века с небольшим перерывом ты возглавляешь Психологический институт РАО. Причем, это такое же наследие наших учителей, как теории,

как книги, как статьи. При мне этот институт тебе завещал Василий Васильевич. Я могу сказать, как внешний наблюдатель, ни дня не проработавший в этом институте, что ты смог не только сохранить этот институт в самые тяжелые моменты его существования, Этот институт очень здорово назвал Владимир Петрович Зинченко в свойственной ему манере — «Парадный подъезд российской психологии». Ты за эти 25 лет вместе с другими людьми внес целый ряд новых направлений, причем, очень продуктивных. Как бы ты оценил эту новизну и что ты считаешь необходимо сделать в этом плане в исторически обозримом будущем тебе и твоим сотрудникам?

**Р.:** Это для меня дорогое по жизни место, потому что я вырос в этом институте, становился в нем как исследователь, там мы рука об руку шли с Василием Васильевичем, он мне, можно сказать, завещал этот институт. Очень сложный исторический и социальный организм, со сложными проблемами и тогда и теперь, с многообразием научных подходов, взглядов, традиций. Удалось сделать три вещи: восстановить, сохранить и дать импульс новым научным проектам. Вот две книги, обе выпущены к 100-летию Психологического института. В этой книге собраны «лучшие образцы научных исследований Института», а вот эта книга — история нашего Института. В ней воссоздана жизнь и деятельность научных коллективов, групп и лабораторий Института, показано, что такое современный Психологический институт.

Итак, первое, что удалось сделать — это провести инвентаризацию и дать современную оценку тех научных школ, которые возникали и развивались в Психологическом институте, провести анализ этих научных школ. Эту серьезную задачу в течение нескольких лет решал весь коллектив Института. И низкий ему за это поклон. Второе, что нам удалось сделать, когда я стал директором Института, это консолидировать научные школы. Современный институт — это многоголосье, полифония научных школ, которые складывались в Институте. Это — направления, связанные с развитием в разные периоды детства, это — психогенетика, школа саморегуляции, это и Лаборатория психологии младшего школьника, и то, что связано с развитием психологической службы и многое другое. В Институте сложились серьезные исследовательские группы, которые могут решать современные теоретические и практические задачи. И, наконец, третье, что нам удалось сделать — с учетом солидного научного запаса развернуть Институт в направлении решения актуальных проблем науки и образования. Сейчас Институт находится в такой стартовой позиции, что возможен новый рывок, который позволит Институту вновь продемонстрировать свой научный потенциал. Могу сказать, что по уровню публикационной активности это был и остается один из лучших институтов, входящих ранее в структуру Российской академии образования. В области прикладных исследований актуальным является подход Института к решению проблем разных категорий детей и детства в целом. Этот Институт

вместе с Московским государственным психолого-педагогическим университетом является современным центром науки, образования, практики.

**К.:** Ну что ж, о девичьем? Наш родной Московский государственный психолого-педагогический университет. 20 лет с небольшим разделяет момент возникновения идеи психологического колледжа (разговор шел, если ты помнишь, с Аркадием Марголисом, я тоже был свидетелем этого) и тем, что мы видим сегодня. Вне всякого сомнения, хвататься нехорошо, я просто произношу те слова, которые звучат в устах сторонних экспертов. Признанный флагман психологического образования. Первый гуманитарный вуз страны по результатам проведенного 2 года тому назад всероссийского рейтинга. Место, где развивающее образование становится условием развития самого университета. Образование и развитие совершаются в единой форме исследования, в которое с самого начала вовлечены все — и преподаватели, и студенты, и аспиранты. И, наконец, слоган (не люблю я это слово) он отражает реальность нашей жизни: университет — это сообщество неравнодушных людей, это особая форма жизни, которая кипит внутри и которая кипит вокруг, потому что университет притягивает к себе много живого, думающего, продуктивного — того, что есть в Москве, и не только, особенно после того, как мы стали государственным университетом. Скажи, пожалуйста, есть ли какая-то военная тайна? Пытаться не буду, потому что я как раз за то, чтобы было больше разного хорошего психологического образования, потому что оно довольно часто дискредитируется. Как же все-таки удалось сделать за 20 лет — такой короткий срок — то, о чем я сказал сейчас?

**Р.:** Есть больше, наверное, причин, но три я назову. Первая — этот университет стоит на плечах гигантов. Это Психологический институт, это научные школы, это люди, с которыми мне довелось работать. Я постарался сложившуюся культуру организации мышления, образования, деятельности перенести сюда как основу для развития и построения системы подготовки специалистов в этом университете. Обратите внимание — принцип научных исследований, который заложен в Психологическом институте, здесь является принципом получения образования. Исследовательская программа является программой каждого обучающегося здесь студента. Без исследований, говорим мы, невозможно воспитать и обучить достаточно грамотного психолога — специалиста, работающего в этой области. Первый принцип — это принцип научности, научных исследований, который был заложен в систему образования.

Второе — я бы назвал это принципом общения. Если ты выбираешь такую область, как психология, и твое отношение к другому человеку является базовым в твоей профессии, ты не можешь общаться с другими, не придерживаясь этого принципа. Университет построен по принципу развивающихся общностей. Каждое подразделение получает само-

стоятельность, оно получает право на развитие своей внутренней жизни и замечательно существует, развивая этот университет. Это — свобода формирования общностей людей, занимающихся наукой и образованием. И, наконец, третий принцип — принцип проектно-ориентированного образования. Практика, где не на словах, а на деле студенты знакомятся с различными направлениями деятельности будущего психолога, начинается у наших ребят уже со 2-го семестра. Без этого невозможно правильно строить свою профессиональную карьеру. Важно также сказать, как ты точно отметил, что все это построено на фундаменте равнодушия. Это особый принцип. Сюда он пришел вместе с теми, кто этот Университет строил, и теми, кто воспитывается и растет в Университете. К нам пришли блестящие профессора. Они любят и ценят Университет.

Названные три принципа — свобода формирования общностей, научно-исследовательская и практическая направленность деятельности Университета — это те принципы, которые позволяют держать университетское сообщество в живом, гудящем и развивающемся напряжении. У нас как-никак 7 журналов вошли в коллекцию Web of Science и Scopus, даже крупные научные центры едва ли могут похвастаться такими результатами.

**К.:** Наверное, только МГУ из московских вузов.

**Р.:** Журнал «Психологическая наука и образование» занимает 16-ю строчку в ряду всех научных журналов, издаваемых в Российской Федерации. Маленький университет, но очень претенциозный. В самых острых вопросах, в горячих точках, в сложных ситуациях, когда нужна поддержка, сопровождение и квалифицированная профессиональная помощь детям и взрослым, все переходят к нам. Конкурс желающих поступить в наш Университет сегодня показывает, что к нам идут мотивированные на получение качественного образования ребята, высокобалльники. Они хотят получать такое образование, и они знают, что его получают здесь на самом высоком уровне. Те выпускники, которые у нас были, начиная уже с колледжа, подтверждают, что наши специалисты достойно представляют свою профессию. Ты совершенно прав. Идея 25 лет назад пришла в голову Аркадию Марголису — он ко мне пришел с предложением создать колледж на базе Психологического института, и я это предложение немедленно поддержал, понимая, что не может быть современной науки без образования и практики. Поэтому наш университет — это действующий de-facto научно-образовательный комплекс «Психология». Он в интеграции с Психологическим институтом войдет в историю развития психологии в России как Центр науки, образования и практики.

**К.:** И как комплекс не только организационный, но и как общность.

**Р.:** Мы существуем в пространстве и времени.

**К.:** Ты практически ответил на мой вопрос, который я предполагал задать неким шизофреническим образом. Представим, что на пороге Сретенки, 29, на ступеньках, стоит молодой человек по имени Виталий Рубцов, абитуриент, и вдруг случайно подъезжает машина, проходит мимо ректор, академик Виталий Владимирович Рубцов. Какой совет бы он ему дал по поводу поступления? Как он мог бы аргументировать, что он пришел на ту лестницу, чтобы ему подняться и сдать документы? Но ты уже ответил на этот вопрос.

**Р.:** Во-первых, человек, который сюда пришел, выбрал психологию в качестве своей профессии. Я у него спрошу: «Ты выбрал эту профессию? — Да. — А ты знаешь, почему ты ее выбрал?» — Он задумается. В нашем случае этот абитуриент скажет: «Я хочу понять, в чем люди нуждаются, чтобы им помогать». Те, для кого другие являются потребностью, или, как говорил Давыдов, нуждой, им здесь место. Почему? Потому что, получая здесь образование, они получают необходимую для этого способность строить общность с другими и содействовать другим.

**К.:** Это очень интересно, потому что, на самом деле, я в нескольких университетах работаю и сталкиваюсь с очень хорошими студентами, постоянно опрашивал, особенно молодняк, либо ретроспективные взгляды студентов старших курсов — они все говорили: «Мы пришли сюда для того, чтобы разобраться в своих подростковых проблемах. Мы в них, конечно, не разобрались, прочитали ваши психологические книжки, еще больше запутались». Это не имеет никакого отношения ровным счетом. Я понимаю, что каким-то образом люди приходят на эти ступеньки, еще ничего не зная о нас. В этом есть некая мистика, и на этой мистической ноте мы почти закончили, но дальше я придумал «пытательскую садистскую» форму, которую я «украл» у разных журналистов, называется «блиц», где надо отвечать на вопросы односложно, без аргументации, можно, правда, не отвечать. Я не имею никакого права тебя к этому принуждать.

Итак, вопрос первый. С кем из антропологов или, по-русски говоря, человековедов — не только психологов — ты хотел бы встретиться и поговорить? От Аристотеля и до кого угодно.

**Р.:** Это легкий для меня вопрос, я скажу, почему. Потому что я все время нахожусь в диалоге, по крайней мере, с двумя значимыми для меня людьми — это профессор Алексей Федорович Лосев, с которым я был знаком, наш мысленный диалог продолжается до сих пор. Это человек, который простираивал логику мысли, когда сама мысль раскрывала свое содержание и смысл. Это человек, который мог проводить удивительные эксперименты над мыслью, который помещал мысль в такие условия, что она начинала биться, пульсировать понимать саму себя. И второе — я бы сейчас поговорил с Василием Васильевичем Давыдовым. Ты даже не представляешь, как долго мог бы продолжаться этот разговор.



**К.:** Я жму твою руку здесь.

**Р.:** Мне есть, что ему сейчас сказать. Он меня очень многому научил. Во-первых, я бы ему спасибо сказал, а во-вторых, я бы сказал: «Василий Васильевич, помните, мы с вами спорили об этом, о том и том, и еще вот об этом?» И мы вернулись бы к старому бесконечному разговору на новом уровне.

**К.:** Второй блицц-вопрос сопряжен с первым. Три человека, благодаря которым ты стал тем, кто ты есть.

**Р.:** Я бы назвал, кроме этих двух, бесконечно значимых и близких для меня собеседников, Георгия Петровича Щедровицкого.

**К.:** Я не сомневался.

**Р.:** И я тебе скажу, почему. Мы с ним были жесткими, всегда несогласающимися оппонентами.

**К.:** Так вот третий-то нужен именно такой.

**Р.:** Он был знаток, модератор, из человека делал символическую «коглету» в течение трех минут и потом сам же ее съедал. Он мне говорил так: «Мне с Вами очень просто расправиться, Виталий Владимирович, Вы у меня в кармане, как и другие. Я Вас достаю и делаю так: фу (дул на ладонь), и вас уже нет». А я говорю: «Георгий Петрович, а я застрял». — «Где застрял?» — «Между пальцами застрял, потому что я толстый». Это человек, который оказал на меня также большое влияние, но именно как культурный оппонент. Василий Васильевич с ним также все время спорил. При этом он мне говорил: «Слушай то, что говорит Юрка (так он называл Георгия Петровича) и понимай. Большой путаник, но очень много смысла в том, что он говорит». Щедровицкий был реальным мотором для развития мышления тех, кто с ним сталкивался, он «запускал» мысль как опытный мастер. Я ему признателен, и это один из тех людей, с кем я встретился бы сейчас с большим желанием, и спор наш был бы «жарким». Ты спросил о трех людях, и ты получал ответ. Но он был бы неполным если бы я не сказал про свою маму — Марию Михайловну Рубцову (родители были для меня исключительно значимыми собеседниками по жизни). Она была воспитателем детского сада. Практический урок по равнодушно-му отношению к детям я впервые получил от нее. Этот урок запомнился на всю жизнь. Мама мне как-то рассказала о том, как она вывозила во время войны детей за линию фронта. «Чтобы сохранить покой детей в то время, их нужно было очень сильно любить», — говорила она. Вот так. Такая позиция.

**К.:** Какая книга изменила в корне — если такая была, конечно, — твое профессиональное мировоззрение?

**Р.:** У меня нет одной такой книги, но я бы сказал, что это во-многом работы Алексея Федорови-

ча Лосева. Это прежде всего его книга «Диалектика мифа», которая показывает, как возникающие в общности понятийные картины и пульсирующие образы, основанные на слове, начинают овладевать самими общностями. Кстати, мы с этим столкнулись в наших экспериментах. Что такое общность, которая начинает развивать саму себя? Она создает новую историю, новый сценарий, а по существу, создает новый миф. Я читал эту книгу, когда она еще была в фотографиях. Эта книга произвела на меня колоссальное впечатление. Вдумайся — общность придумывает себе миф, который двигает саму общность. И потом, конечно, не могу не назвать книгу Давыдова «Виды обобщения в обучении». Читал ее если не пять, то четыре раза точно, причем как следует читал. И очень сложно читал Выготского. Потому что после «физиков» читать таких мощных «лириков» непросто.

**К.:** А ты театр любишь?

**Р.:** Не могу так сказать. Для меня интерес представляет сценарий и игра действующих актеров, ролевая имитация замысла автора. Анализ взаимоотношений актера и зрителя, проведенный на примере ряда литературно-театральных произведений Л.С. Выготским, показывает, как отношения и взаимодействия ролей провоцируют эмоции и аффекты, оживляющие зрителя, заставляют его переживать и понимать суть происходящих событий. Вообще, развернувшаяся сейчас научная дискуссия о понимании Выготским психологии как драмы, как сцены, порождающей развитие высших психологических функций, с движениями ролевых конфликтов и переживающими, требует специального разговора.

**К.:** Я считаю, что психология искусства — это генетико-моделирующее сочинение. Это о том, как рождается нормальная, обычная человеческая эмоция, соприкасаясь с высшей формой переживания. В этом смысле он, конечно, генетический психолог. Какой бы цитатой из психологического произведения — любого — ты охарактеризовал свое жизненное кредо? Можно приблизительно привести, не обязательно дословно.

**Р.:** Я охарактеризовал бы уже известным — «В начале было СЛОВО».

**К.:** Следующий вопрос как раз об этом. Твой любимый литературный герой?

**Р.:** У меня нет любимого литературного героя. С котом Матроскиным никто не сопоставим.

**К.:** Да, это недостижимая вершина, конечно. Теперь. Чему бы ты сейчас на данный момент хотел научиться, чтобы делать это на том уровне профессионализма, на котором ты делаешь свое дело? Куда бы ты пошел?

**Р.:** Я бы, Володя, ты не поверишь, спроектировал новую современную школу, сделал бы это по всем законам социально-генетической психологии так, как Давыдов проектировал теорию и практику учебной деятельности. Я сейчас точно знаю, как создать школу совместности, учитывая, с одной стороны, требования к организации совместной деятельности взрослого и детей, самих детей, с другой стороны, конечно, возраст ребенка. Я сейчас знаю, как научить детей учиться.

**К.:** Что если бы была такая единица, которой можно было бы измерить личностный рост — от самого скромного продвижения до масштабного рывка, до высот, до акме, и так далее. Как ты видишь эту единицу? Что могло бы быть критерием? Субъективно.

**Р.:** Для меня, если это сделать в квантах, — это понимание смысла. Потому что мы двигаемся постольку, поскольку мы овладеваем смыслами. Как говорил Выготский, наделяем бессмысленные слова значением. А вообще-то то, как мы двигаемся в слове, в смысле, это и есть начало работы сознания.

**К.:** По-моему, исчерпывающий ответ. Скажи, пожалуйста, вдохновение само тебя находит или ты его ищешь? Тогда в чем ищешь?

**Р.:** Володя, ты знаешь, вдохновение — это такая штука... Люди ищут вдохновения, и это бессмысленно. То, что они находят — это не вдохновение. Это эмоция, смешанная с ожиданием ее конца. А вот вдохновение — это когда ты попадаешь в ситуацию поиска того, чего еще нет. Ты должен это найти, и вот сам этот поиск, овладение смыслом и значением СЛОВА — это дорогого стоит. Оно овладевает тобой, когда оно появляется, это можно принять за вдохновение, но это глубже. Ты хочешь написать какую-то статью, ходишь, ходишь, потом садишься — раз! — и написал. Ты смысл поймал. Ты овладел смыслом. Смысл овладел тобой.

**К.:** Следующий вопрос я задам, вспоминая Василия Васильевича Давыдова, который меня, молодого, всегда учил: «Никогда не тащи науку в дом». В дом, в семью — неважно. Отсюда вопрос: Имеет ли право психолог быть сапожником без сапог там, где ему уместно снять сапоги? Либо же он хотя бы виртуально должен держать эти сапоги на своих ногах?

**Р.:** Это самый плохой вопрос, который ты мне сейчас задаешь: «Психолог — он человек вообще или нет?» Человек должен оставаться человеком, а если этот человек — психолог, с него двойной спрос. Потому что ты сначала покажись человеком, а потом принеси свои психологические средства.

**К.:** И дома тоже можно?

**Р.:** Дома — нет. Дом — это дом.

**К.:** Тут мы сходимся все с учителем. Молодость — это что?

**Р.:** Молодость — она или есть, или нет. Так же, как талант.

**К.:** Но я считаю, что меня это состояние не оставляет, хотя пора.

**Р.:** Это состояние перманентного не только ожидания, но и убеждения, что ты еще сам можешь сделать что-нибудь такое для других. Это позволяет чувствовать полезность и значимость твоей жизни и твоей деятельности.

**К.:** Этот вопрос десятым в блинче я задал не случайно. Наша встреча еще, кроме всего, приурочена к твоей молодой дате, которую мы будем отмечать осенью. Я не поздравляю, потому что считаю, что молодость можно спокойно полнокровно проживать. Огромное спасибо, что ты уделил нам внимание и время — я знаю, насколько ты загружен. Мне кажется, что ты дал мощный старт нашему проекту, и у меня появился смысл. Потому что одно дело, когда готовишь все это — с кем я буду говорить, это люди, которые мне очень дороги, и тем не менее. Когда ты это делаешь на бумаге, это одно дело. Я его поймал, и я вдохновлен, и я думаю, что нам третий, четвертый виртуальный собеседник нужен.

**Р.:** Нужен.

**К.:** Но иногда их нужно держать за дверью, потому что не всегда в разговоре они должны быть с нами. Спасибо тебе огромное и до новых встреч!

**Р.:** Я хочу тебя поблагодарить, потому что, во-первых, хорошая идея — начать такие разговоры. Во-вторых, она дважды хорошая, потому что такие разговоры ты начинаешь в этом Университете и в этом Психологическом институте. Ты являешься такой же частью его корневой системы, как и я — я всегда так считал. Ты — укорененный человек. В-третьих, я хочу сказать, что это важно для тех, кто идет за нами — мы за них отвечаем. Без вот этой современной историко-культурной канвы ничего не получится. Этот текст — живое слово, а «Психолог-и-Я» — это неформальный формат такого живого слова, которое несут люди, которые создавали, создают и будут создавать то знание, к которому мы все принадлежим. Эти люди являются неформальными участниками живой и в определенном смысле неповторимой профессиональной общности. Я тебе искренне благодарен, потому что ты, поддерживая такой разговор, являешься хранителем научных традиций, и я желаю твоему проекту всяческих успехов. Он нужен.

**К.:** Нашему проекту, это проект нашего университета. Спасибо!

**Всероссийский конкурс профессионального мастерства  
«ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГ РОССИИ — 2018»  
Пресс-релиз от 11 сентября 2018 г.**

Министерство просвещения Российской Федерации  
Общероссийская общественная организация  
«Федерация психологов образования России»  
Московский государственный психолого-педагогический университет

**11 октября 2018 года в 10:00  
в Психологическом институте Российской академии образования (г. Москва)  
состоится торжественная церемония открытия  
Всероссийского конкурса профессионального мастерства  
«ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГ РОССИИ — 2018»**

В этот день лучшие педагоги-психологи из 85 регионов нашей страны соберутся в главном психологическом институте России, чтобы дать старт очным испытаниям федерального этапа конкурса.

Площадкой проведения конкурсных испытаний Всероссийского конкурса «Педагог-психолог России — 2018» в период **с 12 по 15 октября 2018 года** станет федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет» и Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с РАС.

В рамках конкурсных мероприятий для всех участников будут также проведены мастер-классы ведущими экспертами в области психологии образования.

Завершится конкурс **16 октября 2018 года** торжественным объявлением победителя, призеров и лауреатов Конкурса в Министерстве просвещения Российской Федерации.

В торжественной церемонии открытия и закрытия Конкурса примут участие представители органов государственной власти Российской Федерации, российские ученые и эксперты в области образования и науки.

**Организаторы Конкурса:**

Министерство просвещения Российской Федерации, Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет». Конкурс проводится ежегодно с 2007 года в целях повышения профессионального уровня и наиболее полной реализации творческого потенциала психологов образования России, повышения престижа психологической службы в системе образования в Российской Федерации.

**Задачи Конкурса:**

- создание условий для самореализации педагогов-психологов, раскрытия их творческого потенциала;
- выявление талантливых педагогов-психологов системы образования Российской Федерации, их поддержка и поощрение;
- распространение передового профессионального опыта педагогов-психологов организаций, осуществляющих образовательную деятельность, на всех уровнях образования;
- тиражирование лучших психолого-педагогических практик и инновационных технологий оказания психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений.

**Конкурс проводится в два этапа:**

- в региональном этапе принимают участие педагоги-психологи образовательных организаций и центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи субъектов Российской Федерации;
- в федеральном этапе участвуют педагоги-психологи — победители регионального этапа Конкурса.

Порядок проведения конкурса определен Положением о Конкурсе.

Программа проведения конкурсных мероприятий — на официальном сайте Конкурса <http://педагогпсихолог.рф>.

**Аккредитация СМИ**

На сайте МГППУ: <http://mgppu.ru/project/info/4/5996>

Фатима Эркенова, к. филол. н.,

Начальник отдела по информационной политике и связям с общественностью управления информационными и издательскими проектами Московского государственного психолого-педагогического университета

127051, Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29. Офис 408

+7 (495) 607-64-17 (офис/office)

+7 (926) 923-02-19 (моб./mob.)

e-mail: [ErkenovaFS@mgppu.ru](mailto:ErkenovaFS@mgppu.ru)