

Поздравления от иностранных коллег

Greetings from Our Foreign Colleagues

Dear Vitaly, the celebration of your 70th 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 70th 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 детерминирована 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 70th 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 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, 1991², 1996³. 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.