
ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ
THEORY AND METHODOLOGY

Культурно-исторический подход к вопросам образования

Г.Г. Кравцов

Федеральный научно-клинический центр реаниматологии и реабилитологии (ФНКЦ РР),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4418-3254>, e-mail: ekravcva@gmail.com

Е.Е. Кравцова

Федеральный научно-клинический центр реаниматологии и реабилитологии (ФНКЦ РР),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2535-262X>, e-mail: ekravcva@gmail.com

Поднимаются вопросы о причинах тех проблем и трудностей, которые имеют место в современном российском образовании, и путях их преодоления. Отправным пунктом размышлений авторов является поставленная Л.С. Выготским проблема соотношения и взаимосвязи обучения и развития. Выдвигается предположение о том, что очень многие беды и трудности в образовании имеют своей причиной отсутствие научно обоснованной дидактики. Существующие в настоящее время теоретические представления о том, чему и как надо учить детей, уходят своими истоками в дидактику Я.А. Коменского, построенную на основе житейского опыта и свидетельств здравого смысла, которые не имеют ничего общего с научной дидактикой. Исследования выдающихся отечественных психологов — П.Я. Гальперина и В.В. Давыдова, а также созданные ими теории обучения, по мнению авторов этой статьи, не выдерживают критики в свете тех требований, которые предъявляет научная дидактика. Главный изъян видится в том, что эти исследователи были убежденными сторонниками деятельностного подхода в психологии, который, в некотором смысле, является образцом той традиционной психологии, которая справедливо критиковалась Л.С. Выготским, поскольку ее метод, исторически сложившийся в естествознании, не позволяет даже подойти к изучению таких психологических реалий, которые стоят за понятиями свободы человека, его сознания, личности, развития, воли и произвольности. Единственный конструктивный путь в психологии образования, ведущий к созданию научно обоснованной дидактики, видится в углубленном анализе и дальнейшей разработке идей и принципов, выдвинутых Л.С. Выготским, в том числе таких, как принцип историзма, принцип целостности, идея системного и смыслового строения сознания, парадоксальное тождество общения и обобщения. Воротами, ведущими к правильному осмыслению культурно-исторического подхода в психологии, может быть положение Д.Б. Эльконина о том, что самым главным и основополагающим для создания теории развития ребенка является отношение «индивид—общество», которое в детской психологии выглядит как реальные взаимоотношения и общение ребенка с его матерью.

Ключевые слова: неклассическая психология, естественнонаучный метод, логика внутреннего самообоснования, развитие как саморазвитие, свобода, личность, сознание, ведущая деятельность, формирующий подход, обучение и развитие, принцип историзма, принцип целостности, экспериментально-генетический метод, каузально-динамический анализ, научная дидактика, деятельностный подход, рефлексия, обобщения, системное и смысловое строение сознания, автономная теория воли.

Для цитаты: Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Культурно-исторический подход к вопросам образования // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 4–13. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160401>

Cultural-Historical Approach to Education

Gennady G. Kravtsov

Federal Research and Clinical Center for Critical Care and Rehabilitation, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4418-3254>, e-mail: ekravcva@gmail.com

Elena E. Kravtsova

Federal Research and Clinical Center for Critical Care and Rehabilitation, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2535-262X>, e-mail: ekravcva@gmail.com

The article raises questions about the causes of those problems and difficulties that occur in modern Russian education, and ways to overcome them. The starting point for the authors' thoughts is the problem posed by L.S. Vygotsky of the correlation and interconnection of training and development. The assumption is made that a lot of troubles and difficulties in education are due to the lack of scientifically based didactics. The current theoretical ideas about what and how to teach children go back to the didactics of Y.A. Komensky, built on the basis of worldly experience and evidence of common sense that have nothing to do with scientific didactics. Studies of prominent Russian psychologists — P.Ya. Galperin and V.V. Davydov, as well as theories of training they created, according to the authors of this article, do not withstand criticism in the light of the requirements presented by scientific didactics. The main flaw is seen in the fact that these researchers were staunch supporters of the activity approach in psychology, which, in a sense, is an example of that traditional psychology that was rightly criticized by L. S. Vygotsky, since its method, historically established in natural science, does not even allow approach the study of such psychological realities that are behind the concepts of human freedom, his consciousness, personality, development, will and arbitrariness. The only constructive path in the psychology of education leading to the creation of scientifically based didactics is seen in an in-depth analysis and further development of ideas and principles put forward by L.S. Vygotsky, including, for example, the principle of historicism, the principle of integrity, the idea of a systemic and semantic structure consciousness, the paradoxical identity of communication and generalization. The gate leading to the correct understanding of the cultural-historical approach in psychology may be the position of D.B. Elkonin that the most important and fundamental for creating a theory of child development is the “individual-society” relationship, which in child psychology looks like a real relationship and communication of the child with his mother.

Keywords: non-classical psychology, natural science method, logic of internal self-justification, development as self-development, freedom, personality, consciousness, leading activity, formative approach, training and development, historicism principle, integrity principle, experimental genetic method, causal dynamic analysis, scientific didactics, activity approach, reflection, generalizations, systemic and semantic structure of consciousness, autonomous theory of will.

For citation: Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Cultural-Historical Approach to Education. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 4, pp. 4–13. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160401>

Многие специалисты, не понаслышке знающие о положении дел в области образования в современной России, все чаще и вполне обоснованно отмечают признаки глубокого кризиса в этой сфере общественной жизни. Отмечается, что многочисленные реформы в образовании, проводившиеся в нашей стране в последние десятилетия, не только не дали положительных результатов, но, напротив, после каждой реформы ситуация в образовании только ухудшалась. Нередко на профессиональных форумах звучат размышления о том, что с развалом советской державы мы потеряли советское образование, которое было вполне добротным и качественным. Конечно же, в советской массовой и высшей школе было много хорошего и созданная тогда система образования довольно успешно справлялась с поставленными перед ней задачами. В то же время в ней были свои не поддающиеся решению проблемы и трудности, о которых мы хорошо знаем из работ новаторов педа-

гогики того времени, когда происходило осознание необходимости радикальных перемен.

Уже тогда психологи, занимавшиеся проблемами образования, выявили в своей исследовательской работе и четко обрисовали глубинные и существенные изъяны в самом способе обучения детей в школе. Одним из первых привлек внимание психологов и широкой научной общественности к проблемам школьного обучения П.Я. Гальперин. На материале многочисленных исследований, выполненных его сотрудниками и аспирантами, он обоснованно утверждал, что дети в массовой советской школе учатся «стихийным» способом и на неполной ориентировочной основе осваиваемых действий, совершая бессистемные пробы и ошибки, что, в некотором смысле, является универсальным методом познания действительности, но, одновременно, и самым примитивным, а также неэффективным методом, как познания, так и обучения. Закономерным результатом

такого обучения является расслоение учеников на «умных» и «глупых», на отличников и двоечников, неуспевающих. К первым, в этом случае, обычно принадлежат те из школьников, кто быстро соображает и, как говорится, ловит объяснения учителя на лету, а ко вторым будут причислены все замедленные дети, не понимающие с лету формулировок учителя и потому производящие впечатление бестолковых. Примечательно, что в самом слове «неуспевающие» содержится расшифровка того, как и почему так обозначаются дети, причисленные к этой категории — это те, кто не успел. Соответственно, на базе разработанных П.Я. Гальпериным психологической теории и метода планомерного формирования умственных действий и понятий была продемонстрирована возможность качественно иного типа обучения детей, чем тот, который был повсеместно принят в школе.

Другим, исключительно важным психологическим подходом к образовательной практике были исследования, проводившиеся в научной школе Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Так, именно Д.Б. Эльконин введенное в психологию Л.С. Выготским понятие ведущей деятельности, применявшееся автором культурно-исторической концепции к детской игре, распространил на младший школьный возраст и обосновал учебную деятельность в ее статусе ведущей. Однако Д.Б. Эльконин неоднократно повторял, что учебную деятельность в массовой школе, как говорится, днем с огнем не сыщешь. Главная причина того, что в школах, которые по самой своей сути и назначению призваны учить детей, принципиально нет условий для появления учебной деятельности, состоит в том, что, согласно Д.Б. Эльконину, учебная деятельность является теоретической и исследовательской деятельностью учащихся. Однако подлежащее усвоению учебное содержание, предусмотренное школьными образовательными программами, базируется не на теоретических, а на эмпирических обобщениях, что в своих работах убедительно показал В.В. Давыдов. Предметное содержание учебных программ, выстроенное на эмпирических обобщениях, не допускает никакого теоретизирования и исследовательских поисков при постановке и решении учебных задач. В масштабном обучающем эксперименте, длившемся десятилетия под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, были созданы качественно новые программы развивающего обучения и новая психология, получившая название психологии учебной деятельности.

Научные школы П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова оказали исключительно значимое влияние на развитие всей отечественной психологии и, особенно, на педагогическую психологию. Руководители этих школ всегда провозглашали, что они являются учениками и продолжателями дела Л.С. Выготского. Действительно, в исследованиях этих научных направлений происходило дальнейшее развитие идей Л.С. Выготского и углубленная проработка основополагающих принципов культурно-исторического подхода. Так, например, можно отметить, что после исследований, выполненных под

руководством П.Я. Гальперина, изменились сами требования к диссертационным исследованиям по педагогической психологии, а именно, в этих работах в обязательном порядке должен быть формирующий эксперимент надлежащего качества и отвечающий определенным методологическим требованиям. В свою очередь, осуществлявшийся под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова длительный обучающий эксперимент, проходивший в общеобразовательной школе, представляет собой мощное развитие в новом направлении и на новом уровне экспериментально-генетического метода Л.С. Выготского. А ведь этот метод является единственным в мировой психологии состоявшимся и адекватным методом изучения в психологическом исследовании той высшей формы движения, которая обозначена философской категорией развития.

Но, как это ни печально, приходится констатировать, что научные достижения наших выдающихся психологов оказались не востребованы педагогической практикой. По большому счету ни теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина, ни теория развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова не оказали существенного влияния на практику образования. Педагогика и образование оказались непроницаемыми для психологических инноваций. Конечно же этому должна быть причина и объяснение такой консервативности и инкапсулированности «в себе и для себя» сферы образования.

Попытаемся подойти к рассмотрению обозначенного вопроса и к поискам выхода, хотя бы гипотетического, из ситуации, которая, на первый взгляд, кажется безвыходной и беспросветной. Начнем с противоречия, которое само собой появилось, когда мы назвали советское образование, с одной стороны, хорошим и качественным, а с другой — имеющим превеликое множество изъянов и недостатков. На самом деле никакого противоречия или преувеличения здесь нет. Именно таким оно и было. Вполне приемлемые для страны итоговые результаты существовавшего тогда образования обеспечивались естественной компенсацией его огрехов и недостатков благодаря большому запасу прочности у самого уклада и образа жизни советского общества. Так, иногда мы с ностальгическими чувствами вспоминаем, что в те времена двери от наших квартир были, скорее, символическими фанерными перегородками, чем настоящими дверьми, а ключи от запертых квартир очень у многих лежали либо под ковриком у дверей, либо на их притолке, о чем, естественно, все знали. По улицам любого города можно было спокойно гулять даже в темное время суток. В отпуск можно было без опаски поехать в любом составе и в любую республику Советского Союза. Дети мечтали стать летчиками, пожарными, милиционерами, врачами, учеными, путешественниками, учителями и т. п. Среди учителей можно было без особых трудностей встретить людей, искренне увлеченных своей профессией и преподаваемыми ими предметами. Думается, что именно такие преподаватели были тем «светом в окошке», благо-

даря которому раскрывались таланты и способности у одаренных детей. Профессия учителя в то время была престижной и уважаемой, причем особым уважением и авторитетом заслуженно пользовались учителя, работавшие в сельской местности.

Думается, что все, кто значимую часть своей жизни провел в атмосфере советского прошлого, могут к обозначенным черточкам и схематичным зарисовкам добавить очень много своих ярких и существенных воспоминаний, характеристик и описаний ныне утраченного способа и образа жизни общества. Сказанные нами слова о естественной компенсации недостатков советского образования самой атмосферой и образом жизни людей следует понимать в том плане, что доброжелательные человеческие взаимоотношения сами собой подталкивают людей к правильным решениям и конструктивным действиям по преодолению возникающих проблем и трудностей. Например, во все времена представители начальной школы жаловались на огрехи и недоработки в дошкольных учреждениях. Но, в конечном счете, они же сами, как говорится, «засучив рукава» приступали к восполнению того, что считали упущенным в дошкольном воспитании детей. Преподаватели институтов, столкнувшись с тем, что первокурсники не знают каких-то тем и разделов из школьной образовательной программы, включали эти «школярские» знания в свои лекции и семинары. Выпускникам вузов, приходившим работать на заводы, нередко говорили слова из выступления А. Райкина: «Забудьте все, чему вас учили в институте», поскольку многим из молодых специалистов приходилось снова начинать учиться, на этот раз практической работе, причем с нулевой отметки.

Еще одной существенной особенностью советского образования был довольно жесткий и бескомпромиссный контроль за его качеством и соответствием уровня подготовки учащихся требованиям со стороны следующей, более высокой ступени этой системы. Так, например, записных двоечников спокойно оставляли на повторный год обучения практически в любом классе школы. На вступительных экзаменах в институты преподаватели вузов пропускали абитуриентов через «сито и решето» серьезных испытаний, с акцентом на профиль и специфику соответствующего вуза. Очень во многих вузах уже по итогам первой экзаменационной сессии довольно значительную часть студентов отчисляли из института по причине академической неуспеваемости, причем исключали даже тех, кто блестяще сдал вступительные экзамены, но не сумел по-настоящему включиться в студенческую жизнь с ее обязательной внутренней самоорганизацией и дисциплиной.

Наши воспоминания о прошлом подтверждают хорошо известный и вполне самоочевидный факт, что образование это очень важная часть общественной жизни, но все-таки оно не более чем часть этого целого. Отсюда следуют уже не столь очевидные выводы. Так, можно вполне обоснованно утверждать, что никакие реформы образования, идущие «сверху», от руководителей этой системы, ни к чему

хорошему не приведут, да и не могут привести, если остаются без изменений уклад и образ жизни людей в стране, господствующие ценности и нравственные ориентиры, человеческие взаимоотношения и отношение граждан к общественным и государственным институтам. Изменить жизнь людей к лучшему невозможно ни прямыми реформами, даже если они предпринимаются с благими намерениями, ни, тем более, революциями, которые всегда отбрасывают страну назад на многие десятилетия. Лучшую жизнь в стране можно только вырастить путем воспитания и надлежащего развития нового поколения молодых людей. И вот здесь «слово и дело» предоставляется образованию. Именно в сфере образования лежит тот «золотой ключик», которым в каморке папы Карло отпиралась дверь в сказочную страну. Только в образовании и с помощью образования могут быть посеяны и взращены ростки достойной жизни человека и общества. Главная же трудность на этом пути состоит в том, чтобы найти и устранить ту сущностную внутреннюю первопричину в самом образовании, которая оборачивается неустрашимыми проблемами и изъятиями в этой области общественной жизни.

Гипотетический ответ на поставленный вопрос, с нашей точки зрения, состоит в том, что ни в педагогике, ни в педагогической психологии нет научно обоснованной теории обучения. Конечно же, существуют многочисленные исследования на эту тему и опубликовано множество научных работ, посвященных вопросам дидактики, однако углубляться в анализ этих работ нет смысла, поскольку у них общий, но абсолютно убийственный недостаток — все они выполнены, в лучшем случае, в рамках традиционного метода классической науки, исторически сложившегося в естествознании. Дело в том, что традиционный метод научного познания не позволяет даже приблизиться к тем психологическим реалиям, контуры и сущностные признаки которых становятся видны только в свете культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, которую Д.Б. Эльконин справедливо называл неклассической наукой. Психология Л.С. Выготского отличается от всех видов и разновидностей ныне существующей психологии, как у нас в России, так и за рубежом, примерно так же, как квантовая механика Н. Бора абсолютно не похожа на механику И. Ньютона. Главный камень преткновения и различий между классической и неклассической психологиями состоит в их отношении к проблеме человеческой свободы, которую в своих «Записных книжках» Л.С. Выготский назвал высшей проблемой психологической науки.

Обращаясь к работам Л.С. Выготского в связи с интересующими нас вопросами научной дидактики, мы, конечно же, в качестве отправного пункта наших размышлений должны будем взять проблему соотношения и взаимосвязи обучения и развития. Эта проблема для нас имеет принципиальное значение. Однако следует сразу же заметить, что каждое из этих двух понятий не просто представляет собой сложнейшую научную проблему, но за каждым из них ле-

жит реальность, не поддающаяся изучению методами традиционной психологии. По большому счету, мы ничего не знаем о том, как человек чему-либо научается, как он превращается из незнающего в знающего, из неумеющего в умеющего. Л.С. Выготский отмечал, что в качестве объяснительного принципа процесса научения обычно применяется понятие подражания. Однако по результатам рассмотрения и анализа этого понятия он приходит к заключению, что понятие подражания ровным счетом ничего не объясняет, а само нуждается в обосновании и объяснении.

Второе понятие в этой диаде — это философская категория развития, которая именно в работах Л.С. Выготского превратилась в исключительно значимый предмет специального психологического исследования. В культурно-исторической концепции развитие является и предметом изучения, и объяснительным принципом этой теории, и системообразующим стержнем предложенного Л.С. Выготским экспериментально-генетического метода. Л.С. Выготский принимает существующие определения этого понятия, связывающие его с появлением нового качества более высокого уровня. Однако он неоднократно подчеркивает, что развитие всегда является саморазвитием. А вот тут-то и высвываются рожки той самой проблемы, которая не только принципиально не решается в традиционной науке, но и не может быть даже верно поставлена в рамках метода классического естествознания, являющегося образцом научного подхода к познанию действительности. Если мы говорим, что развитие — это саморазвитие, то тем самым мы утверждаем, что процесс развития является внутренне обусловленным самодвижением, а развивающийся объект имеет причину этого движения внутри самого себя в собственной сущности. В философии такое самопричинное движение и бытие вещей в силу их собственной сущности было обозначено Б. Спинозой в понятии «*causa sui*» — причины самого себя, а внутренне обусловленное движение понималось им как свободное. Отсюда следует, что развитие — это свободное движение.

В положительных науках классического типа говорить о свободе не имеет смысла, поскольку в той картине мира, которая нарисована этими науками, никакой свободы просто-напросто нет и быть не может. Все на свете детерминировано, у всего есть своя причина, причем внешнего характера. В научных исследованиях и в научных теориях царит и правит логика обоснования через иное, доставшаяся нам от создателя формальной логики и отца всех наук, как его называли в Средние века, Аристотеля. Противопоставить этому можно только логику внутреннего самообоснования, однако, по словам В.С. Библера, такая логика пока еще не создана.

Таким образом, поставив перед собой задачу изучения взаимосвязей между обучением и развитием, Л.С. Выготский оказался в ситуации, напоминающей положение былинного витязя на распутье, когда любой из открывающихся ему путей вел к очень печальному исходу. Можно было бы, например, начать с изучения процессов обучения, затем при-

ступить к исследованию процессов развития, а на заключительном этапе попытаться навести мосты между этими процессами и установить соответствующие взаимосвязи между обучением и развитием. На первый взгляд, это будет вполне рациональный и обоснованный с позиций здравого смысла подход к поставленной проблеме. Именно этим путем идут теоретики от педагогики и педагогической психологии, создающие очередную версию дидактики Яна Амоса Коменского, который жил четыре века тому назад. Поэтому вполне естественно и закономерно, что написанная моравским епископом «Великая дидактика» базировалась исключительно на обобщенном жизненном опыте и здравом смысле. Но ведь научное знание не имеет ничего общего со здравым смыслом. Более того, исходные научные идеализации, постулаты и законы, как правило, в корне противоречат здравому смыслу и свидетельствам житейского опыта человека. Поэтому дидактику Я.А. Коменского, вместе со всеми ее разновидностями и последующими «усовершенствованиями», можно уподобить физике в догалилеевскую эпоху, когда научной физики еще и в помине не существовало.

Научную теорию обучения в отечественной психологии попытались построить П.Я. Гальперин и В.В. Давыдов, но, с нашей точки зрения, у них это не получилось. Формирующий метод, применявшийся в многочисленных экспериментальных исследованиях, выполненных под руководством П.Я. Гальперина, не позволял получить такие изменения в психике и сознании испытуемых, которые можно было бы называть развитием, что признавал и сам автор теории поэтапного формирования умственных действий и понятий. Точно так же и в монографии В.В. Давыдова «Теория развивающего обучения» слово «развивающее» является не более чем многообещающим, но пустопорожним украшением названия этой книги. Дело в том, что в нашем житейском употреблении слова «развитие» оно приобрело в своем значении аксиологические смыслы и оттенки. Поэтому если мы хотим что-то похвалить и одобрить, то добавляем эпитет «развивающийся». Страны, которые когда-то назывались отсталыми, теперь стали развивающимися, наука у нас, естественно, развивается, а если послушать чиновников, то образование у нас развивается семимильными шагами.

В рамках и русле разработанных П.Я. Гальпериным и В.В. Давыдовым научных подходов оказалось невозможным изучение процессов развития. Объяснение этому, с нашей точки зрения, следует искать в тех философских взглядах и методологических позициях, которые разделяли эти выдающиеся психологи нашей страны. Так, роль объяснительного принципа в созданной П.Я. Гальпериным теории выполняет понятие интериоризации, согласно которому все содержание внутренней психической жизни человека первично является внешними, материальными или материализованными действиями. Мы имеем полное совпадение с известной формулой: «Идеальное — это материальное, пересаженное в голову человека и преобразованное в ней». Эта наивная формула была

одним из лозунгов вульгарного материализма, насждавшегося тем огосударственным марксизмом, который в советское время в нашей стране заменял религиозную форму общественного сознания.

Философские воззрения В.В. Давыдова очень последовательно и логично были раскрыты им самим в статье «Соотношение понятий «формирование» и «развитие» психики». Итогом его теоретических рассуждений стало утверждение, согласно которому научное понятие развития к ребенку не применимо, так как он не является той единицей, которая способна к саморазвитию. По В.В. Давыдову: «Отдельный человек не является такой системой, которая имеет “входы” и “выходы” в самой себе. Он лишь элемент той подлинно целостной системы, которая суть “общество”. Именно последнему — и только ему — присуще развитие как саморазвертывание имманентных противоречий. Индивиду же, взятому самому по себе, такое развитие не свойственно».

Через абзац В.В. Давыдов задается вопросом: «Но что же происходит с человеком от рождения до смерти? Не что иное, как овладение, приобретение, освоение, присвоение вне его лежащей “общественной природы”, опредмеченной в материальной и духовной культуре, т. е. в особых продуктах предметной деятельности предшествующих поколений людей» [2].

Следует заметить, что приведенные философские суждения В.В. Давыдова абсолютно соответствуют системе объективного идеализма Г.В.Ф. Гегеля. У Гегеля человеческий индивид это только средство самопознания Абсолютного духа. Многие философы жестко критиковали Гегеля за ту довольно ничтожную роль, которая в его философской системе была отведена человеческой субъективности. Не зря Гегель употреблял словосочетание «дурная субъективность», поскольку субъективность отягощена ограниченностью, предвзятостью и ошибочными действиями. Выстроенный Гегелем тупик объективного идеализма исключает саму возможность приписывания индивиду высшей формы движения и понимания человека в свете и перспективе идеи развития.

Примечательно, что и П.Я. Гальперин, и В.В. Давыдов неоднократно отмечали, что они принадлежат к научной школе Л.С. Выготского, и, похоже, сами в это искренне верили. Однако их исследования и созданные ими теории свидетельствуют о том, что они были весьма далеки от культурно-исторического подхода и созданной Л.С. Выготским психологической концепции. Неоспоримым подтверждением сказанного является тот факт, что и П.Я. Гальперин, и В.В. Давыдов были рьяными сторонниками и приверженцами деятельностного подхода в психологии. П.Я. Гальперин разрабатывал свою теорию как одну из двух логически возможных версий деятельностного подхода, где во главу угла было положено понятие ориентировки и, соответственно, ориентировочной деятельности или ориентировочных действий. По П.Я. Гальперину, критерием наличия психики у живого организма могут быть поисковые, т. е. ориентировочные, действия. Ориентировка — это ответ на вопрос, а зачем живым существам

психика? Эту версию деятельностного подхода, по словам Д.Б. Эльконина, можно отнести к интеллектуалистической психологии.

А вот В.В. Давыдов был убежденным последователем А.Н. Леонтьева и сторонником созданного им варианта теории деятельности, которую, по классификации Д.Б. Эльконина, можно назвать глубинной психологией. В этой версии деятельностного подхода центральное место отведено понятию мотива деятельности. Мотив является критерием и основанием выделения конкретных деятельностей. Мотиву приписаны функции побуждения деятельности и смыслообразования. Мотивы, согласно А.Н. Леонтьеву, как правило, не осознаются, а лежащие за мотивами потребности вообще не осознаются, если они не опредмечены в мотивах. В этой теории ядром личности объявлена мотивационно-потребностная сфера. А.Н. Леонтьев жестко критиковал, например, ролевые теории личности и называл их чудовищными, но сам создал не менее чудовищную теорию, где личностью объявляется нечто, диаметрально противоположное понятию личности, как оно понимается в трудах Л.С. Выготского.

Деятельностный подход в психологии — это образцовое следование методологическим требованиям и предписаниям традиционной науки, ведущей свою родословную от естествознания. Это проторенное, привычное и очень удобное русло движения исследовательской мысли, где все более-менее устоялось и определилось, где есть наработанные способы организации исследований и оформления их результатов, где не надо напрягаться и рисковать своей репутацией и положением в научном сообществе. Беда только в том, что этот путь ведет в никуда и, следуя по нему, мы не сможем даже приблизиться к изучению самых важных и основополагающих понятий в психологической науке. Это прекрасно понимал Л.С. Выготский. Так, завершая первую главу монографии «История развития высших психических функций», он пишет: «Детская психология не знала, как мы видели, проблемы высших психических функций, или, что то же, проблемы культурного развития ребенка. Поэтому для нее до сих пор остается закрытой центральной и высшая проблема всей психологии — проблема личности и ее развития». Далее он пишет о несостоятельности детской психологии и «... невозможности исследования проблемы личности в пределах тех методологических границ, внутри которых возникла и сложилась детская психология. Только решительный выход за методологические пределы традиционной детской психологии может привести нас к исследованию развития того самого высшего психологического синтеза, который с полным основанием должен быть назван личностью ребенка. История культурного развития ребенка приводит нас к истории развития личности» [1].

Только в трудах Л.С. Выготского философская категория развития превратилась в главное понятие психологической науки и стала системообразующим стержнем созданной им культурно-исторической теории. Это обусловлено тем, что развитие, как высшая

форма движения, у Л.С. Выготского является саморазвитием, т. е. внутренне детерминированным процессом, а значит, согласно Б.Спинозе, оно является свободным движением. Ни в одной из разновидностей деятельностного подхода, ни в традиционной психологии в целом, взявшей на вооружение метод классической науки, свободой даже не пахнет. Там царит и правит каузальный детерминизм с присущей ему логикой обоснования через иное.

Понятия личности и развития в работах Л.С. Выготского идут «рука об руку», взаимно определяя и обосновывая друг друга. Личность — это внутренне свободный человек. В первом приближении понятие личности можно определить, позаимствовав у К. Маркса словосочетание «свободная индивидуальность». В движении развития человек обретает свободу, осуществляет себя как свободное существо и расширяет границы свободного действия. Переставший развиваться человек теряет себя как личность. Вполне обоснованно можно утверждать, что именно личность является той «единицей», которая способна к развитию как саморазвитию. Так, А. Адлер отмечал, что человек как личность это одновременно и художник, и созданная им картина. Можно сказать, что человек как личность стоит на своих собственных ногах и, в какой-то мере и степени, обязан своим существованием самому себе. Конечно же, не человек сам себя создал, а неизмеримо большая сила, однако в области его личностного бытия человек приглашен к сотворчеству и возможности самосозидания.

Размышления по поводу понятия личности в контексте проблемы развития и философской категории свободы приводят нас к вопросу; а что именно в составе личности подвергается таким изменениям, что мы, в этом случае, справедливо и обоснованно говорим о высшей форме движения — развитии? В психологической литературе существует великое множество суждений и утверждений на этот счет. Во всяком случае, сколько существует в психологии определений понятия личности и соответствующих теорий личности, а их сотни и сотни, столько же, а то и много больше, самых различных взглядов на то, что, например, происходит в психике и личности ребенка в онтогенезе. Вслед за Л.С. Выготским мы полагаем, что называться развитием могут только такие изменения в личности, которые сопряжены с изменениями сознания и самосознания человека в направлении его совершенствования.

Итак, поставленная Л.С. Выготским проблема взаимосвязи обучения и развития, на первый взгляд, может показаться сравнительно простой и даже несколько банальной и поднадоевшей. Студенты (и многие из тех, кто когда-то были студентами), в этой связи, могут припомнить, что обучение ведет за собой развитие, а также что-то сказать о понятии зоны ближайшего развития, введенном в психологию Л.С. Выготским. На самом деле эта проблема не поддается сколь-либо приемлемому уразумению, если стоять на позициях классической науки. Так, первый министр образования в России начала 90-х гг. Э.Д. Днепров неоднократно приводил фразу, при-

писываемую Б. Франклину: «Никого нельзя ничему научить. Человек может только сам научиться». За этими словами чувствуется большая педагогическая и психологическая истина. Однако чтобы ее выявить и осознать, нужно уже иметь обоснованную научную дидактику, о которой мы пока только мечтаем.

Как отмечалось ранее, Л.С. Выготский уже на первых шагах анализа им же поставленной проблемы обнаружил, что повсеместно используемое для объяснения процессов обучения понятие подражания ровным счетом ничего не объясняет, а само нуждается в объяснении и обосновании. Поэтому, отвечая на вопрос, а при каких условиях и обстоятельствах человек может чему-либо подражать, он вводит понятие зоны ближайшего развития, которое, в свою очередь, с самого начала тоже нуждалось в углубленном анализе и изучении. В этом направлении было проведено немало исследований, в том числе и наших сотрудников, однако многие весьма существенные вопросы в этой области остаются непроясненными. Так, например, в содержании понятия зоны ближайшего развития есть явное противоречие в позициях, которые занимает ученик, пребывающий внутри этой зоны. На уровне актуального развития он — это полноценный и состоявшийся субъект своих действий, самостоятельно решающий стоящую перед ним задачу. А вот если столкнувшийся с трудностями при решении более сложных задач этот же ученик принимает соответствующую помощь от взрослого, он уже не самостоятельный субъект своих действий, а нечто качественно иное. Можно сказать, что он в это время является носителем рефлексивного сознания. А вот о рефлексии как таковой, если взглянуть на эту сущностную силу человека с высоты философской теории познания, мы почти ничего не знаем. Наша европейская цивилизация в эпоху Нового времени пошла путем утверждения всеми доступными ей средствами примата и доминирования деятельностного отношения к действительности.

Повседневный жизненный опыт свидетельствует, что мы, как правило, либо действуем, либо рефлексируем. Можно сказать, что обычно одно исключает другое. Психологические изыскания и теории в этой области говорят о том, что рефлексия не выводима из деятельности и не сводима к ней, как и наоборот. А вот внутри зоны ближайшего развития рефлексия и действительное начало не просто сосуществуют, но удивительным образом являются гранями и аспектами единого целого. Возможность логически непротиворечивого осмысления этой ситуации видится в том факте, что в волевом акте рефлексия и деятельность органично совпадают. Однако для продвижения в этом вопросе нужна разработанная автономная теория воли и произвольности, без которой, по словам Л.С. Выготского, невозможно подойти к изучению личности человека. Такая теория воли в психологической науке, с нашей точки зрения, пока еще не создана.

Следует обратить внимание на то, что Л.С. Выготский уже при постановке рассматриваемой проблемы взаимоувязывает между собой понятия обучения и развития. Принципиально важно, что он

делает это намеренно и вполне обоснованно, причем в такие пары он объединяет практически все понятия, которые рассматривает в своих исследованиях. Он отмечает, что вполне допустимо и правомерно изучать по отдельности ту или иную психологическую функцию или процесс. Можно, например, всю жизнь заниматься изучением какой-то изолированно взятой функции — памяти, мышления, внимания и т. д. Однако это малоэффективный путь. Гораздо интереснее и плодотворнее будет изучение той или иной функции не изолированно, а в составе того целого, которому она принадлежит и где обнаруживает многие другие свои существенные свойства и характеристики. В этом пункте ход мысли Л.С. Выготского совпадает с главной идеей гештальтпсихологов о несводимости целого к сумме тех частей и элементов, из которых это целое состоит. Однако в своей исследовательской работе он идет много дальше гештальтистов и возводит эту идею в ранг одного из основополагающих принципов новой, неклассической психологии, где осуществляется логика внутреннего самодвижения и самообоснования.

Пояснить сказанное можно на материале и содержании лекции, прочитанной Д.Б. Элькониным студентам факультета психологии МГУ в 1969 году; эта лекция была посвящена анализу методологических подходов в психологии к изучению развития как саморазвития. Он начал лекцию с утверждения, что исходным и базовым для построения психологической теории развития является отношение «индивид—общество». Для подтверждения этого тезиса он привел слова К. Маркса о том, что давно пора перестать противопоставлять абстрактно понятие общество и индивида. Индивид есть непосредственно общественное существо. Затем Даниил Борисович обратил наше внимание на то, что в детской психологии отношение «индивид—общество» выглядит как отношение «ребенок—общество», причем обществом в этом отношении для ребенка является самый близкий ему взрослый человек — его мать. Однако если, приступая к теоретическому анализу, мы напишем «ребенок и общество», то мы уже совершим серьезнейшую методологическую ошибку. Дело в том, пояснял Д.Б. Эльконин, что союз «и» в русском языке является не только соединительным, но и противопоставительным. Это значит, что мы уже взяли по отдельности ребенка и общество, противопоставили их, а затем пытаемся установить между ними какие-то связи. Такой ход мысли, согласно Д.Б. Эльконину, ведет в тупики натуралистических теорий. Правильным будет утверждение, согласно которому ребенок изначально находится в обществе или внутри общества, а поскольку обществом для него является его мать, то он пребывает внутри ее личности, внутри ее сознания, где занимает центральное место и доминирующую позицию.

Надо признать, что в те далекие 60-е годы все, о чем на этой лекции говорил нам Д.Б. Эльконин, плохо вмещалось в наши студенческие головы. Вроде бы все слова, которые он произносил, были понятными, включая слова К. Маркса, однако глубинный смысл

обсуждавшейся на этой лекции методологической проблемы куда-то ускользал. Только много лет спустя, после углубленного и прицельного изучения работ Л.С. Выготского, а также методологических поисков в собственных исследованиях, стало понятно, какую идею пытался донести до нас на своей лекции Д.Б. Эльконин. Он подводил нас к пониманию теории и метода той неклассической психологии, как он ее впоследствии назвал, которая еще в 30-е годы была создана Л.С. Выготским. Однако эта новая психология до сих пор не получила должного воплощения ни в психологической теории, ни в педагогической практике. Одна из причин этого видится в том, что мы все находимся под обаянием и даже гипнозом тех технических достижений, которые стали возможны благодаря классической науке, сложившейся в области естествознания. Однако свойственный ей научный метод познания действительности, более-менее успешно работающий при изучении внешнего природного мира, явно не годится (и даже вредоносен), когда он некритично распространяется на изучение самого человека. В гуманитарных областях знания так называемые «положительные науки» откровенно беспомощны и несостоятельны, хотя в современной психологии господствуют подходы и взгляды, свойственные именно традиционной науке.

Другая трудность, препятствующая надлежащему освоению психологией научного наследия Л.С. Выготского, сопряжена с исключительно высоким уровнем той методологии, на который была поднята психологическая наука в его исследованиях. Л.С. Выготский был искренним марксистом, мечтавшим научиться на всем методе Маркса и написать в психологии свой «Капитал». А у Маркса было (и есть) чему поучиться. Именно Маркс преодолел объективный идеализм Гегеля и предложил то понимание сущности человека, которое воспринял из марксизма и осуществил в своих работах Л.С. Выготский. А ведь в зависимости от того, как мы определяем, что такое человек, такая у нас будет и философия, и психология, и личная картина мира. У Маркса человек это актуально ограниченное, но потенциально универсальное существо. У него человеческий индивид это свободная индивидуальность. С этих позиций, приводившееся на лекции Д.Б. Элькониным высказывание К. Маркса вполне поддается расшифровке и уяснению. Так, «абстрактное общество», которому, по словам К. Маркса, не следует противопоставлять индивида, это социум. Здесь вполне уместно вспомнить известную статью Г.В.Ф. Гегеля «Кто мыслит абстрактно?». Абстрактное это нечто отдельное, взятое вне контекста того целого, которому оно принадлежит. В данном случае целое это человеческое общество, т. е. весь род человеческий, включая все поколения людей, живших до нас, всех ныне живущих людей и всех, кто будет жить после нас; а любой социум это только какая-то ограниченная часть общества. Индивид вполне может вступать в противоречия и даже в конфликт с социумом, а вот конфликтовать с обществом индивид не может, поскольку они, по большому счету, суть одно и то же,

или, как говорят математики, они равномогные множества. Человек это не видовое, как это есть у животных, а непосредственно родовое существо. С этих позиций понятно, почему Д.Б. Эльконин отождествлял фундаментальное отношение «индивид—общество» с конкретными взаимоотношениями ребенка с его собственной мамой. Вот она-то и есть для малыша не «абстрактное общество», а весь род человеческий и, одновременно, самый близкий ему человек, на котором для него весь свет сошелся клином.

В очень кратком и схематичном виде психологию Л.С. Выготского можно очертить с помощью сформулированных им принципов и основополагающих идей. На первое место в этом ряду следует поставить принцип историзма, вошедший в само название созданной им концепции. Содержание и сущность этого принципа разъясняет сам Л.С. Выготский, отмечая, что он вовсе не означает необходимости всякий раз в исследовании погружаться вглубь веков, начиная свой анализ из далекого исторического прошлого. Этот принцип, на самом деле, требует изучения объекта исследования в его собственной истории закономерного возникновения и становления, т. е. в его развитии. С этих позиций принцип историзма и принцип развития суть одно и то же. Именно Л.С. Выготскому удалось философскую категорию развития, которая мало чем могла помочь психологам в их исследовательской работе, сделать фундаментальным психологическим понятием, ставшим системообразующим стержнем в созданной им качественно новой, неклассической науке психологии.

Поставленный нами вопрос о необходимости создания новой, научно обоснованной методики перестает быть безнадежным пожеланием, а превращается в свете принципа историзма во вполне решаемую исследовательскую задачу. Пути решения этой задачи обозначены вторым фундаментальным принципом в психологии Л.С. Выготского, который он называет принципом целостности при выделении объекта изучения. Об этом он пишет, когда постулирует принцип единства аффекта и интеллекта. Без соблюдения этого принципа невозможно конструктивно подойти ни к изучению личности, которая целостна по определению, ни к изучению сознания, которое также целостно. В монографии «Мышление и речь» Л.С. Выготский конкретизирует этот принцип в необходимости проведения в психологическом исследовании каузально-динамического анализа, нацеленного на выделение такой единицы изучения, которая, будучи целостной и простой, тем не менее, несла бы в себе все существенные характеристики той развитой системы, которая из этой единицы вырастает. Для мыслительных и речевых процессов, изучавшихся Л.С. Выготским, он выделил в качестве единицы исследования значение слова. Применительно же к поставленной им проблеме соотношения обучения и развития, занимающей центральное место в вопросе о создании новой, научно обоснованной методики, следует обратить внимание не только на то, что обучение ведет за собой развитие, но и на то, что, по Л.С. Выготскому, обучение, которое никак

не связано с развитием, не может называться обучением. Это значит, что обучение всегда совершается по законам развития. Тем самым, это означает, что все вопросы, проблемы и трудности в области образования, а также в педагогической теории и практике, должны быть осмыслены и сформулированы в контексте идей психологии развития.

Не имея возможности даже просто перечислить и хоть как-то обрисовать все идеи Л.С. Выготского, которые имеют существенное значение для сферы образования, отметим, в заключение нашего анализа, только идею системного и смыслового строения сознания. По нашему мнению, эту идею незаслуженно обошли должным вниманием и исследователи научного наследия Л.С. Выготского, и продолжатели его дела. А ведь именно эта идея, на наш взгляд, является основанием и вершиной психологической теории развития в концепции Л.С. Выготского. Принцип системности у него является внешней характеристикой сознания, фиксирующей те взаимосвязи и соотношения между психическими функциями и процессами, которые специфичны для определенной стадии онтогенеза. Можно сказать, что принцип системности сознания лежит в основе созданной Л.С. Выготским периодизации психического развития ребенка, где методологическую канву задают понятия центрального возрастного психологического новообразования, социальной ситуации развития, центральной психической функции, лежащей на магистральной линии развития, а также понятие ведущей деятельности, введенного Л.С. Выготским при анализе игры дошкольников. Принцип системности сознания и периодизация развития детей имеют исключительно важное значение для установления возрастных возможностей обучения и сензитивности психики ребенка по отношению к тому или иному содержанию учебных программ.

А вот принцип смыслового строения сознания, согласно Л.С. Выготскому, является внутренней, а значит, наиболее существенной характеристикой. Он связывает этот принцип с обобщениями. Как ребенок обобщает, на таком уровне развития сознания он и находится. В свою очередь, обобщения у Л.С. Выготского теснейшим образом связаны с общением. Как мы общаемся, так и обобщаем, и, наоборот, как обобщаем, на таком уровне и общаемся. Такое максимальное сближение общения и обобщений выглядит как нечто парадоксальное и даже несуразное. Действительно, общение — это установление и осуществление взаимоотношений между индивидуумами, относящееся к внешней, социальной жизни человека, тогда как обобщение — это сугубо внутренний, умственный акт. Такое, недопустимое в классической науке, противоречие на самом деле является глубочайшим прозрением Л.С. Выготского в сущностное строение сознания человека. Никакого противоречия в его утверждениях нет, а есть качественно иное понимание внешнего и внутреннего в психике и сознании человека, чем это имеет место в ныне господствующей традиционной психологии. Отношения в коллективе детей не переживаются в голову ребенка, чтобы быть как-то пре-

образованными под сводами черепной коробки. Они так и остаются экстериоризированными вместе с его сознанием и психикой. Соответственно, в работах Л.С. Выготского понятие интериоризации имеет совершенно иное содержательное наполнение, по сравнению с общепринятым в нашей психологии.

Подход Л.С. Выготского к проблеме обобщений и смысловому строению сознания в контексте взаимоотношений и общения человека открывает новые возможности и перспективы для решения одной из самых значимых и, одновременно, самых трудных проблем, являющейся камнем преткновения для всей истории европейской философии. Именно в проблеме сущности и природы обобщений сфокусированы причины непримиримого противостояния философий Платона и Аристотеля. В Средние века над этой проблемой, именованной тогда как проблема универсалий, бились схоласты, но они так и не пришли к общепризнанному решению. В эпоху Нового времени, которая ознаменовалась появлением научной формы общественного сознания, на эту проблему совершенно по-разному смотрели сторонники европейского рационализма и боровшиеся с ними

последователи английского эмпиризма. В работах Л.С. Выготского эта проблема была обозначена через противопоставление и различия между житейскими и научными понятиями, а изучение развития значений слов стало центральной проблемой его исследования, изложенного в монографии «Мышление и речь». В сфере образования специальное исследование видов обобщения было предпринято В.В. Давыдовым, который охарактеризовал и противопоставил эмпирические и теоретические обобщения.

Наши исследования процессов психического и личностного развития в детском онтогенезе позволили накопить данные, свидетельствующие о том, что существует, как минимум, шесть видов обобщений, каждый из которых может быть освоен ребенком на определенной стадии возрастного развития. Конечно, эти данные нуждаются в дальнейшей углубленной конкретизации в специальных исследованиях, однако они, по нашему убеждению, должны войти в состав той новой научной дидактики, которая позволит целенаправленно обеспечить полноценное развитие психики, личности и сознания подрастающего человека средствами образования.

Литература

1. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Развитие высших психических функций. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1960. С. 505. С. 60.
2. *Давыдов В.В.* Соотношение понятий «формирование» и «развитие» психики / Обучение и развитие: Материалы по симпозиуму (июнь—июль 1966). М.: Просвещение, 1966. С. 35—48.

References

1. *Vygotskii L.S.* Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [The history of the development of higher mental functions]. *Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii [Development of Higher Mental Functions]*. Moscow Publ. Akademii pedagogicheskikh nauk, 1960. 505 p. pp. 60.
2. *Davydov V.V.* Sootnoshenie ponyatii «formirovanie» i «razvitie» psikhiki. [Correlation of the concepts of “formation” and “development” of the psyche.] (*Obuchenie i razvitie: Materialy po simpoziumu (iyun'-iyul' 1966)*). [Training and Development: Proceedings of the Symposium (June—July 1966).] Moscow: Publ. Prosveshchenie. 1966. pp. 35—48.

Информация об авторах

Кравцов Геннадий Григорьевич, доктор психологических наук, профессор, Федеральный научно-клинический центр реаниматологии и реабилитологии (ФНКЦ РР), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4418-3254>, e-mail: ekravcva@gmail.com

Кравцова Елена Евгеньевна, доктор психологических наук, профессор, Федеральный научно-клинический центр реаниматологии и реабилитологии (ФНКЦ РР), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2535-262X>, e-mail: ekravcva@gmail.com

Information about the authors

Gennady G. Kravtsov, Doctor of Psychology, Professor, Federal Research and Clinical Center for Critical Care and Rehabilitation, Moscow, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4418-3254>, e-mail: ekravcva@gmail.com

Elena E. Kravtsova, Doctor of Psychology, Professor, Federal Research and Clinical Center for Critical Care and Rehabilitation, Moscow, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2535-262X>, e-mail: ekravcva@gmail.com

Получена 02.08.2020

Принята в печать 06.11.2020

Received 02.08.2020

Accepted 06.11.2020