

---

**ИСТОРИЯ НАУКИ**  
**HISTORY OF SCIENCE**

---

**ОБ ОСНОВАТЕЛЯХ И ПОСЛЕДОВАТЕЛЯХ**  
ON FOUNDERS AND SUCCESSORS

**Превратить психологию «в науку о живом человеке...»:  
О психотехническом характере исследований школы  
А.Н. Леонтьева 1940-х гг.**

**Е.Е. Соколова**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2239-0858>, e-mail: [ees-msu@mail.ru](mailto:ees-msu@mail.ru)

В статье представлен анализ некоторых работ школы А.Н. Леонтьева 1940-х гг. в свете методологических принципов психотехнического познания, сформулированных Ф.Е. Василюком на основе развития идей Л.С. Выготского о практике как конструктивном принципе психологической науки. В опровержение утверждений о том, что в культурно-деятельностной психологии советского времени не было своей собственной психологической практики, показано, что такая практика имела место, причем она отличалась особым, деятельностным, характером и, в свою очередь, способствовала дальнейшему развитию теории деятельности. Таковой была практика восстановления движений, осуществляемая командой психологов, собранной А.Н. Леонтьевым в госпитале Коуровки; в этой практике «психотерапия», исследование и обучение были представлены в неразделимом единстве. Это единство наблюдалось и в исследовании З.М. Истоминой (1948), проанализированном в настоящей статье в свете выделенных Ф.Е. Василюком восьми общих принципов психотехнического познания. Новое обращение к наследию школы А.Н. Леонтьева актуально в контексте совершающейся в настоящее время концептуальной революции в психологии, поскольку многие методологические принципы и положения психологии деятельности опередили свое время.

**Ключевые слова:** методология психологии, деятельность, практика, психотехнический подход, А.Н. Леонтьев, Ф.Е. Василюк, З.М. Истомина.

**Для цитаты:** Соколова Е.Е. Превратить психологию «в науку о живом человеке...»: О психотехническом характере исследований школы А.Н. Леонтьева 1940-х гг. // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 3. С. 109–118. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200311>

# Turning Psychology “into a Science of the Living Human Being...”: On the Psychotechnical Character of Research of the A.N. Leontiev school of the 1940s.

Elena E. Sokolova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2239-0858>, e-mail: [ees-msu@mail.ru](mailto:ees-msu@mail.ru)

This paper analyzes select 1940s works of A.N. Leontiev’s school of psychological thought in light of the methodological principles of psychotechnical cognition which F.Ye. Vasilyuk formulated on the basis of L.S. Vygotsky’s ideas about practice as a constructive principle of psychological science. The paper refutes the assertion that Soviet-era cultural and activity psychology had no psychological practice in its own right and demonstrates that such practice did really exist, had a distinctly activity-oriented nature, and contributed to the advancement of the activity theory. It was the practice of movement recovery which a team of psychologists, put together by A.N. Leontiev, practiced at the military hospital in Kourovka, fusing “psychotherapy”, research, and education into an inseparable whole. We observe that unity in Z.M. Istomina’s 1948 research, discussed in this paper in light of the eight general principles of psychotechnical cognition identified by F.Ye. Vasilyuk. Revisiting the Leontiev school’s heritage is relevant in the context of the ongoing conceptual revolution in psychology, for many methodological principles and provisions of activity psychology were ahead of their time.

**Keywords:** methodology of psychology, activity, practice, psychotechnical approach, A.N. Leontiev, F.Ye. Vasilyuk, Z.M. Istomina.

**For citation:** Sokolova E.E. Turning Psychology “into a Science of the Living Human Being...”: On the Psychotechnical Character of Research of the A.N. Leontiev school of the 1940s. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 3, pp. 109–118. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200311>

## Введение

В настоящей статье рассматриваются некоторые моменты научного наследия А.Н. Леонтьева и его школы, в которой был создан один из вариантов деятельностного подхода в психологии, являющийся составной частью культурно-деятельностного движения, теперь уже ставшего международным. Появившаяся в англоязычной литературе аббревиатура СНАТ (Cultural-Historical Activity Theory) довольно точно фиксирует единство культурно-исторического и деятельностного подходов, хотя периодически в литературе возникают безуспешные, на наш взгляд, попытки опять противопоставить их друг другу.

Хотя о теории деятельности, как справедливо заметил Б.Д. Эльконин, «написано и сказано очень много» [17, с. 4], следует, по его мнению, периодически перечитывать работы ее творцов, «...осваивая вложенный в них способ мышления. Перечитывать вместе с освоением и пониманием строения поистине гениальных и неповторимых экспериментальных исследований А.Н. Леонтьева» [там же]. Кроме упомянутых в тексте Б.Д. Эльконина, таковыми, на наш взгляд, являются эмпирические исследования, проведенные Леонтьевым и представителями его школы в 1940-х гг. Они по большей части на слуху, ими интересуются и современные психологи, в том числе за рубежом, судя

по тому, какой популярностью пользуется обзорная статья главы школы, посвященная в основном исследованиям этого периода и недавно переведенная на английский язык [18]. Однако при пересказе результатов данных исследований в различных учебниках и монографиях часто теряется их связь с лежащей в их основе методологией, истоки которой следует искать в творчестве Л.С. Выготского.

По мнению Ф.Е. Василюка, культурно-историческая психология школы Л.С. Выготского «...является психотехнической по своему изначальному замыслу, по своему методологическому “генотипу”» [1, с. 211]. Это очевидно уже при анализе Выготским исторического смысла психологического кризиса, выход из которого он видел в перестройке принципов психологии так, «...чтобы они выдержали высшее испытание практикой» [3, с. 387], в силу чего практика перестает быть «колонией теории», а становится ее «верховным судом» и входит «...в глубочайшие основы научной операции и перестраивает ее с начала до конца» [там же, с. 387–388]. «Сверхзадачей» такой психологии является «...не столько объяснить психику, сколько понять ее и овладеть ею» [там же, с. 387].

Реализацией подобного «изначального замысла» Ф.Е. Василюк считал экспериментальные исследования А.Н. Леонтьевым опосредствованной памяти, в которых изучалась, по его мнению, не память во-

обще, а «...социальная мнемотехника, совместная деятельность двух людей — экспериментатора и испытуемого» [1, с. 210]. Еще одним примером успешной реализации психотехнического подхода для Ф.Е. Василюка была теория планомерно-поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, о чем свидетельствовало даже ее название.

Вместе с тем, комментируя дальнейшее развитие психотехнического подхода в отечественной психологии, Е.Ю. Пятаева, вслед за Ф.Е. Василюком, считает, что психотехнический «методологический генотип» во времена Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и П.Я. Гальперина «...не мог быть развернут и реализован в полной мере, поскольку у отечественной психологии не было своей практики, она могла лишь встраиваться в практику педагогическую, медицинскую или инженерную» [13, с. 72].

С последним тезисом, однако, нельзя согласиться. В настоящей статье будет показано, что «своя» практика у психологии деятельности школы А.Н. Леонтьева была и, соответственно, в ней был успешно реализован психотехнический подход, что становится очевидным при изучении в этом контексте работ данной школы 1940-х гг. Поэтому целью настоящей статьи будет «перечитать» некоторые из них заново «через призму» выделенных в работах Ф.Е. Василюка общих принципов психотехнического познания, даже несмотря на определенные различия имеющихся в психологии разных вариантов такового. Этот прием, использованный Е.Ю. Пятаевой [13] при обсуждении известного исследования Б.В. Зейгарник о запоминании завершенных и незавершенных действий, показался нам весьма любопытным и плодотворным, и мы воспользуемся им в настоящей статье при анализе работы З.М. Истоминой, опубликованной в 1948 г.

Подобное новое обращение к «старым» текстам, давно, казалось бы, ушедшим в историю, весьма актуально в контексте совершающейся буквально у нас на глазах «концептуальной революции в психологии», которая подробно описывается и анализируется в статье А.П. Стеценко [20]. По ее мнению, школа А.Н. Леонтьева, как неотъемлемая часть культурно-деятельностного движения, в данном контексте выглядит «гостьей из будущего», поскольку в современной мировой науке наблюдается поворот к таким принципам психологического познания, которые были сформулированы и реализованы в этой школе задолго до подобного поворота.

### Живые отношения живых людей

Как справедливо заметил В.Т. Кудрявцев, подлинным пафосом учения Л.С. Выготского как родоначальника культурно-деятельностной психологии явилось не обоснование его представлений о знако-

во-символической детерминации сознания, а «живые отношения живых людей» [6, с. 141]. Неслучайно Л.С. Выготский настаивал на необходимости создания «психологии в терминах драмы», или, иначе, конкретной, а не абстрактной психологии, которая, говоря словами Ж. Политцера, упразднила человека и превратила «в действующее лицо процессы» [14, с. 257]<sup>1</sup>.

Аналогичная интенция сделать психологию настоящим жизненной наукой лежала в основе научной программы новообразованной в начале 1930-х гг. Харьковской школы, признанным лидером которой стал А.Н. Леонтьев. И если сначала разработка центральной проблематики этой программы (соотношение практической деятельности и сознания) казалась харьковчанам некоей альтернативой исследованиям Л.С. Выготского последних лет его жизни, то довольно скоро пришло понимание, что движение «от сознания к деятельности» означало лишь возвращение к исходным замыслам Выготского. В своих заметках «Материалы о сознании», относимых комментаторами к 1940–1941 гг., А.Н. Леонтьев писал: «В чем состоял этот *исходный* замысел? Он заключался в том, чтобы в *образе жизни человека* найти ключ к его С[ознанию], чтобы связать жизнь с сознанием. “За сознанием открывается жизнь”. “Психология — наука об особой — высшей — форме жизни”» [9, с. 38–39; курсив с разрядкой в слове «исходный» в оригинале заменен нами на обычный курсив. — Е.С.].

В написанных примерно в то же время «Методологических тетрадах» А.Н. Леонтьев скажет, что всегда стремился превратить психологию «в науку о *живом* человеке, в науку “о самом важном”» [7, с. 181]. Неслучайно в качестве исходной категории для построения системы психологических понятий им была выбрана деятельность, одно из определений которой гласит, что это молярная и неаддитивная «...единица жизни, опосредованной психическим отражением» [там же, с. 65]. Рассматривая при этом деятельность как субстанцию сознания и психики, Леонтьев дает нестандартное для той, да и для нынешней психологии еще одно определение психики как функции (или, как потом стали говорить в его школе, функционального органа) деятельности, выступающей как ее неотъемлемый атрибут. Согласно этим взглядам, психику невозможно рассматривать отдельно от деятельности в любой форме последней, и всякая «работа с психикой» означает «работу с деятельностью», а именно ее формирование, изменение и/или ее возможную коррекцию в случае какой-либо патологии.

Эти общие идеи нашли свое впечатляющее воплощение и — что важно подчеркнуть — дальнейшее развитие и конкретизацию в практике работы с пациентами специальной Восстановительной клиники, созданной 6 сентября 1942 г. при госпитале в поселке Коуровка под Свердловском. Как известно, в этом госпитале собранной А.Н. Леонтьевым командой на

<sup>1</sup> Обсуждение этой научной программы Л.С. Выготского в соотношении с творчеством Ж. Политцера, с одной стороны, и с дальнейшей ее разработкой в учении А.Н. Леонтьева и его школы о поступке представлено в ранее опубликованной статье автора [19].

основе психологической теории деятельности и физиологии активности Н.А. Бернштейна были разработаны приемы восстановления движений у раненых с поражением рук; впоследствии подобная работа была продолжена в 1944 г. совместно с Центральным институтом травматологии и ортопедии после реэвакуации сотрудников МГУ в Москву.

Следует специально отметить, что в данном случае речь идет именно о психологической, а не медицинской практике, в которой психологи играли бы «вторую роль»; и эта практика не сводилась ни к психологическому консультированию, ни к психотерапии в привычном понимании этих слов. Объясняя смысл данной «высокоорганизованной практики», авторы книги, обобщающей ее результаты, утверждали: «Для того, чтобы успешно восстановить функцию органа, нужно восстановить деятельность самого человека, снять мешающие ему внутренние установки, организовать и направить его активность» [10, с. 6; разрядка в оригинальном тексте заменена нами на курсив. — Е.С.]. Главную роль в подобном восстановлении, как было показано и доказано в процессе «живых отношений живых людей» в госпитале Коуровки, играют мотивы деятельности больного: «...так как функциональные методы лечения являются активными методами, при которых больной не просто подвергается воздействию, но должен сам активно действовать для восстановления функции, то чем большей побудительной силой будет обладать для него эта восстанавливающая деятельность, чем более сильные мотивы она будет в себе заключать, тем больше будет шансов и на успех» [там же, с. 174].

Психологами было, в частности, замечено, что ограничение движений в раненой руке чаще всего было обусловлено очевидным стремлением многих больных щадить больную руку. Это затрудняло восстановление движений обычным порядком, а именно в процессе занятий ЛФК, практиковавшихся медиками в восстановительных госпиталях. Однако при включении того же движения в иную, значимую для больных, деятельность установка на щажение больной руки рано или поздно «сбивалась» и восстановление происходило удивительно быстро.

В Коуровке с этой целью раненые привлекались к работе в созданных «трудотерапевтических» мастерских, для которых специально разрабатывались практические задания, актуализировавшие значимые для больного мотивы его деятельности и, следовательно, имевшие для них положительный смысл. При этом психологи тщательно следили за тем, чтобы соответствующие задания не были «навязаны» раненым без учета этих смыслов, т. е., например, в качестве таковых совершенно не подходили «трудоподобные»

движения при бессмысленном забивании гвоздей в доску или неинтересные для большинства бойцов задания по мелкому ремонту одежды или обуви. Напротив, разработанные психологами в госпитале Коуровки задачи предполагали выполнение таких операций, которые были вписаны в совместную, осмысленную трудовую деятельность, имеющую реальный, значимый предметный результат. И в этом случае внимание больных сосредотачивалось не на собственных увечьях, а на работе.

К примеру, такой социально значимой деятельностью, вызвавшей большой интерес со стороны раненых, стало, в частности, изготовление оконных рам и металлической фурнитуры к ним для домов разрушенного Сталинграда в столярных и слесарных мастерских госпиталя. Это дало возможность пациентам осуществлять строго определенные трудовые операции, приводящие к соответствующему производственному эффекту (и — одновременно — к возможному восстановлению необходимых движений), и позволило больным все время чувствовать себя «участником выполнения большого общего дела» [10, с. 182].

Собственно «лабораторные» исследования психологами двигательной активности пораженных рук строились на тех же принципах. Таково было, например, знаменитое исследование П.Я. Гальперина и Т.О. Гиневской, где испытуемым предлагалось решить несколько двигательных задач; при этом психологами измерялась амплитуда движений рук при их решении. Кстати говоря, этих задач было не три, как иногда говорится в пересказах результатов данной красивой работы, а пять, причем последняя задача объективно была совершенно идентична первой<sup>2</sup>. Но в ходе самого исследования у большей части испытуемых после выполнения всех предыдущих заданий амплитуда движений большой рукой при решении последней, пятой, задачи значимо увеличилась по сравнению с ситуацией первой, т. е. в ходе общения с испытуемыми была осуществлена практическая работа по изменению их деятельности, включая ее физиологическое обеспечение.

Между прочим, подобное восстановление движений у раненых в процессе реальной осмысленной деятельности происходило зачастую без специальной «трудотерапии» или особых «упражнений». В книге А.Н. Леонтьева и А.В. Запорожца приводится ряд примеров того, как сама реальная жизнь в госпитале, когда бойцов привлекали к решению повседневных задач госпитального «хозяйства», выступала в роли своеобразного психотерапевта, и восстановление движений пораженных рук происходило как бы «само собою», поскольку при решении подобных задач происходила актуализация значимых (но бывших до этого потенциальными) мотивов больного.

<sup>2</sup> Напомним суть поставленных перед испытуемым «двигательных задач». Первая инструкция испытуемому (задача А1) гласила: «Закройте глаза. Поднимите руку как можно выше..., еще выше». Во втором случае (задача А2) надо было делать то же, но с открытыми глазами, на фоне разграфленного экрана. В третьем случае (задача Б) требовалось поднять руку до определенной цифры (называлась соответствующая цифра на экране). Инструкция в четвертом случае (задача В) гласила: «Возьмите предмет...» (указывается предмет). В пятой задаче (А3) требовалось сделать то же, что в первой (А1) [10, с. 13].

Акцент на изучении роли мотивов реальной деятельности «живых людей» был сделан и в других многочисленных исследованиях, которые начались в школе А.Н. Леонтьева в середине тех же 1940-х гг., когда Леонтьев возглавил Отдел детской психологии Психологического института. Далее, в соответствии с поставленными нами задачами, будет проанализирована опубликованная в 1948 г. работа З.М. Истоминой в свете выделенных Ф.Е. Василюком особенностей психотехнического познания вообще, несмотря на определенные и довольно существенные различия в разных вариантах психотехнического подхода.

### Единство исследования, обучения и практики

Кратко напомним суть исследований З.М. Истоминой [5]. Их основной целью было выявить механизмы формирования произвольного запоминания у детей-дошкольников, т. е. возникновение в деятельности ребенка специальных «мнемических» действий. Предполагалось, что выделение таких действий зависит от специфических мотивов деятельности детей, которые придают смысл запоминанию и припоминанию. Дошкольники разных возрастных групп должны были запоминать осмысленные слова (их было в разных сериях экспериментов от 5 до 8) в условиях, с одной стороны, обычного лабораторного эксперимента с запоминанием и воспроизведением (детям говорили, что это «особые занятия») и, с другой стороны, специально организованной сюжетно-ролевой игры, актуализировавшей или создававшей более значимый для дошкольников мотив для соответствующих действий запоминания и припоминания («заведующий детским садом», роль которого выполнял экспериментатор, давал поручение ребенку «купить то-то и то-то в магазине», «заведующим» которого был ассистент экспериментатора). Следующей задачей было изучить, как возникают и затем совершенствуются разные способы достижения указанных целей, т. е. мнемические операции<sup>3</sup>.

Для дальнейшего детального изучения формирования произвольных мнемических процессов, т. е. функционального развития памяти в ходе экспериментальных исследований, были проведены специальные серии формирующих экспериментов. В них у детей, которые еще не могли активно запоминать, формировались умение выделять специальную мнемическую цель и тем самым способность к произвольному запоминанию, а затем выделялись и совершенствовались средства для достижения данной цели, т. е. мнемические операции, за счет чего и происходило повышение показателей запоминания.

Не приводя интереснейших данных, полученных в исследованиях З.М. Истоминой, и не обсуждая выявленные различия в изучаемых и формируемых процессах у дошкольников разных возрастных групп, представим результаты нового «прочтения» ее статьи в свете выделенных Ф.Е. Василюком общих особенностей психотехнической теории или, более широко, системы «психотехнического познания» [1]. Несмотря на внесенные впоследствии [2] в их перечень и формулировки некоторые изменения, никаких принципиальных отличий от ранее представленных обнаружено не было.

1. **Ценности.** Согласно Василюку, психотехническая система, включающая в себя практику как свой живой орган, «...обязана сознательно выбрать свою ценностную позицию в контексте всех основных ценностей — истины, добра, красоты, святости, пользы и пр.» [1, с. 185], что отличает ее от классической науки и в целом от «классической рациональности», видящей единственную ценность только в «объективной истине», не зависящей от чьей-либо субъективности. В этом отношении психотехническое познание, по мнению Ф.Е. Василюка, соответствует «постнеклассическому» типу рациональности, по В.С. Стéпину.

Совершенно очевидно, что подобное ценностное начало лежит в основе теории деятельности вообще и рассматриваемого нами исследования — в частности. А.Н. Леонтьев всегда подчеркивал, что мера развития единичного человека определяется тем, насколько он становится «человеком человечества» [7, с. 168], как бы пафосно это ни звучало. Данное «вершинное» (в смысле Л.С. Выготского) стремление не является, согласно культурно-деятельностной психологии, врожденным; оно формируется в онтогенезе в процессе становления личности, т. е. утверждения индивида в жизни общества, того целого, «...внутри которого он только и может существовать и развиваться как человек» [8, с. 389].

Рассматривая в этом же контексте некоторые аспекты творчества единомышленника А.Н. Леонтьева Э.В. Ильенкова, а именно обсуждение им проблемы свободы воли, А.Д. Майданский утверждает, что эта проблема решается Ильенковым в традициях деятельностной психологии — воля понимается как психологическая функция подчинения деятельности индивида целям и нормам общественной жизни: «Как и вся высшая психика, воля — функция социальная. Первоначально волю диктуют ребенку другие люди, общество в их лице. Моя свобода начинается с повиновения другим и представляет собой, по сути, *принуждение самого себя* к культурному поведению и образу жизни» [12, с. 93].

Именно эта ценностная установка была подспудно представлена в эмпирических исследованиях

<sup>3</sup> Представляется, что в исследовании З.М. Истоминой произошло выделение, наряду с побуждающей и смыслообразующей, еще и так называемой структурирующей функции мотива, хотя и без обозначения ее соответствующим словосочетанием. Лишь спустя 30 лет структурирующую функцию мотива (по отношению к мыслительной деятельности взрослых испытуемых) стали выделять, обсуждать и исследовать в школе О.К. Тихомирова [16, с. 116–124], также развивавшей и развивающей до сих пор определенные идеи культурно-деятельностной психологии.

школы А.Н. Леонтьева 1940-х гг. В работе З.М. Истоминой «приобщение к жизни человечества» дошкольника заключалось как раз в формировании у него способности произвольной регуляции процессов запоминания и припоминания. Констатируя, что в жизни данный процесс происходит намного медленнее, Истомина поставила своей задачей побудить ребенка «быстрее пробегать» этот путь [5, с. 73] в серии специальных формирующих «упражнений». И это, кроме всего прочего, подготавливало ребенка к адекватному вхождению в школьную жизнь.

Отметим, что подобная работа не потеряла своей актуальности до сих пор. Исследования сегодняшних дней показывают, что демонстрируемый современными дошкольниками уровень интеллектуальной готовности к школьному обучению сочетается у них с проявлениями низкого уровня личностной готовности, т. е. с недостаточно сформированной произвольной регуляцией поведения, что особенно заметно при сравнении с детьми, жившими в социокультурных условиях советского времени. А это, в свою очередь, обусловлено сниженным уровнем развития сюжетно-ролевой игры у современных дошкольников [11; 15].

**2. Адресат.** Адресатом психотехнической теории является, по Василюку, психолог-практик, который мыслит прецедентами, клиническими случаями и пр. Он ждет ответов от этой теории на следующие вопросы: *зачем?* (в чем смысл, предельные цели и ценности консультирования, тренинга и пр.?). *Что* именно он может и должен делать? *Как* достигать нужных результатов? *Почему* те или иные действия приводят именно к этому результату и какие механизмы за этим стоят? [1]. Добавим, что, с точки зрения Е.Ю. Пятаевой [13], нами также разделяемой, адресатом психотехнического познания может быть и придерживающийся той же стратегии психолог-исследователь. Далее будет показано, что в теории деятельности и, соответственно, в проведенном в ее контексте исследовании З.М. Истоминой можно найти ответы на все перечисленные вопросы.

На первый вопрос («зачем?») ответ был уже дан выше. На вопрос «что?» З.М. Истомина отвечает: следует организовать деятельность ребенка, наиболее адекватную для эффективного формирования действий произвольного запоминания и припоминания, а затем и соответствующих мнемических операций. Для детей дошкольного возраста, развивающихся в определенных культурах, это легче всего сделать с помощью организации сюжетно-ролевой игры, поскольку цель запомнить имеет для ребенка совершенно конкретный и актуальный смысл, определяемый мотивами игры. В лабораторных же условиях «цель запомнить, как и само действие запоминания, не вытекают прямо из содержания мотива; оба эти момента связаны между собой внешним для ребенка образом» [5, с. 85].

«Как» достигать нужных результатов? Путем организации специальных обучающих «тренировок», эффект которых сказывался не только на той деятельности, которая отрабатывалась в формирующих экспериментах, но и на других видах деятельности,

причем и здесь игра была на первом месте в плане развивающего эффекта.

«Почему» те или иные действия приводят к нужному результату? Ответ на этот вопрос может быть дан только при глубоком изучении психологом целостной системы принципов и положений теории деятельности, но если коротко, то ответ таков: так как психический процесс, в данном случае память, — это функция (функциональный орган) реальной деятельности детей, поэтому, изменяя деятельность, ее структуру, мы меняем и соответствующие этой деятельности психические процессы.

**3. Субъект познания.** В психотехнической практике, по Василюку, психолог должен занимать заинтересованную, участную и личную позицию в соответствии со своими предельными ценностями, но он не является единственным субъектом познания: его клиенты, участники групп выступают «как равнозначные и незаменимые» партнеры, и в особые моменты продвижения к истине образуется «диалогический “совокупный субъект” познания» [1, с. 186].

Подобного рода «совокупный субъект», на наш взгляд, возникал и в исследованиях З.М. Истоминой. К детям относились не как к «среднестатистическому испытуемому», а как к «партнеру» по игре или «занятиям». В игре обязательно участвовали двое взрослых — экспериментатор («заведующий магазином») и его ассистент («заведующий детским садом»). При этом, как и в случае с восстановлением движений у раненых, ребенок не был пассивным объектом воздействия, его совместная деятельность со взрослым строилась таким образом: если в случае «занятий» мнемическая цель ставилась перед ребенком экспериментатором, то в сюжетно-ролевой игре ребенок должен был выделить цель сам, но все равно в совместной деятельности со взрослым.

При этом учитывалось, как сам испытуемый воспринимает ситуацию: в протоколах фиксировалось не только то, что было сказано тем или иным ребенком, но и то, как принималось им поручение «купить что-то в магазине» (в случае сюжетно-ролевой игры) или запоминать слова (в случае «занятий»), использовал ли ребенок какие-либо приемы запоминания и как потом воспроизводил слова в магазине и т. п. Подобное собственное восприятие ситуации ребенком выражалось, например, в его недоуменном вопросе взрослому (в данном случае при «особых занятиях» для детей 4–5 лет): «А для чего Вы всё говорите: запоминай, запоминай?». Другой ребенок того же возраста заявил: «Я здесь не умею запоминать, я только дома умею». Старшие испытуемые (6–7 лет), хотя эффективность запоминания «при особых занятиях» и у них ниже, чем в игре, уже обладают способностью произвольного запоминания и могут даже оценить эту свою способность: так, мальчик шести с половиной лет даже просил экспериментатора: «Вы только медленнее говорите, а то я не запомню» [5, с. 80].

**4. Контакт.** Контакт психолога с испытуемыми, по Василюку, — не «неизбежное зло», а необходимое условие психотехнической работы, и этот контакт ин-

тенсивен, уникален и эмоционален. Все это прослеживается и в исследованиях З.М. Истоминой. Так, в процессах игры контакты ребенка со взрослыми происходили еще и в следующих формах. Когда ребенок прибежал в «магазин» и не мог вспомнить, что же надо купить, «заведующая магазином» переспрашивала пришедшего ребенка: «Все ли ты перечислил, ничего не забыл?»

Сам ребенок точно так же вступал в живые контакты с экспериментаторами. К примеру, прибежав «в магазин», но забыв при этом, что же надо было в нем купить, ребенок обращался к «заведующей магазином», указывая на «пропуск»: посмотрите, что там написано, а то я забыл; другой испытуемый в этой ситуации хотел вернуться в «детский сад», чтобы «заведующая» напомнила ему, что еще надо было купить.

**5. Процесс и процедуры исследования.** Они не следуют жестким программам, от которых нельзя отступать ни на йоту, а сама программа психотехнического исследования может меняться в его ходе, способствуя самопознанию и самораскрытию его участников. Во всех случаях и сериях экспериментов З.М. Истоминой каждый раз общение было индивидуализированным, с учетом не только «паспортного возраста» ребенка, но и других обстоятельств, что проявлялось в уникальных диалогах испытуемых с экспериментаторами. Естественностью и живостью особенно отличались, конечно же, «игровые» эксперименты; впоследствии психологи выяснили [5, с. 58], что дети играли в понравившуюся им игру уже вне контекста исследований.

Более того, в процессе повторения игровой ситуации в случае формирующих экспериментов обнаружилось, что в организованных экспериментатором «упражнениях» развивается и сама мотивация игровой деятельности одного и того же ребенка, тесно связанная с целеобразованием. Вначале конкретный мотив деятельности ребенка — просто пойти в магазин в качестве «покупателя», не ставя перед собой цели запомнить поручение, а потом его воспроизвести, т. е. ребенок осуществляет только социальную функцию «покупателя». В последующих опытах, причем у кого-то начиная уже со второго, смысл игры для ребенка меняется — функция покупателя теперь исполняется ребенком со знанием «дела»: надо купить не просто какие-то продукты, а те, которые нужны для детского сада (один ребенок даже торопил «продавца», чтобы он быстрее отпустил товар, поскольку его там «дети ждут»). Таким образом, мотивация игры здесь иная: функция покупателя теперь включена в отношения с другими людьми — дающими поручение и исполняющими его. Фактически в подобных экспериментах происходило то самое «обучение игре», о необходимости которого говорилось и писалось в школе А.Н. Леонтьева с момента ее возникновения в Харькове.

**6. Знания.** Согласно Ф.Е. Василюку, получаемые в ходе психотехнического исследования знания — не о чем-то внешнем, безликом; напротив, предмет знания — это знания о тебе и о себе. Поскольку приведенные выше примеры одновременно иллюстрируют и этот момент «психотехнического познания», ограничимся здесь парой новых. Были зарегистрированы случаи, когда ребенок (6 лет 7 мес.), участвуя в игре в «магазин» и успешно выполнив поручение «заведующей детским садом», заявил экспериментатору: «Теперь я понял, как играть» — и в дальнейшем прибежал к соответствующим приемам запоминания [5, с. 79]. Другой ребенок примерно того же возраста перед третьим обучающим повторением игры сказал о себе: «Теперь я знаю, как запомнить. Я иду — и про себя повторяю» [Там же]. Еще один испытуемый четырех с половиной лет, обнаружив, что он забыл, что ему было поручено, начинает осознавать, что «он плохо слушал», и просит разрешения пойти еще раз спросить, что же надо было купить [там же, с. 63].

**7. Предмет теории.** Обсуждение Ф.Е. Василюком этого момента психотехнической системы представляется весьма спорным. Трудно согласиться со следующим определением предмета психотехнической теории вообще (и, стало быть, теории деятельности в частности): это «...не теория некоего “объекта” (психики, деятельности, мышления), а теория психологической работы-с-объектом. Это теория практики» (Василюк, 2003, с. 189). Но если в психотехнической системе «...практика, обучение и исследование составляют единое целое» [13, с. 77]<sup>4</sup>, то как можно в таком случае противопоставлять теорию того или иного «объекта» и теорию «работы с ним»? Впрочем, в автореферате докторской диссертации Ф.Е. Василюка его позиция проясняется так: «Практика является не просто изнутри просвещенной и внешне оправданной данной научной теорией, а <...> она сама включается в создание этой теории в качестве основного исследовательского метода» [2, с. 4]. Тогда с этим можно согласиться и обнаружить именно такую связь «теории» и «практики» и — шире — исследования, обучения и практики в психологии деятельности вообще и в анализируемом нами исследовании З.М. Истоминой — в частности.

Представляется, что в этом последнем (и других аналогичных исследованиях 1940-х гг., результаты которых были опубликованы в том же сборнике работ Отдела детской психологии Психологического института) в полной мере реализовалась мысль (сформулированная еще Л.С. Выготским), что формирование психики — это и работа с психикой, и ее изучение как «объекта» одновременно, поскольку развитие человеческой психики происходит всегда в совместной деятельности ребенка со взрослым (в данном случае мы говорим об онтогенезе), пусть непреднамеренной и не «плановой» в жизни, но

<sup>4</sup> Согласно Е.Ю. Патаевой, этими характеристиками отличались исследования К. Левина последнего периода его творчества, и именно для описания данного особого типа исследований подходит, по ее мнению, лишь психотехническая теория.

преднамеренной и планомерной во многих экспериментальных исследованиях школы А.Н. Леонтьева.

8. **Соотношение предмета и метода.** Не обсуждая близкое к ранее приведенным рассуждениям Ф.Е. Василюка утверждение, что «...общим предметом психотехнической теории является сам метод, ограничивающий и созидающий пространство психотехнической работы-с-объектом» [1, с. 190], согласимся, что описанию метода в подобных исследованиях следует уделять повышенное внимание. Это полностью относится к исследованию З.М. Истоминой, в котором данное описание сделано очень подробно.

Таким образом, рассмотрев через призму выделенных Ф.Е. Василюком принципов психотехнического познания исследование З.М. Истоминой, проведенное на основе и в развитие идей теории деятельности, можно с уверенностью утверждать, что психотехнический характер исследований школы А.Н. Леонтьева (по крайней мере выполненных в 1940-е гг.), а также самой теории деятельности сомнению не подлежит.

### Заключение

Перечитывая заново работы школы А.Н. Леонтьева 1940-х гг., можно убедиться, что, несмотря на особенности социокультурных условий того времени, идеи теории деятельности, реализуемые и развиваемые в определенных видах «высокоорганизованной практики», неуклонно пробивали себе дорогу, как трава сквозь асфальт. Именно практическая работа психологов в тех формах, в каких она могла существовать в то время, привела к существенному развитию системы идей психологии деятельности, особенно в части учения о мотивах, о чем в настоящей статье говорилось лишь вскользь.

Осталась за скобками нашего обсуждения и проблема, требующая особенно тщательного анализа, а именно проблема сходств и различий вариантов психотехнического подхода, предложенных в классических трудах школы А.Н. Леонтьева и в работах его непосредственного ученика Ф.Е. Василюка, который, тем не менее, развивал этот подход в существенно ином направлении. Об этом свидетельствует хотя бы то, что в качестве центральной категории разработанной Ф.Е. Василюком психотехнической системы, названной им «понимающей психотерапией», он называл переживание, рассматриваемое им

как особая «...внутренняя деятельность, направленная на преодоление критических жизненных ситуаций» [2, с. 5], тогда как у А.Н. Леонтьева центральной категорией психологии выступает деятельность, понимаемая гораздо шире и рассматриваемая во всем многообразии ее форм, включая исходные, предметно-практические ее формы. В знаменитой дискуссии 1948 г. по книге «Очерк развития психики» А.Н. Леонтьев утверждал, что именно при таком понимании деятельности можно говорить о том, что психология уходит от созерцательной точки зрения и становится активной, преобразующей психологией: «Мы управляем, мы строим, планируем систему отношений человека к миру, т. е. его деятельность в окружающей действительности. Этим мы меняем его сознание, его психику. Так реально обстоит дело в нашей практике. Но что такое отношение? Никогда я не имею в виду ничего иного под этим термином, как реально осуществляющееся отношение, т. е. жизненный процесс, реальный процесс деятельности, хотя бы и в теоретической ее форме» [4, с. 338].

Вместе с тем, при всех различиях, общая направленность адептов разных вариантов психотехнического подхода на работу с живыми, целостными, конкретными людьми в различных жизненных ситуациях выгодно отличает их от традиционных психологов-исследователей, которые до сих пор имеют дело фактически с «абстрактным» человеком. Единственный шанс для психологии стать подлинной наукой, утверждал Ф.Е. Василюк, — радикально измениться. Это изменение, по его глубокому убеждению, «...заложено в генотипе отечественной психологии. Ей, по сути, нужно всего-то стать самой собою, не зарыть свой, именно свой, талант в землю, а пустить его в оборот, реализовать заложенные в ней потенции, из психологии деятельности превратиться в деятельную и жизненную психологию» [1, с. 196].

Правда, последнее утверждение подлежит, на наш взгляд, коррекции в свете того, что было изложено в настоящей статье. Подобное «превращение» в школе А.Н. Леонтьева уже давно началось и кое-где осуществилось. Однако требуются новые усилия, чтобы это превращение не прекратилось, иначе на сцене психологии XXI века, говоря словами Ж. Политцера, в качестве «действующих лиц» останутся все те же отдельные процессы, а сам целостный, действующий и конкретный человек будет окончательно «упразднен».

### Литература

1. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. М.: МГППУ, Смысл, 2003. 240 с.
2. Василюк Ф.Е. Понимающая психотерапия как психотехническая система. Автореф. дис... д-ра психол. наук. М., 2007. 48 с.
3. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Л.С. Выготский. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 291—436.

### References

1. Vasilyuk F.E. Metodologicheskii analiz v psikhologii [Methodological analysis in psychology]. Moscow: MGPPU, Smysl, 2003. 240 p. (In Russ.).
2. Vasilyuk F.E. Ponimayushchaya psikhoterapiya kak psikhotehnicheskaya sistema. Avtoreferat diss... doktora psikh. nauk [Understanding psychotherapy as a psychotechnical system. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2007. 48 p. (In Russ.).



4. Выступления А.Н. Леонтьева в дискуссии по книге «Очерк развития психики» // Культурно-историческая психология: истоки и новая реальность / Под ред. А.Д. Майданского. М.: Канон+; РООИ «Реабилитация», 2023. С. 295–383.
5. *Истомина З.М.* Развитие произвольной памяти в дошкольном возрасте // Известия АПН РСФСР. Вып. 14. Вопросы детской психологии. Дошкольный возраст / Отв. ред. А.Н. Леонтьев. М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. С. 51–88.
6. *Кудрявцев В.Т.* Принцип историзма и «вершинная психология» Выготского // Культурно-историческая психология: истоки и новая реальность / Под ред. А.Д. Майданского. М.: Канон+; РООИ «Реабилитация», 2023. С. 141–159.
7. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. 352 с.
8. *Леонтьев А.Н.* Психологические основы развития ребенка и обучения / Под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2009. 423 с.
9. *Леонтьев А.Н.* Философия психологии: Из научного наследия / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. 287 с.
10. *Леонтьев А.Н., Запорожец А.В.* Восстановление движения. М.: Советская наука, 1945. 231 с.
11. *Лубовский Д.В.* Школьная готовность детей: виды и соотношение с длительностью подготовки к школе // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 3. С. 43–51. DOI:10.17759/pse.2019240304
12. *Майданский А.Д.* Э.В. Ильенков о свободе воли // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 1. С. 89–96. DOI:https://doi.org/10.17759/chp.2024200112
13. *Патяева Е.Ю.* Психотехническая теория как форма психологического знания // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 1. С. 70–78. DOI:10.17759/chp.2019150108
14. *Политцер Ж.* Избранные философские и психологические труды. М.: Прогресс, 1980. 375 с.
15. *Смирнова Е.О., Гударёва О.В.* Состояние игровой деятельности современных дошкольников // Психологическая наука и образование. 2005. № 2. С. 76–86.
16. *Тихомиров О.К.* Психология мышления. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 270 с.
17. *Эльконин Б.Д.* К 120-летию со дня рождения А.Н. Леонтьева: Вступительное слово к рубрике // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 1. С. 4.
18. *Leontiev A.N.* Mental Development in Early Childhood // Cultural-Historical Psychology, 2020. Vol. 16. №. 2. P. 118–124. DOI:https://doi.org/10.17759/chp.2020160213
19. *Sokolova E.E.* Psychology «in terms of drama» project: The origins, the essence, the implementation // Russian Studies in Philosophy. 2021. Vol. 59. № 4. P. 326–337. DOI:https://doi.org/10.1080/10611967.2021.2000314
20. *Stetsenko A.* Cultural-Historical Activity Theory and its Contemporary Import: Ideas Emerging in Context and Time // Cultural-Historical Psychology. 2023. Vol. 19. № 1. P. 20–29. DOI:https://doi.org/10.17759/chp.2023190103
3. *Vygotskii L.S.* Istoricheskiismyslpsikhologicheskogo krizisa [The historical meaning of psychological crisis]. *Sobranie sochinenii: v 6-ti t. T.1.* [Collected Works: in 6 vol. Vol. 1.]. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 292–436. (In Russ.)
4. *Vystupleniya A.N. Leont'eva v diskussii po knige "Ocherk razvitiya psikhiki"* [Speeches of A.N. Leontiev in the discussion of the book "An Essay on the Development of the Psyche"]. In *Maidanskii A.D. (ed.) Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya: istoki i novaya real'nost'* [Cultural-Historical Psychology: Origins and New Reality]. Moscow: Publ. "Kanon+" ROOI "Reabilitatsiya", 2023, pp. 295–383. (In Russ.)
5. *Istomina Z.M.* Razvitie proizvol'noi pamyati v doshkol'nom vozraste [Development of arbitrary memory in preschool age]. In *Leont'ev A.N. (ed.) Izvestiya APN RSFSR. Vyp. 14. Voprosy detskoj psikhologii. Doshkol'nyi vozrast* [Proceedings of the APS RSFSR. Vol. 11: Issues of child psychology]. Moscow, Leningrad: Publ. APN RSFSR, 1948, pp. 51–88. (In Russ.)
6. *Kudryavtsev V.T.* Printsip istorizma i "vershinnaya psikhologiya" Vygotskogo [Principle of historicism and Vygotsky's "vertex psychology"]. In *Maidanskii A.D. (ed.) Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya: istoki i novaya real'nost'* [Cultural-Historical Psychology: Origins and New Reality]. Moscow: Publ. "Kanon+" ROOI "Reabilitatsiya", 2023, pp. 141–159. (In Russ.)
7. *Leont'ev A.N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Smysl; "Akademiya", 2005. 352 p. (In Russ.)
8. *Leont'ev A.N.* Psikhologicheskie osnovy razvitiya rebenka i obucheniya [Psychological foundations of child development and learning]. *Leont'ev D.A., Leont'ev A.A. (Eds.)*. Moscow: Smysl, 2009. 423 p. (In Russ.)
9. *Leont'ev A.N.* Filosofiya psikhologii: Iz nauchnogo naslediya [Philosophy of psychology: From scientific heritage]. *Leont'ev A.A., Leont'ev D.A. (Eds.)*. Moscow: Publ. MGU, 1994. 287 p. (In Russ.)
10. *Leont'ev A.N., Zaporozhets A.V.* Vosstanovlenie dvizheniya [Restoration of movement]. Moscow: Sovetskaya nauka, 1945. 231 p. (In Russ.)
11. *Lubovskii D.V.* Shkol'naya gotovnost' detei: vidy i sootnoshenie s dlitel'nost'yu podgotovki k shkole [School readiness of children: types and correlation with the duration of preparation for school]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* = Psychological Science and Education, 2019. Vol. 24, no 3, pp. 43–51. DOI:10.17759/pse.2019240304 (In Russ.)
12. *Maidanskii A.D. E.V.* Il'enkov o svobode voli [Evald Ilyenkov on the Freedom of the Will]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = Cultural-Historical Psychology, 2024. Vol. 20, no. 1, pp. 89–96. DOI:https://doi.org/10.17759/chp.2024200112 (In Russ., abstr. in Engl.)
13. *Patyaeva E.Yu.* Psikhotehnicheskaya teoriya kak forma psikhologicheskogo znaniya [Psychotechnical Theory as a Format of Psychological Knowledge]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = Cultural-historical psychology, 2019. Vol. 15, no. 1, pp. 70–78. DOI:10.17759/chp.2019150108 (In Russ., abstr. in Engl.)
14. *Polittser Zh.* Izbrannye filosofskie i psikhologicheskie trudy [Selected philosophical and psychological works]. Moscow: Progress, 1980. 375 p. (In Russ.)
15. *Smirnova E.O., Gudareva O.V.* Sostoyanie igrovoi deyatel'nosti sovremennykh doshkol'nikov [State of the game activity of modern preschoolers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* = Psychological Science and Education, 2005. Vol. 10, no. 2, pp. 76–86. (In Russ.)

16. Tikhomirov O.K. Psikhologiya myshleniya [Psychology of thinking]. Moscow: Publ. MGU, 1984. 270 p. (In Russ.).
17. El'konin B.D. K 120-letiyu so dnya rozhdenia A.N. Leont'eva: vstupitel'noe slovo k rubrike [To the 120th anniversary of A.N. Leontiev: Introduction to the rubric]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*. 2023. Vol. 19, no. 1, p. 4 (In Russ.).
18. Leontiev A.N. Mental Development in Early Childhood. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 2, pp. 118–124. DOI:<https://doi.org/10.17759/chp.2020160213>
19. Sokolova E. E. Psychology “in terms of drama” project: The origins, the essence, the implementation. *Russian Studies in Philosophy*. 2021. Vol. 59, no. 4, pp. 326–337. DOI:<https://doi.org/10.1080/10611967.2021.2000314>
20. Stetsenko A. Cultural-Historical Activity Theory and its Contemporary Import: Ideas Emerging in Context and Time. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 20–29. DOI:<https://doi.org/10.17759/chp.2023190103>

#### **Информация об авторе**

Соколова Елена Евгеньевна, доктор психологических наук, доцент кафедры общей психологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2239-0858>, e-mail: ees-msu@mail.ru

#### **Information about the author**

Elena E. Sokolova, Doctor of Psychology, Associate Professor, Department of General Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2239-0858>, e-mail: ees-msu@mail.ru

Получена 26.05.2024

Принята в печать 10.08.2024

Received 26.05.2024

Accepted 10.08.2024