

ПСИХОТЕРАПИЯ И ПСИХОКОРРЕКЦИЯ
PSYCHOTHERAPY AND PSYCHOCORRECTION

Научная статья | Original paper

Не манипулирование и не майевтика: сущность и истоки деятельностной психотехники

Е.Е. Соколова ✉

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация
✉ ees-msu@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. В статье представлен анализ исследования ученицы Л.С. Выготского и сотрудницы А.Н. Леонтьева по Отделу детской психологии Психологического института Н.Г. Морозовой, посвященного изучению и формированию у детей мотивации понимания речевых указаний взрослого (1948). Актуальность обращения к данному материалу обусловлена современными дискуссиями о возможных вариантах «работы с психикой», один из которых представлен в анализируемом исследовании. **Целью** является выявление истоков и специфики деятельностно ориентированных психотехнических приемов. **Гипотеза.** Деятельностная психотехника не сводима ни к манипулированию, ни к майевтике, а представляет собой вариант жизнотворчества, заключающегося в изменении (формировании) значимой для субъекта деятельности, определенной функцией которой является психика. **Методы и материалы.** Методом выступает историко-методологический анализ исследований, проведенных в контексте психологии деятельности школы А.Н. Леонтьева и опубликованных в 1940-е гг., а также связанного с ними архивного материала. **Результаты.** Показано, что использованные Н.Г. Морозовой психотехнические приемы нацелены на последовательное формирование у детей (посредством организации совместной со взрослым и значимой для них деятельности) адекватной мотивации понимания речевой инструкции во всех ее деталях: сначала — *что* предлагает сделать взрослый, а затем — *как*. Утверждается, что тем самым данная работа вносит свой вклад в изучение структурирующей функции мотива и в разрешение давно идущего спора по проблеме соотношения мотивационной и операциональной составляющих деятельности. **Выводы.** Исследование Н.Г. Морозовой, равно как и другие работы школы А.Н. Леонтьева 1940-х гг., представляют не только исторический интерес. Следует продолжить их анализ в контексте современных дискуссий о свободе человека и соотношении Слова и Дела.

Ключевые слова: Н.Г. Морозова, школа А.Н. Леонтьева, психотехника, деятельность, мотив, речь, жизнотворчество

Для цитирования: Соколова, Е.Е. (2026). Не манипулирование и не майевтика: сущность и истоки деятельностной психотехники. *Культурно-историческая психология*, 22(2), 111–119. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220210>

Neither manipulation nor maieutics: essence and origins of activity-based psychotechnics

E.E. Sokolova ✉

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉ ees-msu@mail.ru

Abstract

Context and relevance. The article presents an analysis of the 1948 study by N.G. Morozova, a disciple of L.S. Vygotsky and a colleague of A.N. Leontiev at the Department of Child Psychology at the Psychological Institute. The study focused on the examination and formation of motivation in children to understand adult verbal instructions. The relevance of revisiting this material is driven by contemporary debates on possible approaches to “working with the psyche”, one of which is exemplified in the analyzed study. **Objective.** To identify the origins and specific characteristics of activity-oriented psychotechnical methods. **Hypothesis.** Activity-based psychotechnics cannot be reduced to either manipulation or maieutics. Instead, it represents a form of “life-enhancement” (*zhiznetvorchestvo*), which involves transforming or forming a subject’s meaningful activity, with the psyche serving as a specific function of that activity. **Methods and materials.** The study employs a historical-methodological analysis of research conducted within the framework of A.N. Leontiev’s school of activity psychology and published in the 1940s, as well as a relevant archival document. **Results.** The study demonstrates that the psychotechnical methods used by N.G. Morozova aimed at the sequential formation of children’s motivation to comprehend verbal instructions in full detail (through the organization of joint activity with adults that is meaningful to them). This process first focuses on *what* the adult proposes to do, and subsequently on *how* to do it. It is argued that this work contributes to the study of the structuring function of the motive and to the long-standing debate regarding the relationship between the motivational and operational components of activity. **Conclusions.** N.G. Morozova’s research, along with other works from A.N. Leontiev’s school in the 1940s, is of more than just historical interest. Their analysis should be continued within the context of contemporary discussions on human freedom and the relationship between *word* and *deed*.

Keywords: N.G. Morozova, A.N. Leontiev’s school, psychotechnics, activity, motive, speech, life enhancement

For citation: Sokolova, E.E. (2026). Neither manipulation nor maieutics: essence and origins of activity-based psychotechnics. *Cultural-Historical Psychology*, 22(2), 111–119. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220210>

Введение

Настоящая статья посвящена обсуждению особенностей того варианта психотехники, который возник в деятельностно ориентированной психологии и который заслуживает особого внимания в контексте актуальных запросов современной психологической практики. В одной из наших предшествующих работ (Соколова, 2023) мы пытались показать, что в методологическом отношении данный вариант является альтернативой двум другим типам психотехники, обычно называемым манипулированием и майевтикой. Однако в указанной работе это было сделано в самой общей форме, со ссылками на отдельные высказывания С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева из их текстов по философии психологии, без специального обращения к богатому эмпирическому наследию творцов деятельностного подхода.

Особое место в этом наследии занимают онтогенетические исследования, проводившиеся в школе А.Н. Леонтьева в 1940–1950-е гг. Одно из этих исследований, а именно ставшую впоследствии знаменитой работу З.М. Истоминой (1948), мы уже проанализировали ранее (Соколова, 2024) в свете восьми

принципов психотехнического познания, выделенных Ф.Е. Василюком (Василюк, 2003). Однако в нашей статье не были затронуты весьма острые споры по ряду фундаментальных положений деятельностного подхода, которые легли в основу и конкретных психотехнических приемов. Речь идет прежде всего о дискуссиях между А.Н. Леонтьевым и П.Я. Гальпериним по проблеме соотношения мотивационной обусловленности и операционального состава психической деятельности.

Именно поэтому в настоящей статье мы предполагаем осуществить подробный историко-методологический анализ другого красивого исследования того же времени, а именно работы Натальи Григорьевны Морозовой (1906–1989), посвященной проблеме понимания дошкольниками речевых инструкций взрослого (Морозова, 1948). В ней было доказано, что понимание указаний взрослого на операционально-техническом уровне невозможно без специального формирования у ребенка мотивационно-смысловой составляющей деятельности понимания; тем самым в этой работе был намечен путь к возможному разрешению противоречий между позициями А.Н. Леонтьева и П.Я. Гальперина, которые в год выхода в свет

статьи Н.Г. Морозовой еще не были в достаточной степени эксплицированы. Мы предполагаем также показать, как столь давнее исследование помогает пролить свет и на возможное решение более общей и весьма актуальной проблемы, а именно проблемы дальнейшей разработки в современных условиях такой психотехники, которая могла бы стать альтернативой двум другим, гораздо более распространенным, ее вариантам — манипулированию и майевтике (Пузырей, 2005; Леонтьев, 2012).

О деятельностной психотехнике и ее дискуссионных моментах

Уже с самого начала своего возникновения в 1930-е гг. деятельностно ориентированный психотехнический подход, предложенный в школе А.Н. Леонтьева, отличался от других вариантов психотехнической работы тем, что «работа с психикой» означает в нем построение и изменение реальной деятельности субъекта, поскольку психика рассматривается в данной школе как определенная (ориентировочно-регулирующая) функция (функциональный орган) деятельности, имеющая своим результатом оптимизацию ее исполнительской составляющей. Иначе говоря, никакой отдельной «работы с психикой» как таковой вне контекста построения, изменения и коррекции соответствующей деятельности (как субстанции психического) не предусматривается.

При общности этой позиции, положенной в основу многочисленных исследований, в которых имело место единство собственно исследования, практики «работы с психикой» и обучения/воспитания, между сторонниками данного варианта деятельностного подхода возникли острые споры по ряду фундаментальных проблем общей психологии, которые касались и конкретных психотехнических приемов. Так, в исследованиях, проводимых под руководством А.Н. Леонтьева в Отделе детской психологии Психологического института (1943–1960), и в разработках П.Я. Гальперина по проблематике планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий, начатых на рубеже 1940–1950-х гг., акценты при изучении и формировании психической деятельности были расставлены разные.

Напомним читателю, в чем состояли различия между позициями двух ученых, которые в наиболее эксплицированном виде были представлены в известной теперь дискуссии 1969 года и затем неоднократно анализировались в работах В.П. Зинченко, Н.Н. Нечаева, Л.Ф. Обуховой, М.А. Степановой и др. В своем сообщении в упомянутой дискуссии П.Я. Гальперин подчеркнул недостаточность внимания А.Н. Леонтьева и его сотрудников к «операционной стороне предметной деятельности», в отличие от мотивационной ее стороны. Первая, по мнению П.Я. Гальперина, игнорировалась как в теории, так и в экспериментах (см.: Гальперин, 2004, с. 331), поэтому он и призвал со-

бравшихся преодолеть подобную односторонность в изучении психической деятельности.

Насколько эта критика справедлива, мы покажем ниже, а пока обратим внимание на тот примечательный факт, что П.Я. Гальперин, высказав свои претензии в адрес А.Н. Леонтьева и его сотрудников, в той же дискуссии самокритично заметил: «Я про себя мог сказать с таким же упреком, что до недавнего времени мы таким же безразличным образом относились к мотивации» (Гальперин, 2004, с. 331), считая неважным, каким образом вовлечь ребенка в работу (например, с помощью обещания какой-либо награды или соревнования и т. п.). Приступив к изучению мотивации «операционной стороны» мышления, П.Я. Гальперин признал, что «...она имеет не только энергетическое, но и ориентировочное значение, что внешняя мотивация искажает самую задачу и это искажение тем значительней, чем более эта задача характеризует постоянную деятельность личности» (Гальперин, 2023, с. 656).

Однако, на наш взгляд, кажущееся противостояние двух позиций снимается при тщательном изучении становления и развития психологии деятельности еще в предыдущих десятилетиях. Так, в дискуссии 1948 г. по книге А.Н. Леонтьева «Очерк развития психики» (Леонтьев, 1947), в которой звучали грозные обвинения в адрес ее автора в том, что он «педалирует» и «непомерно раздувает» в этой книге и других своих работах роль мотивов и, соответственно, смыслов в противовес значениям, отрицая «воспитывающую роль знаний», А.Н. Леонтьева поддержали в своих выступлениях Д.В. Антонов, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, М.Н. Скаткин. Они подчеркнули, что как раз в работах А.Н. Леонтьева и его сотрудников доказывается единство мотивационно-смысловой стороны деятельности и ее операционно-технического состава, но в том именно отношении, что этот последний обусловлен прежде всего мотивационно-смысловым уровнем структуры деятельности. В практике школьного обучения это означает необходимость организации такой деятельности учащихся, в которой усваиваемые ими знания будут иметь для них смысл и тем самым станут действенными (подробнее см.: Выступления А.Н. Леонтьева в дискуссии..., 2023; Соколова, 2023).

Участник той же дискуссии Д.Б. Эльконин также заметил: «Здесь упрекали Алексея Николаевича в переоценке роли мотивов. Едва ли роль мотивов можно переоценить» (Эльконин, 1948, л. 45–46). Приведя существенные по объему цитаты из вышедшего в том же году, что и книга Леонтьева, сборника работ американских авторов, которые придавали «колоссальное значение» изучению мотивов, Эльконин, считая представленную в этом сборнике концепцию мотивации неприемлемой, подчеркнул важность исследования мотивации на основании разрабатываемой в СССР теории деятельности: «Мне кажется, что книга Алексея Николаевича в этом отношении раскрывает нам возможности для понимания истинных пружин человеческого поведения» (там же, л. 47). Много позже, в

своих дневниковых записях от 20 октября 1967 года, Д.Б. Эльконин заметит, что операционально-техническую сторону мыслительной деятельности развивать, конечно же, необходимо, но «...эта задача должна решаться внутри более широкой и более важной. Развитие теоретического мышления возможно только тогда, когда возникнут такие задачи, а они могут появиться только в расширенном мире» (Эльконин, 1989, с. 488).

Именно это, на наш взгляд, и продемонстрировали эмпирические исследования сотрудников Отдела детской психологии Психологического института. Уже в работах второй половины 1940-х гг. были подробно изучены две взаимосвязанные функции мотива: смыслообразующая и структурирующая (Соколова, 2024). Так, в исследовании З.М. Истоминой было показано, что выделение и осознание ребенком мнемических целей (сначала цели припоминания, а затем и запоминания) напрямую зависят от мотива его деятельности, который и придает данным целям смысл. Если же мотив, через отношение к которому данная цель только и может выделиться, «...не существует для ребенка, не отвечает той или иной его потребности, то и эта цель не существует для него или существует лишь номинально: она остается для него лишенной *смысла*» (Леонтьев, 1948, с. 6; разрядка в тексте заменена нами на курсив. — *Е.С.*). В том же исследовании было показано, что структурирующая функция мотива распространяется и на выделение соответствующих цели мнемических операций, что доказывает невозможность отдельного изучения операционально-технической составляющей психической деятельности без учета ее мотивационно-смысловых моментов. В исследовании Н.Г. Морозовой, анализ которого будет представлен ниже, аналогичная связь этих составляющих была изучена на материале понимания ребенком речевых инструкций взрослого.

Исследование развития отношения детей к словесному заданию в контексте психотехнического подхода

Н.Г. Морозова задалась вопросом, до сих пор весьма актуальным как для ученых, так и для родителей и воспитателей: почему в одних случаях ребенок понимает смысл даваемых взрослым указаний, а в других — «не слышит» взрослого, как будто он глухой. Гипотеза исследовательницы состояла в том, что понимание смысла речевой инструкции взрослого зависит от мотивов детей, побуждающих их выслушивать эту инструкцию. Если в раннем дошкольном возрасте у детей еще отсутствует мотив понять указания взрослого как *плана* необходимых действий и операций по выполнению задания, то по мере развития возникает (формируется) мотивация к усвоению сути того, что было сказано: сначала с точки зрения того, *что* надо

делать, а потом в отношении того, *как* именно это надо делать (см.: Морозова, 1948, с. 31–32).

Представим далее содержание исследований Н.Г. Морозовой с достаточной степенью подробности, поскольку их детали важны для раскрытия сути обсуждаемых нами вопросов.

Понимание детьми¹ указаний взрослого изучалось на следующем материале.

1. Рисование по инструкции. Испытуемых просили в соответствии с указаниями взрослого: а) сделать определенное изображение (например, дом, забор, дерево) и б) раскрасить его в заданные в инструкции цвета.

2. Задания на ручной труд: сделать корзиночку или склеить часы-ходики. Сюда же относились задания на лепку из пластилина тех или иных предметов (грибка, самолета).

3. Сыграть в определенную сюжетно-ролевую игру. Для детей младшей группы предлагалась игра с куклами: им надо было дать имена, проделать определенные действия (накормить, уложить спать, отправить погулять и пр.); в старшей группе дополнительно надо было кое-что сделать в виде реквизита для игр с иными сюжетами (метлу, ворота, лестницу и т. п.).

Инструкция ребенку давалась, например, в такой форме: «Давай рисовать домик! Ты нарисуй домик с забором и деревом и раскрась его. Я тебе раньше расскажу, как нарисовать и раскрасить, а ты *потом* будешь рисовать и раскрашивать. Слушай, пока не рисуй» (Морозова, 1948, с. 32; разрядка в тексте заменена нами на курсив. — *Е.С.*). Далее давались указания, какой именно домик, забор, дерево рисовать и каким цветом раскрашивать. Например, дым из трубы должен быть фиолетовым, а забор — коричневым. Поскольку карандашей или красок таких цветов не было, ребенку объясняли, как получить нужный цвет (коричневый — смешав зеленую и красную краску или использовав два соответствующих карандаша, фиолетовый — смешивая красную и синюю краски или используя два карандаша тех же цветов).

Анализ отношения ребенка к речевой инструкции экспериментатора и его деятельности в соответствии с ней происходил в ходе выполнения задания, что дало возможность установить, как принимает и понимает ребенок речь взрослого и какую роль в данных процессах играют его мотивы.

Сгруппировав тщательно выделенные в экспериментах 7(!) этапов развития процесса понимания детьми инструкции в три более общие стадии, Н.Г. Морозова представила следующую последовательность становления изучаемого процесса.

На первой, исходной, стадии у детей вообще отсутствовал мотив понять смысл указаний взрослого. Дети, находящиеся на этой ступени развития (70%; 30%; 0%)², с радостью принимали предложение экспериментатора, но не воспринимали конкретного содержания

¹ В экспериментах принимали участие дети от 4 до 7 лет (из младшей, средней и старшей групп детского сада).

² В скобках указано количество детей из трех возрастных групп (в процентах от общего числа участников экспериментов), которые демонстрировали особенности понимания речевой инструкции взрослого, характерные для той или иной стадии развития.

задания (*что и как* нужно делать); для них это было просто интересное предложение взрослого — будем играть, будем лепить и т. п. У ребенка не выработалось еще отношение к заданию как к чему-то обязательному. Поэтому он: 1) либо выслушивал объяснение, но делал по-своему (например, вместо парохода рисовал самолет), т. е. формально относился к заданию; 2) либо уже во время объяснения прерывал экспериментатора и предлагал нарисовать что-то другое, что ему было интересно, например цветы, танки или что-то еще, не имеющее отношения к заданию. Но когда экспериментатор начинал описывать достоинства того же парохода, ребенок мог согласиться рисовать или лепить пароход.

Н.Г. Морозова отмечала, что в этих двух случаях дети понимают значения слов и фраз взрослого (и могут их повторить), но не понимают общего смысла задания. Оно воспринимается ими только как разрешение или призыв порисовать, поиграть и пр., тогда как смысл задания в форме речевой инструкции — *управлять нужными действиями* в процессе лепки, рисования или игры (см.: Морозова, 1948, с. 34).

На второй стадии развития, названной Н.Г. Морозовой «предметной» (32,4%; 62,2%; 5,4%), дети уже были мотивированы понять, *что* именно надо делать. Они были готовы воспринять инструкцию как руководство к действию и начинали воплощать ее в реальность, т. е. лепить или рисовать именно то, что задано, хотя в начале этого этапа их мог увести в сторону сам процесс исполнения (например, ребенок начинал рисовать домик, но не закрашивал его или начинал дорисовывать или лепить то, чего не было в инструкции: девочку, цветы и пр.). В случае сюжетно-ролевой игры в начале данной стадии развития дети принимали предложенные сюжеты (например, «в дочки-матери»), но у многих из них разворачивались по ходу игры свои сценарии.

Чтобы переход к более полному пониманию инструкции произошел и у ребенка появилась мотивация к более внимательному выслушиванию задания экспериментатора, требовалось осуществить *особую работу*. Экспериментатор, который встречался с изменением ребенком темы задания или «соскальзыванием» на другую тему в ходе реальной деятельности, специально обращал внимание ребенка на эти моменты, задавая вопросы такого рода: «Что ты делаешь? А я что сказала?».

Вопросы эти становились особенно действенными для ребенка, когда ему предлагали сравнить полученный результат с тем, что было задано в инструкции. Так, например, воспитательница средней группы одного из детских садов, где проходили эксперименты Н.Г. Морозовой, показывала детям сделанные строго по инструкции поделки из глины или елочные игрушки, которые существенно отличались в лучшую сторону от изделий испытуемых, и высоко оценивала их. Тогда резко возросла готовность детей выполнить то, что нужно было сделать.

На третьей стадии развития, стадии восприятия

способа действия (4,1%; 32,6%; 63,3%), дети начинали обращать внимание уже и на заданный в инструкции *способ* выполнения требуемого. Для того, чтобы это изменение отношения к инструкции произошло, Н.Г. Морозова подбирала специальные задания, которые *без строгого осуществления определенных операций просто не были бы выполнены*. Так, к примеру, давалось задание сделать гараж из строительного материала определенным способом. Дошкольники пытаются, однако, сделать гараж своим способом, и он в результате разваливается, поскольку инструкции дети не следуют. И только после долгих безуспешных проб они обращаются к экспериментатору и переспрашивают, как же нужно было сделать этот гараж.

Само стремление вникнуть в данные детали инструкции появляется у детей сначала только в ходе выполнения задания. Лишь после своих неудач и вопросов экспериментатора ребенок вдруг понимает, что инструкция в отношении способа выполнения задания имеет важное значение, и начинает спрашивать и переспрашивать взрослого, *как* развести краску, *как* проколоть дырочки и т. п. Новое объяснение экспериментатора и его встречные вопросы помогают ребенку восстановить прослушанную им инструкцию, которую он ранее заучил и повторил по просьбе экспериментатора, но только теперь ребенок стал осмысленно переводить ее в «план действия». Иначе говоря, на этой стадии развития имеет место «...рождение внутренне-мотивированного отношения к собственно инструкции» (Морозова, 1948, с. 42), когда речевые указания взрослого начинают восприниматься и пониматься как «...нечто, определяющее характер и способ действия, как *помогающее* выполнить его» (там же; разрядка в тексте заменена нами на курсив. — Е.С.)³.

Отметим, что мотив восприятия инструкции во всех ее деталях, согласно Н.Г. Морозовой, возникает из двух источников: из самой деятельности ребенка и из отношений его с экспериментатором. Эти моменты слиты воедино, поскольку *взрослый и организует деятельность ребенка, и помогает ему правильно ее осуществить*. Таким образом, в данных исследованиях сливались в единое целое «констатирующая» и «формирующая» стратегии: для экспериментатора было важно не только установить стадию развития изучаемого процесса (осмысленного понимания детьми словесных указаний), но и помочь детям перейти на следующую ступень. Именно это позволяет рассматривать исследования Н.Г. Морозовой как *психотехнические по своему замыслу и реализации*.

В процессе выполнения задания в присутствии взрослого и в результате взаимодействия с ним у детей постепенно (и даже «поэтапно») формировалось стремление понять инструкцию в точности, и это происходило ненавязчиво, в контексте значимой для ребенка деятельности. Взрослого как обязательного участника всех экспериментов Н.Г. Морозовой

³ В еще более значимых для дошкольников ситуациях (а именно в сюжетно-ролевой игре) те же самые дети понимали словесные указания взрослого гораздо лучше и быстрее, чем в случае заданий на рисование или лепку.

отличало уважительное отношение к каждому ребенку как активному субъекту смыслообразования. Так, когда старшие дети (6–7 лет), обнаружив, что построенный ими не по инструкции предмет оказался «не таким», стали спрашивать и переспрашивать взрослого, экспериментатор не прибегал к прямой критике ребенка («Ты сделал не так!»), а использовал наводящие вопросы: «Разве ты палочку делаешь?» (при лепке грибка), подсказывал в случае затруднений: «Пластелин остыл, поэтому не мнется» и т. п.

Получаемые испытуемыми знания и умения были личностными, т. е. давали возможность ребенку понять не только то, что и как надо было изготовить или проделать в соответствии с указаниями взрослого, но и то, насколько он сам продвинулся в таком понимании. Так, например, мальчик 7 лет, нарисовав и раскрасив забор коричневой краской, хочет затем красить дерево и при этом восклицает: «Опять делать коричневую!», хлопает себя по лбу: «А дерево-то я забыл сразу покрасить! Теперь опять разводить» — и далее начинает составлять заново коричневую краску из зеленой и красной (см.: Морозова, 1948, с. 44).

Соответственно, у детей постепенно возникала мотивация понять речевую инструкцию взрослого во всех ее деталях, и поэтому они рано или поздно научались структурировать свою деятельность не только в целевом, но и в операционально-техническом отношении. Тем самым было весьма убедительно доказано, что мотивация, говоря приведенными выше словами П.Я. Гальперина, имеет не только энергетическое, но и ориентировочное значение.

А теперь зададимся вопросом: к какому типу психотехники относились подобные психотехнические приемы? Если воспользоваться известным разделением А.А. Пузыреем типов психотехники на манипулирование и майевтику, то примененная Н.Г. Морозовой психотехника не относится, по нашему мнению, ни к одному из них. Попытаемся доказать это в следующем разделе настоящей статьи.

Не манипулирование и не майевтика: ищем подходящий термин

Поскольку в работе Н.Г. Морозовой совместная деятельность ребенка и взрослого имела своей целью формирование у детей отсутствовавшей у них ранее способности понимать смысл речевой инструкции, т. е. предполагала неизбежное воздействие на ребенка, содействие ему в этом процессе, то ее следовало бы, согласно предложенным А.А. Пузыреем критериям (Пузырей, 2005, с. 333), отнести к манипулятивной психотехнике⁴.

Но в то же время в исследовании Н.Г. Морозовой наблюдалось совершенно очевидное «личностное присутствие психопрактика, психотерапевта»

(там же, с. 270), т. е. собственно диалогический личностный контакт, характерный для майевтики, о чем свидетельствуют приведенные выше примеры из ее исследований. Взрослый как участник совместной деятельности с ребенком выступал тем, кто помогал и определенным образом способствовал «рождению» тех феноменов, которые «...“сделать” и “произвести” за и вместо другого человека нельзя» (там же, с. 322). Однако, на наш взгляд, использованную Н.Г. Морозовой психотехнику нельзя назвать «майевтикой» в подлинном смысле слова. В ее исследованиях происходило — хотя и ненавязчиво — именно формирование у детей мотивации прислушиваться к деталям сообщаемых им инструкций, а не «родовспоможение», поскольку, согласно «хрестоматийным версиям» культурно-деятельностной психологии, человек не рождается со способностями понимать и принимать другого человека и никакое «повивание» здесь невозможно.

В рассмотренных нами исследованиях дети *сами* приходили к осознанию необходимости вникать в то, о чем говорил взрослый, но в результате *умело выстроенного взаимодействия с ними*. Такой тип взаимодействия был назван Е.Ю. Патяевой, автором фундаментальной монографии, посвященной анализу мотивационного строения и построения человеческих действий, *мотивационным диалогом*, или процессом «совместного определения действий» (см.: Патяева, 2018, с. 320). В исследованиях Н.Г. Морозовой это «совместное определение» происходило так, что указания взрослого воспринимались не как безапелляционный приказ, а как средство структурирования значимой для ребенка деятельности. Диалог такого типа, согласно Е.Ю. Патяевой, «...представляет собой выход из ситуации простого подчинения или неподчинения и способ выработки новых намерений и решений» (там же, с. 324), выступая тем самым и в своей воспитательной функции.

Можно ли в таком случае назвать подобное взаимодействие термином «психагогика», также используемым А.А. Пузыреем? Вероятно, можно, если только учитывать, что «работа с психикой» в контексте теории деятельности, как уже говорилось, предполагает всегда построение и коррекцию соответствующей деятельности детей.

А не подходит ли для обозначения этого типа психотехники термин Дж. Бьюджентала «онтогика», согласно которому современная психотехника как форма «просветительской деятельности» предполагает стремление терапевта или консультанта «...поддержать намерения пациента или клиента более полно реализовать потенциалы его бытия» (цит. по: Леонтьев, 2012, с. 172)? Но и тут следует уточнить, что, согласно культурно-деятельностной психологии, бытие (как деятельность субъекта в мире) — это не только то, что уже существует (потен-

⁴ С точки зрения автора цитируемой книги, именно этот тип психотехники соответствует и «хрестоматийной версии» культурно-исторической теории Л.С. Выготского (в отличие от его ранних разработок), и «так называемой» общепсихологической теории деятельности (см.: Пузырей, 2005, с. 319).

циально или актуально), не только то, что «есть», а то, что «может быть» (см.: Обухова, 1996, с. 31). И это «может быть» возникает в онтогенезе в результате формирования (стихийного или планомерного) соответствующих процессов во взаимодействии с Другими.

Более удачным, на наш взгляд, является предложенный Д.А. Леонтьевым термин «ноотехника», под которой он понимает «...*фасилитирующее воздействие на траекторию развития человека, результатом которого выступает целостное или частичное структурное изменение, переход самой системы “человек” в новое структурное качество и/или на новую траекторию развития на основе процессов самоорганизации*» (Леонтьев, 2012, с. 170; курсив автора. — Е.С.). Представляется, что именно этим фактически и занималась Н.Г. Морозова: в ее исследованиях у детей формировалась способность к подобной самоорганизации, а именно к управлению нужными действиями и операциями в ходе значимой для них деятельности и в соответствии с речевыми указаниями взрослого; тем самым дети поднимались на более высокую ступень развития.

Термин «ноотехника» импонирует нам (равно как и Д.А. Леонтьеву) еще и потому, что вызывает ассоциации с логотерапией В. Франкла, в которой категория смысла была выдвинута на первый план, что очевидно корреспондировало и с идеями школы А.Н. Леонтьева о решающей роли мотива в осуществлении деятельности, в том числе в ее техническом обеспечении. Смущает только присутствующее в процитированной нами статье Д.А. Леонтьева определенное противопоставление «стимулирования (фасилитации)» и «формирования». Вероятно, здесь имеет место скрытая полемика с теми вариантами «воздействия» на человека, которые предполагают планомерно-поэтапное формирование определенных действий «с заранее заданными свойствами». Большинство видов психотерапии, как пишет Д.А. Леонтьев, не относятся к таковым, поскольку они личностно ориентированы и предполагают напряженную работу, «...конец которой теряется в неизвестности» (Леонтьев, 2012, с. 168). Однако, на наш взгляд, «напряженная работа» Н.Г. Морозовой была и личностно-ориентированной, и нацеленной именно на формирование у детей отсутствовавшей у них мотивации, в данном случае — мотивов понимания смысла высказываний другого человека. И результаты ее исследований доказали, что подобное формирование произошло в результате искусно организованного взаимодействия ребенка с экспериментатором.

Именно поэтому наиболее адекватным для обозначения такого типа психотехники нам представляется термин «жизнетворчество», также используемый Д.А. Леонтьевым в цитируемой нами статье⁵, поскольку

он, на наш взгляд, несет в себе и значения трех вышеуказанных терминов (психагогика, онтогика и ноотехника). Другой вопрос, что разрабатываемый самим Д.А. Леонтьевым вариант «жизнетворчества» представляет собой вариант нетерапевтической практической работы психолога, нацеленной на решение личных жизненных проблем *взрослого* человека, расширение его жизненного мира, «делая упор на антропологическую способность к самотрансценденции» (там же, с. 177). Но эта антропологическая способность не дана человеку изначально; она формируется в онтогенезе.

Подобное формирование, как писал в свое время С.Л. Рубинштейн, вполне подвластно «педагогике в большом стиле», поскольку оно означает не механическое «делание», а творческую *самодеятельность* субъекта (см.: Рубинштейн, 1986, с. 106), которой способствует, в свою очередь, включение воспитанника в совместную деятельность с воспитателем, живущим «настоящей жизнью» (Рубинштейн, 1997, с. 97)⁶. В недавнем интервью А.Г. Асмолов еще раз подчеркнул эти моменты психологии как науки «о конструировании жизни». Нельзя просто прийти к ребенку и сказать: ты должен это понять. Надо создать такую ситуацию, в которой взрослые не «стояли» бы *над* ребенком, не «нависали» бы над ним. Он делает весьма радикальный вывод: «С ребенком надо не говорить, а совместно жить» (Миры и смыслы Александра Асмолова..., 2024, с. 134). Н.Г. Морозова великолепно доказала это положение: чтобы ребенок «услышал» взрослого, недостаточно говорить громче или повторять ему указания множество раз. Нужно сделать так, чтобы сказанные взрослым слова приобрели для ребенка смысл, став регулятором его собственной деятельности.

Заключение

Осуществленный нами анализ одного исследования, проведенного еще в 1940-е гг. в русле культурно-деятельностной традиции, показал, что его методология и полученные результаты безусловно соответствуют замыслам и стремлениям Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и многих современных психотехников создать подлинно жизненную психологию, имеющую дело не с «лабораторным препаратом», а с живым человеком с его реальными проблемами.

Данное исследование еще раз подтвердило неоднократно подчеркиваемую Л.С. Выготским мысль: для понимания «ставших» психических процессов надо обратиться к процессу их становления, т. е. к их формированию в онтогенезе. В работе Н.Г. Морозовой это требование было полностью реализовано: диагностика и формирование психических процессов в

⁵ Совсем не случайно примерно в то же время, т. е. около пятнадцати лет назад, Е.Ю. Патяева разработала для студентов факультета психологии МГУ спецпрактикум «Основы жизненного творчества», а чуть позже — авторский спецкурс нового поколения «Психология жизненного творчества». Целями данных дисциплин, преподаваемых на факультете до сих пор, являются не только знакомство студентов с различными подходами к жизнетворчеству, но и обретение ими опыта углубленного понимания себя и Других, а также освоение ряда психотехнических упражнений, направленных на «работу с собой».

⁶ Подобная диалектика формирования и самодеятельности (саморазвития) является, как известно, основой обучения и воспитания и слепоглухонемых детей в совместно-разделенной дозированной деятельности со взрослым (Суворов, 1999).

ней слились в единое целое, а эксперимент выступил не только инструментом изучения, но и средством развития, воспитания и обучения.

Более того, исследование Н.Г. Морозовой имеет, на наш взгляд, отношение к еще более фундаментальным проблемам психологической науки и практики. В частности, оно косвенно затрагивает проблему, которая стала предметом ожесточенных современных дискуссий относительно «духовного измерения» человека и его свободы. Рассуждения ряда философов и психологов о том, что свобода «безосновна», ничем «внешним» не определяема⁷, а является результатом действия изначально существующей в человеке силы (инстанции), побуждающей его к реализации его собственных духовных ценностей и целей (и поэтому никакое формирование по отношению к таким свободным феноменам, как сознание, поступок и т. п., невозможно), представляются нам отказом от научного объяснения высших форм деятельности человека. В противовес этому Л.С. Выготский и — вслед за ним — его соратники утверждали: «Свобода не дана, а задана. Она не изначально, а достигается в трудной внутренней борьбе. <...> Она не в начале, а в конце пути человека. Она недоступна ребенку. Она заложена не в глубинах, а [на] вершинах духа» (Завершнева, ван дер Веер, 2017, с. 435).

Впоследствии в школе А.Н. Леонтьева было доказано, в том числе многочисленными эмпирически-

ми исследованиями на онтогенетическом материале, что к этим «вершинам» духа и к обретению «свободы воли» человек не придет сам по себе без взаимодействия с Другими: «Развитие произвольности и воли начинается с подчинения внешним требованиям (жестким или мягким). Первое произвольное поведение ребенка совершается по требованиям взрослых. Но если ребенок со временем принимает эти требования как свои личные ценности, то его поведение начинает регулироваться этими ценностями. Подчиняясь требованиям других и управляя другими, ребенок научается управлять собой» (Иванников, 2021, с. 294).

Примечательно, что свой вклад в эти выводы внесло и рассмотренное нами исследование Н.Г. Морозовой, которая входила как в известную «пятерку» учеников Л.С. Выготского, так и в число сотрудников А.Н. Леонтьева по Отделу детской психологии. Это обстоятельство, а также внимательное чтение текста ее работы побуждают к обсуждению еще одной проблемы культурно-деятельностного движения, а именно проблемы соотношения Слова и Дела, которая в последние годы также стала предметом весьма острых дискуссий. Однако рассмотрение данного вопроса выходит за рамки тематики настоящей статьи и требует специального анализа с привлечением других эмпирических исследований и практических разработок школы А.Н. Леонтьева 1940-х годов и последующих десятилетий.

Список источников / References

1. Васильюк, Ф.Е. (2003). *Методологический анализ в психологии*. М.: МГППУ, Смысл.
Vasilyuk F.Ye. (2003). *Methodological Analysis in Psychology*. Moscow: MSUPE; Smysl. (In Russ.).
2. Выступления А.Н. Леонтьева в дискуссии по книге «Очерк развития психики». (2023). В: А.Д. Майданский (ред.), *Культурно-историческая психология: истоки и новая реальность* (с. 295–383). М.: Канон+ РООИ «Реабилитация».
Speeches of A.N. Leontiev in the discussion of the book "An Essay on the Development of the Psyche". (2023). In: A.D. Maidanskii (ed.), *Cultural-Historical Psychology: Origins and New Reality* (pp. 295–383). Moscow: Kanon+ ROOI "Reabilitatsiya". (In Russ.).
3. Гальперин, П.Я. [Выступление в дискуссии 1969 года]. (2004). В: А.Н. Леонтьев. *Деятельность. Сознание. Личность* (с. 324–335). М.: Смысл; Издательский центр «Академия».
Galperin, P.Ya. [Address in the 1969 discussion]. (2004). In: A.N. Leontiev. *Activity. Consciousness. Personality* (pp. 324–335). Moscow: Smysl; "Akademiya". (In Russ.).
4. Гальперин, П.Я. (2023). *Психология: предмет и метод. Избранные психологические труды*. М.: Изд-во МГУ.
Galperin, P.Ya. (2023). *Psychology: Its Subject Matter and Method. Selected psychological works*. Moscow: MSU Publ. (In Russ.).
5. Завершнева, Е., ван дер Веер, Р. (Ред.). (2017). *Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное*. М.: Канон+ РООИ «Реабилитация».
Zavershneva, E., van der Veer, R. (Eds.) (2017). *Notebooks of L.S. Vygotsky: Selected*. Moscow: Kanon+ ROOI "Reabilitatsiya". (In Russ.).
6. Иванников, В.А. (2021). *Культурно-историческая психология волевого действия: От прогноза к поступку. Избранные труды*. М.: Когито-Центр.
Ivannikov, V.A. (2021). *Cultural-Historical Psychology of Volitional Action: From Prediction to Deed. Selected Works*. Moscow: Kogito-Tsentr. (In Russ.).
7. Истомина, З.М. (1948). Развитие произвольной памяти в дошкольном возрасте. *Известия Академии педагогических наук РСФСР. Вып. 14: Вопросы детской психологии: дошкольный возраст* (с. 51–88). М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР.
Istomina, Z.M. (1948). Development of arbitrary memory in preschool age. *Proceedings of the APS RSFSR. Vol. 11: Issues of child psychology* (pp. 51–88). Moscow, Leningrad: APN RSFSR Publ. (In Russ.).
8. Леонтьев, А.Н. (1948). Актуальные проблемы развития психики ребенка. *Известия Академии педагогических наук РСФСР. Вып. 14: Вопросы детской психологии: дошкольный возраст* (с. 3–9). М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР.
Leontiev, A.N. (1948). Current problems of child mental development. *Proceedings of the APS RSFSR. Vol. 11: Issues of child psychology* (pp. 3–9). Moscow, Leningrad: APN RSFSR Publ. (In Russ.).

⁷ С точки зрения А.А. Пузырей, к этому «внешнему» относится «...не только "внешнее" в буквальном, физическом смысле, но также и то, что обычно называется "внутренним", включая, положим, и психические феномены и в их числе и то, что психологи называют мотивами и что они по определению рассматривают в качестве конечных "причин" поведения» (Пузырей, 2005, с. 353).

9. Леонтьев А.Н. (1947). *Очерк развития психики*. М.: Военный Педагогический Институт Советской Армии. Leontiev, A.N. (1947). *An Essay on the Development of the Psyche*. Moscow: Military Pedagogical Institute of the Soviet Army Publ. (In Russ.).
10. Леонтьев, Д.А. (2012). Опыт методологического осмысления практик работы с личностью: фасилитация, нотехника, жизнотворчество. *Консультативная психология и психотерапия*, 20(4), 164–185. Leontiev, D.A. (2012). An attempt at methodological comprehension of practices working with personality: Facilitation, nootechnics, life enhancement. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 20(4), 164–185. (In Russ.).
11. Миры и смыслы Александра Асмолова (беседа с ученым). (2024). *Культурно-историческая психология*, 20(1), 128–136. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200116> Alexander Asmolov's Worlds and Meanings (conversation with the scientist). (2024). *Cultural-Historical Psychology*, 20(1), 128–136. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2024200116>
12. Морозова, Н.Г. (1948). Развитие отношения детей дошкольного возраста к словесному заданию (1948). *Известия Академии педагогических наук РСФСР. Вып. 14: Вопросы детской психологии: дошкольный возраст* (с. 31–49). М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР. Morozova, N.G. (1948). Attitude development in preschool children towards verbal instructions. *Proceedings of the APS RSFSR. Vol. 11: Issues of child psychology* (pp. 31–49). Moscow, Leningrad: APN RSFSR Publ. (In Russ.).
13. Обухова, Л.Ф. (1996). Неоконченные споры: П.Я. Гальперин и Ж. Пиаже. *Психологическая наука и образование*, 1, 31–41. Obukhova, L.F. (1996). Unfinished arguments: P.Ya. Galperin and J. Piaget. *Psychological Science and Education*, 1, 31–41. (In Russ.).
14. Патяева, Е.Ю. (2018). *Порождение действия: Культурно-деятельностный подход к мотивации человека*. М.: Смысл. Patyayeva, E.Yu. (2018). *Generating Action: Cultural-Activity Approach to Human Motivation*. Moscow: Smysl. (In Russ.).
15. Пузырей, А.А. (2005). *Психология. Психотехника. Психагогика*. М.: Смысл. Puzurei, A.A. (2005). *Psychology. Psychotechnics. Psychagogy*. Moscow: Smysl. (In Russ.).
16. Рубинштейн, С.Л. (1986). Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики). *Вопросы психологии*, 4, 101–108. Rubinstein, S.L. (1986). The principle of creative self-activity (On the philosophical foundations of modern pedagogy). *Voprosy Psikhologii*, 4, 101–108. (In Russ.).
17. Рубинштейн, С.Л. (1997). *Человек и мир*. М.: Наука. Rubinstein, S.L. (1997). *Man and the World*. Moscow: Nauka. (In Russ.).
18. Соколова, Е.Е. (2024). Превратить психологию «в науку о живом человеке...»: О психотехническом характере исследований школы А.Н. Леонтьева 1940-х гг. *Культурно-историческая психология*, 20(3), 109–118. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200311> Sokolova, E.E. (2024) 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. *Cultural-Historical Psychology*, 20 (3), 109–118. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200311>
19. Соколова, Е.Е. (2023). *Психология деятельности: становление и перспективы развития*. М.: Канон+ РООИ «Реабилитация». Sokolova, E.E. (2023). *Activity Psychology: The Formation and Prospects for Development*. Moscow: Kanon+ ROOI “Reabilitatsiya”. (In Russ.).
20. Суворов, А.В. (1999). Экспериментальная философия (Э.В. Ильенков и А.И. Мещеряков). В: И.П. Фарман (Ред.), Э.В. Ильенков: *личность и творчество* (с. 172–196). М.: Языки русской культуры. Suvorov, A.V. (1999). Experimental Philosophy (E.V. Ilyenkov and A.I. Meshcheryakov). In: I.P. Farman (Ed.), *E.V. Ilyenkov: Personality and Creativity* (с. 172–196). Moscow: Languages of Russian culture Publ. (In Russ.).
21. Эльконин, Д.Б. (1948). [Выступление в дискуссии 07.10.1948]. *Научный архив РАО*. Ф. 82. Оп. 1. Ед. хр. 103. Л. 40–47. El'konin, D.B. (1948) [Address in the discussion on Oct. 7, 1948]. *The Scholarly Archive of the Russian Academy of Education*. Fond 82, file 1, case 103, ff. 40–47. (In Russ.).
22. Эльконин, Д.Б. (1989). *Избранные психологические труды*. М.: Педагогика. El'konin, D.B. (1989). *Selected Psychological Works*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).

Информация об авторе

Елена Евгеньевна Соколова, доктор психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), 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 Sciences (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of General Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2239-0858>, e-mail: ees-msu@mail.ru

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

Поступила в редакцию 28.11.2025

Received 2025.11.28

Поступила после рецензирования 15.05.2026

Revised 2025.05.15

Принята к публикации 19.05.2026

Accepted 2026.05.19

Опубликована 30.06.2026

Published 2026.06.30