

ISSN 1816-5435
ISSN (online) 2224-8935

№ 1/2024

международный научный журнал
International Scientific Journal

<https://psyjournals.ru/journals/chp>

К 120-летию
Даниила Борисовича Эльконина

культурно-историческая
ПСИХОЛОГИЯ

cultural-historical
PSYCHOLOGY

To the 120th Anniversary
of Daniil Elkonin



МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
MOSCOW STATE UNIVERSITY
OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION

Международный научный журнал

International Scientific Journal

Культурно-историческая психология
2024. Том 20. № 1

К 120-летию Даниила Борисовича Эльконина

Тематический редактор: **Б.Д. Эльконин**

Cultural-Historical Psychology

2024. Vol. 20, no. 1

To the 120th Anniversary of Daniil Elkonin

Guest Editor: **Boris Elkonin**

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education



культурно-историческая ПСИХОЛОГИЯ

международный научный журнал

№ 1 / 2024

International Scientific Journal
«Cultural-Historical Psychology»

EDITORIAL BOARD

Rubtsov V.V. (Russia) – Editor-in-Chief
Kudryavtsev V.T. (Russia), Polivanova K.N. (Russia) –
Deputy editor-in-chief
Shvedovskaya A.A. (Russia) – Executive Secretary
Akhutina T.V. (Russia), Belinskaya E.P. (Russia),
Venger A.L. (Russia), Dafermos M. (Greece),
Daniels H.R. (UK), Zavershneva E.Y. (Russia),
Konokotin A.V. (Russia), Kudryavtsev V.T. (Russia),
Leontyev D.A. (Russia), Maidansky A.D. (Russia),
Makhnach A.V. (Russia), Nechaev N.N. (Russia), Perret-
Clermont A.-N. (Switzerland), Petrovskyi V.A. (Russia),
Polivanova K.N. (Russia), Reed M.J. (UK),
Rubtsova O.V. (Russia), Salmina N.G. (Russia),
Sokolova E.T. (Russia), Tolstykh N.N. (Russia),
Falkman M.V. (Russia), Fidalgo S.S. (Brazil),
Khomogorova A.B. (Russia), Khukhlaev O.E. (Russia)

EDITORIAL COUNCIL

Rubtsov V.V. (Russia) – Head of Editorial Council
Margolis A.A. (Russia) – Deputy Head of Editorial
Council
Asmolov A.G. (Russia), Vegetti S. (Италия),
Veresov V.V. (Australia), Verch J. (USA),
Kozulin A. (Israel), Cole M. (USA),
Lektorov V.A. (Russia), Ludvigsen S. (Norway),
Plakitsi K. (Greece), Smolka A.L.B. (Brazil),
Tsukerman G.A. (Russia)
Secretary:
Meshkova N.V.

FOUNDER & PUBLISHER:
Moscow State University of Psychology and Education
(MSUPE)

Editorial office address:
Sretenka Street, 29, office 209 Moscow, Russia, 127051
Phone: + 7 495 608-16-27
Fax: +7 495 632-92-52
E-mail: kip@mgppu.ru
Web: <https://psyjournals.ru/en/journals/chp>

«CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY»

Indexed in:

Higher Qualification Commission of Education
and Science of the Russian Federation, VINITI, Russian
Science Citation Index, PsycInfo, EBSCO, ProQuest,
Web of Science (ESCI), Scopus.
The journal is affiliated to the International Society
for Cultural and Activity Research (ISCAR)

Founders:

V. Zinchenko, V. Rubtsov, A. Margolis, B. Mescheryakov,
V. Munipov

Published quarterly since 2005

The mass medium registration certificate:
PI No FC77-67757 from 17.11.2016
License No 01278 of 22.03.2000

Format A4
1000 copies

All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all text and
images are the property of MSUPE and copyrighted. Using
reprints and illustrations is allowed only with the written
permission of the publisher.

© MSUPE 2024, № 1

Международный научный журнал
«Культурно-историческая психология»

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Рубцов В.В. (Россия) – главный редактор
Кудрявцев В.Т. (Россия), Поливанова К.Н. (Россия) –
заместители главного редактора
Шведовская А.А. (Россия) – ответственный секретарь
Ахутина Т.В. (Россия), Белинская Е.П. (Россия),
Венгер А.Л. (Россия), Дафермос М. (Греция),
Дэниелс Г.Р. (Великобритания), Завершнева Е.Ю. (Россия),
Конокотин А.В. (Россия), Кудрявцев В.Т. (Россия),
Леонтьев Д.А. (Россия), Майданский А.Д. (Россия),
Махнач А.В. (Россия), Нечаев Н.Н. (Россия), Перре-
Клермонт А.-Н. (Швейцария), Петровский В.А. (Россия),
Поливанова К.Н. (Россия), Рид М.Дж. (Великобритания),
Рубцова О.В. (Россия), Салмина Н.Г. (Россия),
Соколова Е.Т. (Россия), Толстых Н.Н. (Россия),
Фаликман М.В. (Россия), Фидальго С.С. (Бразилия),
Холмогорова А.Б. (Россия), Хухлаев О.Е. (Россия)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Рубцов В.В. (Россия) – председатель редакционного совета
Марголис А.А. (Россия) – заместитель председателя
редакционного совета
Асмолов А.Г. (Россия), Веджетти С. (Италия),
Вересов Н.Н. (Австралия), Верч Д. (США),
Козулин А. (Израиль), Коул М. (США),
Лекторский В.А. (Россия), Людвигсен С. (Норвегия),
Плакитси К. (Греция), Смолка А.Л.Б. (Бразилия),
Цукерман Г.А. (Россия)
Секретарь
Мешкова Н.В.

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ:

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психологический университет»

АДРЕС РЕДАКЦИИ

127051 Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29, ком. 209.
Телефон: +7 (495) 608-16-27
Fax: +7 (495) 632-92-52
E-mail: kip@mgppu.ru
Сайт: <https://psyjournals.ru/journals/chp>

«КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»
Индексируется:
ВАК Минобрнауки России, ВИНИТИ РАН, РИНЦ, PsychINFO,
EBSCO, ProQuest, Web of Science (ESCI), SCOPUS
Журнал аффилирован Международному обществу
культурно-деятельностных исследований (ISCAR)

Идея создания журнала:

В.П. Зинченко, В.В. Рубцов, А.А. Марголис, Б.Г. Мещеряков,
Б.М. Мунипов

Издается с 2005 года

Периодичность: 4 раза в год

Свидетельство о регистрации СМИ:

ПИ № ФС77-67757 17.11.2016

Лицензия ИД № 01278 от 22.03.2000 г.

Формат А4

Тираж 1000 экз.

Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики,
все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ
ВО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка
материалов журнала и использование иллюстраций
допускается только с письменного разрешения редакции.

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-
педагогический университет» 2024, № 1

cultural-historical
PSYCHOLOGY

international scientific journal



Подписка на печатные версии журнала
Подписной индекс журнала по объединенному каталогу
«Пресса России»

18024 – для индивидуальных подписчиков
Сервис по оформлению подписки на журнал
<https://www.pressa-rf.ru>
Интернет-магазин периодических изданий
«Пресса по подписке»
www.akc.ru

Адрес сайта журнала: <https://psyjournals.ru/journals/chp>

Издательство ФГБОУ ВО МГППУ
127051, Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29. Офис 209
123290, Россия, Москва, Шелепихинская наб., д. 2.
Офис 401 А, 416 Г

Редактор и корректор Лопина Р.К.
Компьютерная верстка Баскакова М.А.
Переводчик Воронкова А.А.



Site: <https://psyjournals.ru/en/journals/chp>

Subscription to the print version, please e-mail to
info@psyjournals.ru

Publishing House MSUPE
Editorial Office: Sretenka str., 29, Moscow, Russia, 127051
off. 209
Printing Office: Shelepkhinskaya emb., 2, Moscow, Russia,
123290 off. 401 А, 416 Г

Editor and proofreader Lopina R.K.
DTP Baskakova M.A.
Translator Voronkova A.A.

Содержание

Вступительное слово	4
НАУЧНАЯ ШКОЛА Д.Б. ЭЛЬКОНИНА И Б.Д. ЭЛЬКОНИНА В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ	
ИСТОРИЯ НАУКИ	
Два письма к Д.Б. Эльконину	5
<i>Л.С. Выготский</i>	
Речь на заседании Ученого совета Психологического института (выдержки)	9
<i>Д.Б. Эльконин</i>	
ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ	
Соотношение мотива и способа в актах развития действия	10
<i>Б.Д. Эльконин</i>	
ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
Школа Д.Б.Эльконина—В.Давыдова: от истории к перспективам	16
<i>В.В. Рубцов, Б.Д. Эльконин, Г.А. Цукерман, И.М. Улановская</i>	
Интерпсихическое начало учебного действия моделирования	27
<i>Г.А. Цукерман, О.Л. Обухова, Т.М. Бицбина</i>	
Пробно-продуктивное действие младших подростков (на материале координации учебных предметов биологии и литературы)	38
<i>З.Н. Новлянская, Е.В. Чудинова</i>	
Д.Б. Эльконин о развитии способностей ребенка: взгляд с позиций концепции произвольного воспроизведения	48
<i>Т.Н. Осинина</i>	
Продуктивное действие в онлайн-обучении дата- и медиаграмотности	56
<i>А.А. Дерябин</i>	
НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ	
Круглый стол «От психологии игры к психологии учения: научная школа Д.Б. и Б.Д. Эльконинов»	64
<i>Б.Т. Кудрявцев</i>	
ВНЕ ТЕМАТИКИ	
ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ	
Лев С. Выготский (1896—1934)	68
<i>И. Ивич</i>	
Развитие и обучение в контексте социальных взаимодействий: Л. Выготский vs Ж. Пиаже	77
<i>В.В. Рубцов</i>	
Э.В. Ильенков о свободе воли	89
<i>А.Д. Майданский</i>	
ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	
Конструктивные функции мечты: от теоретической модели к эмпирической валидизации. Часть 2.	97
<i>Е.Н. Осин, П.А. Егорова, Н.Б. Кедрова</i>	
ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ	
Человек сквозь призму совместности, или О возможности общей психологии	108
<i>А.В. Новичкова</i>	
ИСТОРИЯ НАУКИ	
Из истории использования теста Роршаха в 20—30-е годы в СССР	119
<i>Е.Ю. Никонова, Г.Е. Рупчев</i>	
ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ	
Миры и смыслы Александра Асмолова (беседа с ученым)	128
НЕКРОЛОГИ	
Слово об Александре Васильевиче Суворове. Исследователь и педагог великодушия	137
Жизнь и прозябанье	
<i>А.В. Суворов</i>	140

Contents

Editors' Foreword	4
THE SCIENTIFIC SCHOOL OF D.B. ELKONIN AND B.D. ELKONIN IN CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT AND EDUCATION	
HISTORY OF THE SCIENCE	
Two Letters to D.B. Elkonin	5
<i>L.S. Vygotsky</i>	5
Quotations from D.B. Elkonin's speech at the meeting of the Academic Council of the Psychological Institute dedicated to his 80th anniversary	9
<i>D.B. Elkonin</i>	9
THEORY AND METHODOLOGY	
Correlations of Motive and Method in the Acts of Action Development	10
<i>B.D. Elkonin</i>	10
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY	
School of D.B. Elkonin—V.V. Davydov: From Research History to Research Perspectives	16
<i>V.V. Rubtsov, B.D. Elkonin, G.A. Tsukerman, I.M. Ulanovskaya</i>	16
Interpsychic Origin of the Educational Action of Modeling	27
<i>G.A. Zuckerman, O.L. Obukhova, T.M. Bilibina</i>	27
Trial-productive action of younger adolescents (on the material of coordination of educational subjects of biology and literature)	38
<i>Z.N. Novlyanskaya, E.V. Chudinova</i>	38
D.B. Elkonin on the development of child's skills: the position of the concept of arbitrary activity reproduction	48
<i>T.N. Osinina</i>	48
Productive Action in Online Learning of Data- and Media Literacy	56
<i>A.A. Deryabin</i>	56
SCIENTIFIC LIFE	
Round Table "From the Psychology of Play to the Psychology of Learning: the Scientific School of D.B. Elkonin and B.D. Elkonin"	64
<i>V.T. Kudryavtsev</i>	64
EXTRA SECTION	
THEORY AND METHODOLOGY	
Lev S. Vygotsky (1896–1934)	68
<i>I. Ivic</i>	68
Development and Learning in the Context of Social Interactions: L. Vygotsky vs J. Piaget	77
<i>V.V. Rubtsov</i>	77
Evald Ilyenkov on the Freedom of the Will	89
<i>A.D. Maidansky</i>	89
EMPIRICAL STUDIES	
Constructive Functions of Dreams: From a Theoretical Model to an Empirical Validation Part 2	97
<i>E.N. Osin, P.A. Egorova, N.B. Kedrova</i>	97
DISCUSSIONS AND DICOURSES	
A Human Through the Prism of Jointness. The Possibility of a General Psychology	108
<i>A.V. Novichkova</i>	108
HISTORY OF SCIENCE	
The Use of the Rorschach Test in the 20–30s in the USSR	119
<i>E.Yu. Nikonova, G.E. Rupchev</i>	119
MEMORABLE DATES	
To the 75th anniversary of A.G. Asmolov	128
Alexander Asmolov's Worlds and Meanings (conversation with the scientist)	128
OBITUARIES	
In memory of A.V. Suvorov. Alexander Suvorov, Researcher and Teacher of Generosity	137
Life and Stagnation	140
<i>A.V. Suvorov</i>	140

Вступительное слово

2024 год — год 100-летия Культурно-исторической психологии. Можно спорить о выборе юбилейной даты. Но 100 лет назад основатель КИП Лев Семенович Выготский сделал 2 дебютных доклада — в Петрограде (6 января на 2-м съезде по психоневрологии в Петрограде) и 26 ноября на II Всероссийском съезде социально-правовой охраны несовершеннолетних в Москве), которые стали рубежными не только в научной биографии Выготского, но и в истории науки в целом.

Конечно, на «статус» года столетия КИП мог бы «претендовать» и будущий 1925-й год. В этом году, 5 ноября Выготский без защиты без защиты (в связи с болезнью) диссертацию на тему «Психология искусства», в результате чего ему было присвоено звание старшего научного сотрудника, соответствующее современной степени кандидата наук. Исследование Выготского было оценено в момент своего представления — уже 9 ноября 1925 г. был подписан договор на издание монографии «Психология искусства», но книга увидела свет лишь в 1965 г., а три года спустя, в 1968 г. была переиздана.

Десятилетия спустя ученик Выготского Даниил Борисович Эльконин квалифицировал эту работу как программный текст, в котором изложены начала *неклассической* — культурно-исторической психологии. В этом году «сошлись» две юбилейные даты — век КИП и 130-летие ее подвижника Д.Б. Эльконина, который родился 29 февраля 1904 г. Его юбилею посвящен 1-й номер нашего журнала за этот год.

Замысел выпуска принадлежит сыну и продолжателю дела Даниила Борисовича Борису Данииловичу Эльконину, главному редактору журнала «Культурно-историческая психология» (2014–2023 гг.). Он успел собрать содержательное «ядро» материалов выпуска, но эту работу прервал его уход из жизни 15 ноября 2023 г. Этот номер — и посвящение юбилею Даниила Борисовича, и дань памяти Бориса Данииловича.

Как Д.Б. Эльконином, так и Д.Б. Эльконином предмет психологии мыслился исключительно в *категориях развития*. Таким был посып Л.С. Выготского, который считал, что общая *психология возможна лишь как генетическая*. Следовательно, «психология развития» не только раздел психологии, но и ее «несущая конструкция». Можно изучать процессы развития тех или иных психических функций, но это не принесет результата, покуда развитие не предстанет исследователю в качестве особого феномена — «как таковое». Д.Б. Эльконин высоко ценил книгу П. Тейяра де Шардена «Феномен человека», который во введении писал: я изучаю всего лишь феномен, зато уж *весь феномен*.

В этом качестве феномена изучали развитие Даниил Борисович и Борис Даниилович со своими сотрудниками, продолжают изучать их последователи.

Именно это позволяет говорить о единой научной школе Д.Б. Эльконина — Б.Д. Эльконина. Надеемся, что читатель номера сможет в этом убедиться сам.

Редакция журнала «Культурно-историческая психология»

НАУЧНАЯ ШКОЛА Д.Б. ЭЛЬКОНИНА И Б.Д. ЭЛЬКОНИНА В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

THE SCIENTIFIC SCHOOL OF D.B. ELKONIN AND B.D. ELKONIN IN CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT AND EDUCATION



Два письма к Д.Б. Эльконину

Л.С. Выготский

Для цитаты: Выготский Л.С. Два письма к Д.Б. Эльконину // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 1. С. 5–8. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200101>

Two Letters to D.B. Elkonin

L.S. Vygotsky

For citation: Vygotsky L.S. Two Letters to D.B. Elkonin. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 1, pp. 5–8. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200101>

Предисловие к публикации. Два письма Л.С. Выготского Даниилу Борисовичу Эльконину печатаются здесь впервые. Возможностью их опубликования мы обязаны А.Р. Лурии. Именно в его архиве сохранился машинописный экземпляр верстки «Писем к ученикам и соратникам». Верстка была сделана в 1986 году Татьяной Александровной Нежновой, редактором «Вестника Московского университета». Составил подборку и подготовил многочисленные комментарии к письмам Андрей Андреевич Пузырей. Однако в 1986 году, когда в стране шла антиалкогольная кампания, издание писем было запрещено. Поводом для запрета стала шутливая фраза Л.С., обращенная к первой жене А.Р. Лурии: «Если сделаете из Александра Романовича пьяницу, я привяжусь к нему вдвоем сильнее...» (среди друзей А.Р. было хорошо известно, что он не пьет).

Машинопись с версткой потерялась, ее не было ни в редакции, ни у А.А. Пузырея. Она нашлась только через 16 лет — в 2002 году ее обнаружила и передала в редакцию «Вестника» Т.В. Ахутина. Нахodka состояла из 33 листов, по две печатных страницы на листе. Это был четвертый или пятый экземпляр машинописи, напечатанный на светло-салатовой бумаге. Отдельно были 3 листа белой бумаги по одной странице на листе.

Текст 33 листов был опубликован и теперь хорошо известен как «Письма к ученикам и соратникам»¹. На 3 отдельных страницах были два письма Л.С. Выготского Даниилу Борисовичу Эльконину. В библиографии писем Выготского, составленной Гитой Львовной Выгодской, указывается, что в архиве Эльконина содержится 5 писем 1932–1933 гг. (Выгодская, Лифанова, 1996, с. 410). По-видимому, надеясь на нахождение всех писем Даниилу Борисовичу, эти два письма не были включены в общую подборку 2004 года.

Текст писем Л.С. Выготского печатается без купор. Все подчеркивания принадлежат самому автору. Вставки, необходимые для понимания сокращений Выготского, помещены в квадратные скобки. Комментарии составлены Т.В. Ахутиной.

¹ Выготский Л.С. Письма к ученикам и соратникам // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2004, № 3. С. 3–40.

Москва, 2 окт. 32 г.

Дорогой Даниил Борисович!

Посылаю Вам — 1) текст факторного теста + 2) программу для аспирантов (как бригаду по программам). Программу прошу — отпечатать, передать аспирантам для руководства, передать 1 экз. Е.О. [Зейлигер-Рубинштейн]² для кафедры и сохранить для передачи мне оригинал и 1 отпечатанный экземпляр. Программу я пытался составить для семинарских занятий, т. е. не навязывая докладчику годового конспекта. Удачно ли вышло, не берусь судить; обсудил в комиссии по программам.

Вторую программу — исследовательского семинара на IV к[урсе] — я попрошу Вас составить (заголовки тем + исследовательские подтемы + литература) Она более чем на ¾ готова у Вас.

Теперь о делах по списку, составленному в Ленинграде:

1) «Догнать и перегнать» здесь достать нельзя, распродана, готовится 2-е издание.

2) Тест препозиций я передал в свое время Шиф [Ж.И.]³; у нас в лаборатории больше экз[емпляров] нет. А во 2 МГУ у Артемова [В.А.]⁴ мне получить не удалось — все откладывают. Может быть, Вы получите у Шиф — [у] нее, наверное, сохранился мой экземпляр.

3) У Лизы не достал записи интонаций, у нее был тот же самый Сережников, которого мы смотрели у Выг. в Ленинграде.

4) До сих пор не могу получить своего Грея — как получу, — вышлю или привезу с собой.

5) М.А. [Левиной]⁵, пожалуйста, передайте, что по наведенным мной справкам аспир[антский] вопрос (об одногодичниках) еще не решен, но скорее всего их не оставят на 2-ой год, а выпустят осенью.

6) Темы для аспир[антов] по исследовательской работе привезу с собой.

7) Е.О. [Зейлигер-Рубинштейн] и М.А.[Левиной] передайте, пожалуйста, что я до сих пор не знаю, сумею ли приехать 9-го. В Медвуз⁶ застал еще большую путаницу, чем до моего отъезда; нет расписания, занимаемся от раза к разу, ничего не известно заранее; мои студенческие дела тоже осложняются; мне не разрешают пропускать лекции и уезжать на 10 дней — я пытаюсь добиться разрешения. В общем, путаница ужасающая. Я боюсь, как бы не свелось на нет полученное мной ранее согласие на регулярные отезды на 10 дней. Сейчас работа в двух городах невыразимо трудна. Я делаю все зависящее от меня, чтобы сохранить в силе все обусловленное при моем первом приезде. Обещают 5—6-го выяснить все эти дела — тогда напишу немедленно дополнительно, в частности, и дне приезда. При всех обстоятельствах не позже 13-го — как Вы просили — надеюсь приехать в Ленинград. Из-за этой неопределенности я задержал и высылку программы, и выполнение остального.

Крепко жму руку.
С дружеским приветом
Ваш ЛВыготский

² Е.О. — Евгения Осиповна (Иосифовна) Зейлигер-Рубинштейн (1890—1969). В 1920-х годах работала в ЛГПИ под руководством М.Я. Басова, после смерти которого заведовала основанной им кафедрой педологии (1931—1936). Имя Е.О. Зейлигер, как и других ниже упоминаемых ленинградских коллег и знакомых (М.А. Левиной, Ж.И. Шиф, Е.В. Князевой), содержится в адресной книге Л.С. Выготского, составленной им в одной из записных книжек. (Опубликована в книге: Выготский Л.С. Записные книжки. Избранное / Под ред. Е. Завершневой и Рене ван дер Веера. М., 2017. С. 347—349, 359).

³ Шиф — Жозефина Ильинична Шиф (1904—1978) — российский психолог, защитила диссертацию под руководством Л.С. Выготского.

⁴ Артемов Владимир Алексеевич (1897—1982) — психолог, специалист в области психологии речи и обучения иностранным языкам. Работал во 2-м МГУ, позднее переименованном в Московский государственный педагогический институт.

⁵ М.А. — Мира Абрамовна Левина — педагог, детский психолог, занималась изучением игры. На I педагогическом съезде, где присутствовал Выготский, выступила с докладом об игре у дошкольников (Зейлигер, Левина, 1928). Г.Л. Выгодская сообщает, что в 1936 году после Постановления ЦК о лженауке педологии уже уволенный с работы Д.Б. Эльконин и М.А. Левина пошли к Первому секретарю Ленинградского обкома, члену Политбюро ЦК А.А. Жданову, чтобы заступиться за Выготского (Выгодская, Лифанова, 1996, с. 344—345).

⁶ В 1931 году Выготский поступил на медицинский факультет Украинской психоневрологической академии (г. Харьков). и успел закончить три курса.

Дорогой Д.Б.

Только сейчас взял билет. Приеду на 8 дней 13-го утром, пробуду до 20-го. Обо всем переговорим. Я виноват за то, что не писал тебе⁸, но —

1) у меня очень сложные и запутанные обстоятельства, о которых расскажу, которые не давали возможности писать;

2) все время думал о работе с тобой⁹.

Большое спасибо за деньги (220 руб.), которые я получил. Посылаю тебе доверенности: 1) за работу с аспирантами II пол[овина] марта, I и II половина апреля + 2) за педо[логию]¹⁰ — I и II пол[овины] апреля + 3) еще ты писал о лаборатории.

В общем, будь добр — получи все — и не высылай — я получу лично. Прошу их (?) взять, потому что боюсь, что сдадут в банк. Рад, что с Гизом м[ожет] б[ыть], что и выйдет. Говорил со Смирновым и Гайсиновичем¹¹. Они послали отзыв по ошибке Казенб (?)¹² в Институт Герцена¹³. Получи там. Свою статью привезу 13-го с собой.

Жму руку. Прости. Будь здоров. Твой ЛВыготский.

Свой отзыв и предисловие, если нужно, я дам с величайшей охотой (соединить первый раз наши имена) — 13-го.

О Князевой — сговоримся¹⁴.

⁷ Год написания письма не известен. По содержанию письма можно предположить, что оно написано в 1934 году и является предпоследним письмом Выготского. В написанном за 5 дней до этого письме от 1 мая 1934 года Л.С.В. просит прощения у вдовы проф. В.А. Вагнера за то, что он не мог ответить ранее на ее сообщение о смерти ее мужа, потому что ему самому «привелось пережить в эти месяцы большое несчастье, которое душевно парализовало меня и не давало взяться за перо» (Выгодская, Лифанова, 1996, с. 387). Г.Л. Выгодская поясняет, что в марте 1934 г. «в семье Льва Семеновича произошло несчастье — был арестован его двоюродный брат Лев Исаакович Выгодский», родной брат Давида Выгодского, ближайшего друга и родственника Л.С. (Выгодская, Лифанова, 1996, с. 367). Не только содержание, но и форма письма — наличие большого количества сокращений, описки свидетельствуют о том, что письмо писал торопящийся и взволнованный человек. Е. Завершнева отмечает, что записи, датируемые 1934 годом, отличаются «высокой сокращенностью записи, а также особенностями почерка (крупный, неровный, дрожащий)». (Выготский Л.С. Записные книжки. Избранное / Под ред. Е. Завершневой и Рене ван дер Веера. М., 2017. С. 359, 550).

⁸ Ранее Л.С. Выготский обращался к Д.Б. на Вы, «ты» свидетельствует о сближении ученых, на ты Выготский был и с А.Р. Лурией и А.Н. Леонтьевым.

⁹ Возможно, Л.С. Выготский имеет в виду работу по теме Игра. В Записных книжках Л.С. Выготского есть запись от 11 декабря 1932 г.: «Вечером по дороге на Моховую [т. е. домой к Д.И. Выгодскому] договор с Элькониным об игре и [учебном] труде» и далее есть еще упоминания имени Эльконина в контексте обсуждения игры.

¹⁰ Лекции по педологии.

¹¹ Смирнов и Гайсинович, возможно, — сотрудники издательства (Гиз).

¹² Казенб — имя не закончено, уточнить его не удалось, знак (?), возможно, принадлежит Выготскому.

¹³ Институт Герцена — ЛГПИ было присвоено имя А.И. Герцена в 1920 г.

¹⁴ Князева — Евгения Викторовна Князева — педагог, дефектолог, заместитель заведующего отдела СПОН (социально-правовая охрана несовершеннолетних) и председатель комиссии по делам несовершеннолетних по Ленинградской области.

Послесловие. Письма Л.С. Выготского к ученикам — это окна в его внутренний мир. То же самое относится и к его письмам Д.Б. Эльконину. Они содержат не только деловую переписку, связанную с чтением Л.С. Выготским лекций в ЛГПИ (Ленинградском государственном педагогическом институте), где с 1929 г. работал Д.Б. Эльконин. Они отражают растущее сближение ученых. Первое письмо относится к 1932 году. Об этом времени Д.Б. вспоминал: «Я тогда еще был молод и еще не готов к научной работе. И хотя Лев Семенович был старше меня только на 8 лет, тем не менее разница между нами была колоссальная. Лев Семенович был уже совершенно зрелым с устоявшейся системой взглядов ученым, я же был начинающий ученик». Далее Д.Б. рассказывает о своем докладе на заседании кафедры об игре. Выдвинутые им положения были подвергнуты «совершенно уничтожающей критике». «Единственный человек, который выступил в защиту моих положений, был Л.С. Выготский. Затем последовал «разговор по-гречески» в кафе с чашками кофе/чая (Выгодская, Лифанова, 1996, с. 410). Чуть позже в лекции студентам ЛГПИ Выготский назвал идею Эльконина об игре «самой плодотворной мыслью» и продолжил: «Мне кажется весьма плодотворным и отвечающим сути дела и положительное определение игры, которое выдвигается при этой идеи на первый план, а именно что игра — это своеобразное отношение к действительности, которое характеризуется созданием мнимых ситуаций или переносом свойств одних предметов на другие» (Выготский, т. 4, с. 348). Второе письмо, которое, мы полагаем, было написано в 1934 году, в преддверии близкой смерти, отражает более близкие отношения между учеником и Учителем. В нем Л.С. Выготский обращается к Д.Б. на «ты» (так он обращался и к А.Р. Лурии и А.Н. Леонтьеву). Стоит обратить внимание и на пожелание Выготского продолжить совместную работу и «с величайшей охотой» написать предисловие к работе Д.Б., чтобы «соединить первый раз наши имена». Такое предисловие не было написано, поскольку 9-го мая состояние здоровья Л.С. Выготского резко ухудшилось и 11 июня он умер. но Д.Б. Эльконин, как и любой бы другой ученик, был счастлив прочитать такие слова от своего Учителя.

T.B. Ахутина

Получена 14.10.2023

Принята в печать 20.03.2024

Received 14.10.2023

Accepted 20.03.2024

Речь на заседании Ученого совета Психологического института (выдержки)

Д.Б. Эльконин

Для цитаты: Эльконин Д.Б. Речь на заседании Ученого совета Психологического института (выдержки) // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 1. С. 9. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200102>

Quotations from D.B. Elkonin's speech at the meeting of the Academic Council of the Psychological Institute dedicated to his 80th anniversary

D.B. Elkonin

For citation: Elkonin D.B. Quotations from D.B. Elkonin's speech at the meeting of the Academic Council of the Psychological Institute dedicated to his 80th anniversary. *Kul'turno-istoricheskaya psichologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024, Vol. 20, no. 1, pp. 9. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200102>

Цитаты из речи Д.Б. Эльконина на заседании Ученого совета Психологического института, посвященного его 80-летию (Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. № 4, 1989. С. 20–24)

• «У меня все время ощущение, что я в каком-то громадном долгу перед моим учителем. Вы знаете, кто был мой учитель. Это был Лев Семенович [Выготский]. Собственно, все, что я сделал, смог сделать, это только потому, что за моей спиной стоял он — не только как ученый, но и как человек, и как научный работник, который воспитал во мне некоторые, мне кажется, важные качества. Это, во-первых, абсолютная бескорыстность по отношению к науке. От нее, от науки, нечего ждать в смысле каких-то почестей, наград. Не стоит. Если вы будете ждать от нее этого, то вы в науке никогда ничего не сделаете. И скажу вам совершенно честно, что я работал абсолютно бескорыстно, никогда не думал о том, что это мне вообще даст. Была бы правда!»

• «Я честно говорю, я в детской, педагогической психологии, да и вообще в психологии до сих пор остаюсь человеком военным. Я терпеть не могу ни-

каких компромиссов, я терпеть не могу никакой пошлятины в науке... я терпеть не могу ничего такого, что привносится в науку, кроме ее собственной внутренней логики». [Аплодисменты]

• «Наука для меня не способ жить, а это есть просто моя жизнь. Я должен вам сказать честно: я от нее получил полную порцию удовольствия. Несмотря на то, что внешних ударов и неудовольствий и раньше, и теперь было сверхдостаточно. <...> Я бы сказал так: я работал свободно, будучи увлеченным ее содержанием и способом ее исполнения. Мне кажется, простите за хвастовство, это самое важное мое качество: полная свобода, полное отсутствие каких бы то ни было внешних побудителей, приспособления и т. п.».

• «Я прожил такую интересную жизнь! С кем я только ни был знаком: с В.М. Бехтеревым, с А.А. Ухтомским, с Л.Л. Васильевым — изумительным физиологом. Я уже не говорю о москвичах. Я был учеником Льва Семеновича, Александр Владимирович Запорожец был моим другом, Алексей Николаевич [Леонтьев]... Ведь это же были, понимаете, Люди!!! А с кем поведешься, от того и наберешься. Эти люди меня и сделали. Я и есть совокупность этих общественных отношений. [Аплодисменты]

Получена 04.09.2023
Принята в печать 20.03.2024

Received 04.09.2023
Accepted 20.03.2024

CC BY-NC

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ
THEORY AND METHODOLOGY

Соотношение Мотива и Способа в актах развития действия

Б.Д. Эльконин

Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2023-8855>, e-mail: belconin@bk.ru

В статье ставится методологический вопрос о способе исследования в современности Культурно-исторической психологии. Анализ переходов фаз периодов детства, самих периодов (возрастов) и эпох развития, представленный в понимании Д.Б. Элькониным сущности периодизации развития в детстве, требует выделения тех ситуаций, в которых явственно выступает соотнесенность мотива, цели и способа в Совокупном действии ребенка и взрослого. Выявление подобных ситуаций требует изменения позиции исследователя-экспериментатора — не лишь отстраненного рассмотрения действия другого человека, а рассмотрения способа и условий самого взаимообращения ребенка и взрослого, т. е. рассмотрения ситуаций разворачивания Посреднического действия. Таково требование к исследованиям в Неклассической психологии.

Ключевые слова: Неклассическая психология, Совокупное действие, Посредническое действие, Продуктивное действие, целеопределение, ситуации посредничества, мотив, цель, способ в продуктивном действии.

Для цитаты: Эльконин Б.Д. Соотношение мотива и способа в актах развития действия // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 1. С. 10–15. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200103>

Correlation of Motive and Method in Action Development

Boris D. Elkonin

The Psychological Institute of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2023-8855>, e-mail: belconin@bk.ru

The article raises a question how the cultural-historical psychology today should be researched. The analysis of transitions of periods of childhood, periods (ages) and epochs of development, presented in D.B. Elkonin's understanding of the essence of periodization of child's development requires the identification of the situations when clearly appears the correlation of motive, purpose and method in the cumulative action of a child and an adult. Identifying such situations requires a change in the position of the researcher-experimentator, a consideration of the way and conditions of the child-adult interaction, i.e., a consideration of situations in which the Mediating Action unfolds. It's required from the researchers in Nonclassical Psychology.

Keywords: non-classical psychology, cumulative action, mediatory action, productive action, goal-determination, mediation situations, motive, goal, method in productive action.

For citation: Elkonin B.D. Correlations of Motive and Method in the Acts of Action Development. *Kul'turno-istoricheskaya psichologiya* = *Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 1, pp. 10–15. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200103>

1

В статье Д.Б. Эльконина о периодизации развития в детстве [21, с. 60–77] смена ведущих деятельности выступает как изменение *соотношения «мотивационно-смыслового» и «операционно-технического»* аспектов действия ребенка. Основанием этого изменения является изменение *соотношения* между формой общения ребенка со взрослым и формой действия ребенка с предметом. При этом Д.Б. Эльконин настаивал на том, что «общение» и «действие» и, соответственно, «мотив» и «способ» действия – это не разнородные, а *взаимосвязанные* реальности.

Ключевой вопрос статьи – вопрос о том, *как*, из какой *позиции*, какого *способа* рассмотрения действия усматривается, а не лишь допускается само *соотношение* его мотива и способа. Каковы те *ситуации*, в которых само это соотношение может выступить как их смысл, «центр»? Ведь нельзя же допускать, что наши Учителя попросту предполагали, что «...если делает, значит хочет». Иллюстрируя смысл ключевого вопроса статьи, задам простой вопрос. Вдумчивый педагог замечает соотнесенность мотива и способа действия ученика лишь тогда, когда тот порывисто бежит к доске показать свое выполнение задания, или тогда, когда ученик задает *вопрос*, относящийся к сути задания¹.

Для А.Н. Леонтьева ответ на вопрос о соотнесенности мотива и способа действия выступал в понятии «Цели» и выявлении отношения мотива и цели как «Смысла» действия. В определенности цели мотив и способ действия становятся соотнесенными². Однако само устройство акта целеопределения, а не лишь достижения как бы уже явственной в своих чертах цели, – это *вопрос*; выявление *условий и способа данности* цели также требует специальной аналитики, и предмет этой аналитики – различение формы тех действий, в которых цель непосредственно дана от тех действий, развертывание которых есть ее *выявление*. Итак, описание извне как бы уже состоявшегося действия другого человека в терминах «мотив–цель–способ» – не та позиция, из которой можно говорить о самих актах их соотнесения.

2

В 1978 году Д.Б. Эльконин опубликовал статью «Заметки о развитии предметных действий в раннем

детстве» [21, с. 130–141], в которой проанализировал опыт опосредствования построения предметного действия своим внуком. Полагаю и уже писал о том, что в этой статье *реконструируется* предмет и метод Деятельностного Подхода [18] – реконструируется Позиция исследователя-экспериментатора³.

Что же реконструируется? В статье рассматривается, словами Д.Б. Эльконина, «Совокупное действие» [21, с. 518] ребенка и взрослого и при внимательном прочтении выявляется *условие* эффекта опосредствования – та взаимообращенность⁴ ребенка и взрослого, то ее *развертывание*, в которых действие осваивается ребенком. Самое это развертывание выступает как *предмет* исследования, т. е. фактически ставится вопрос о том, *как и когда* слово взрослого («знак») становится обращенным к ребенку. Здесь и меняется *Позиция* исследователя: развертывание действия не выступает как заранее *представленное*, как бы явленная и «предоставленная» исследователю или педагогу реальность его способа, мотивов и целей.

Явленность педагогу способа действия часто выступает как нужная последовательность операций. При таком подходе остается лишь задать последовательность нужных ориентиров – «ориентировочную часть» действия (П.Я. Гальперин)⁵, а не инициировать его «ориентировочную функцию» (А.Н. Леонтьев) – *превратить* выполнение в ориентировку⁶. Именно в удаче подобного превращения – поддержке ребенком инициации именно его *ориентировки* – появляется шанс явственности самой «встречи» взрослого и ребенка в построении способа действия и в ней «встречи», т. е. со-отнесенности в действии мотива, цели и способа.

Полагаю, что именно такая позиция – позиция, в которой сама ситуация «встречи» ребенка и взрослого в развертывании действия, является ключевым искомым исследователя, – адекватна для Культурно-исторической психологии как «Неклассической психологии» [21, с. 471].

3

В своих исследованиях, вводя понятие Посреднического Действия (ПД), я пытался воссоздать и усилить «поворот» Д.Б. Эльконина. Здесь существенно одно примечание. Д.Б. Эльконин говорил о соотношении мотивационно-смыслового и операци-

¹ В обучении чтению по обновленному букварю Д.Б. Эльконина под руководством Г.А. Цукерман [15; 16] вопросы детей вывешиваются на стене класса.

² См.: пример охоты из главы «Возникновение сознания» в книге А.Н. Леонтьева «Проблемы развития психики» [10].

³ Хотя сам Даниил Борисович этой реконструкции не подчеркивает.

⁴ «Обращение» – ключевой термин в работах Ф.Т. Михайлова [13].

⁵ Само деление действия на «части» (ориентировку и выполнение) есть уже видение «нужного» действия до самого включения взрослого в действие ребенка, а не в *акте* самого включения. Однако, во-первых, построение третьего типа ориентировки (владение орудиями построения ориентиров), взятое не лишь в отношении результата-успеха, а в отношении *способа и условий освоения* орудий, может изменить позицию экспериментатора-педагога. Во-вторых, представление П.Я. Гальперина о ситуациях необходимости психики [6] предполагает другое понимание ориентировки – ее понимание, словами В.П. Зинченко, как ориентировки «живого действия» [9].

⁶ См., в частности, исходное понимание Учебной Задачи как *преодоления* решения конкретно-практической задачи в Развивающем Обучении [8; 21].

онно-технического аспектов действия, анализируя суть возрастных переходов. Усиливая это видение, я утверждаю, что само ПД как Совокупное Действие уместно лишь на «поворотах» активности. Тем самым утверждаю, что ответ на ключевой вопрос статьи о ситуации и феномене⁷, соотнесенности мотива и способа, о характере их «встречи» в действии *возможен лишь и только в рассмотрении ситуаций переходов — ситуаций уместности развертывания ПД*. Именно **развитие** действия есть действительность опрашиваемая⁸ для ответа на заданные вопросы.

Поскольку работы, где подобные ситуации рассматриваются, уже опубликованы⁹, лишь кратко опишу устройство этих ситуаций в четырех тезисах.

- В онтогенезе представление о мотиве как «предмете потребности» (особенно при натуралистическом представлении предмета как готовой, самодействующей вещи) нуждается в до-определении. Пример — возникновение непосредственно-эмоционального общения в первой фазе младенчества. Улыбка ребенка в ответ на улыбку взрослого сама по себе не происходит, будучи первоначально как раз спонтанной оборонительной, рефлекторной реакцией (сокращением мышц лица). Во-первых, этот ответ надо инициировать — «возделывать», выстраивать свое обращение, преодолевая младенческую спонтанность¹⁰. Во-вторых, не некий «предмет», а именно *обращение, акт Вызова выступает как мотив*. В терминах Л.И. Элькониновой [23; 24] можно сказать, что Мотив следует понять как Вызов (понять действительно), а его освоение — как Ответ на Вызов¹¹.

- В дальнейшем, в периоде освоения предметных действий, и в активности (обращении) взрослого, и в активности ребенка, возникают затруднения. Взрослому предстоит выстроить такое указание на *границу* (на «нельзя, не так»), при котором не «сломается», удержится родительско-детская привязанность, а ребенку предстоит преодолеть один вызов («непосредственное устремление») в другом¹². Здесь приметны случаи, словами Д.Б. Эльконина, «игрового непослушания» [21, с. 515]. Ребенок, глядя на взрослого и повторяя его «предостережения» («ай-ай-ай», «но-но-но») активно, глядя на взрослого, делает то, что «нельзя» — «пересекает» границу [18; 20]. Но ведь это не просто «непослушание» — именно так и здесь смысл слов-жестов взрослого и сама границность явственно выступают для ребенка¹³. В игровом отрицании, в Вызове взрослому *испытывается и утверждается* смысл слова-жеста взрослого, т. е. *испытывается и утверждается* предмет Способа действия — здесь Способ становится предвидимым и в

этом смысле — явленным. Таков зачин Совокупного Действия как опосредствования — ПД.

- Другой пример — из неоднократно упомянутой статьи Д.Б. Эльконина о становлении предметных действий. Внук любил помогать взрослым и, в частности, относить посуду из гостиной на кухню. При этом его действие было раздвоенным [21, с. 136] — колебалось между взглядом, обращенным к девушке, который шел рядом, и удержанием самой посуды в своем движении. В этих колебаниях поощрениями взрослого подтверждалось *удерживание*, словами Б.А. Архипова, «оси тела» [1] в движении, и именно в ее удержании (через взрослого), т. е. в испытании способа, действия возникало и строилось его *отношение* с мотивом и целью действия (отнести на кухню). Взрослый был опорой именно этого отношения.

- Моя младшая дочь часто со мной гуляла. Примерно в возрасте двух лет. ею была выстроена следующая ситуация-игра. Мы гуляли во дворе, и она отходила от меня на несколько шагов, потом еще на несколько, потом еще, при этом провокационно-выразительно на меня оглядываясь и как бы говоря: «Ну папа, подбегай, бери за руку, остановливай!». У девочки не было «цели» дойти до чего-либо — она не подходила к..., а уходила от... И когда я подбегал, разыгрывался «катарсис» встречи. Полагаю, что смыслом разыгрываемого ею действия было *испытание* через меня границ своего «Могу» — ходьба выступила утверждением действия как *своего*, своего собственного, освоенного. Именно эта «свойскость» (в дальнейшем — «я сама») была *мотивом*, который возникал и строился в форме выполнения действия. Здесь, в появлении подобной мотивации, в онтогенезе выступает рождение субъектности действия. Таков, на мой взгляд, этап интериоризации, понятой и выстроенной в онтогенезе (в его отличии от функционального генеза) как переход от испытания Опор возможного действия к испытанию его возможностей (Поля), каковое испытание свершается в новом Мотиве «Могу». В *развитии* способа действия (а не в «самом по себе» способе) выстраивается и оформляется субъектность как мотивационно-смысловая сущность действия — выстраивается *мое действие*.

Итак, *во-первых*, именно способ (форма) обращения делает обращение мотивирующим, «зовущим» (и не только в младенчестве, но и на протяжении всей жизни). *Во-вторых*, в построении ПД *утверждение* опосредствования (и в форме «игрового» отрицания) есть утверждение *смыслового поля*, фокусировки «поворота» в ситуации возможного действия. *В-третьих*, в «колебаниях» способа выполнения дей-

⁷ В строгом смысле феноменологии Э. Гуссерля [7].

⁸ М. Хайдеггер различал виды и предметы вопрошания [14]: про что спрашивается; что вы-спрашивается; что при этом о-спрашивается. В статье спрашивается про отношение мотива и способа действия, вы-спрашивается про явленность самих ситуаций их соотнесения, опрашивается не представленность отдельного, как бы готового действия, а ситуации развития его формы.

⁹ [18; 20] и др.

¹⁰ По моему опыту, это происходит в своеобразной «игре» взрослого с младенцем [20].

¹¹ Таков, согласно работам Л.И. Элькониновой, Смысл сюжетно-ролевой игры.

¹² Д.Б. Эльконин говорил о «противоречии» между мотивом и способом в освоении действия.

¹³ Важно, что через небольшой промежуток времени ребенок начинает вести себя «правильно».

ствия выступает, испытывается и удерживается его мотивационно-целевая направленность. «Ориентиры» именно *опробуются-испытываются*, а не лишь намечаются, и лишь так *держатся* и именно в этом удержании способ действия соотносится с мотивом и целью. *В-четвертых*, интиериоризация (индивидуализация) способа действия в онтогенезе свершается в испытании и оформлении Субъектности действия как его *мотива*. Во всех этих случаях выполнение, т. е. полнота действия, осуществляется как *испытание и удержание* его опор и поля, а не лишь как «техника» последовательного движения по заданным ориентирам. Именно в этом испытании и удержании Мотив *утверждается* в Способе действия и в этом утверждении о-сваи-вается — выступает как Свой. Таковы *ситуации и феномены* соотнесения Мотива и Способа в свершении События Действия¹⁴.

Здесь бы надо заметить, что термин «операционно-техническое» в отношении Способа действия применим лишь к функциональному генезу. В онтогенезе, понятым как Развитие ПД, выполнение действия выступает как проба-испытание-удержание его *полноты*.

4

Суждения о выполненности-полноте осуществления ПД (интиериоризации в онтогенетическом масштабе) требуют вернуться к представлениям о целеопределении. В приведенных выше примерах (кроме последнего) цель была явственна в своих чертах. Тем самым, именно ее достижение, приведение поведения в заданную явственно «точку» и являлось критерием выполненности действия. Так, например, для альпиниста цель — вершина горы — дана и ее достижение выступает в катарсисе свершённости. Ему надо удержаться в трудном *способе* достижения¹⁵. Мир («дорогу») такого действия, вслед за Ф.Е. Василюком и О.И. Генисаретским [3] можно назвать *простым* (понятно «сложенным») и *трудным* (требующим для пребывания в нем очень больших усилий).

В онтогенезе, развитии разворачиваются и сменяются разные формы действий (результативные, игровые, учебные). Полагаю, что совершенностью онтогенеза является построение Продуктивного Действия [19] — «производство произведения». Сказанное не следует понимать так, будто Продуцирование — «финал» развития. Наоборот, в нем воссоздание акта развития становится способом пребывания в Мире.

Мир развертывания Продуктивного действия *и сложен, и труден* [3]. В этом мире отсутствуют готовые, заранее заданные критерии свершённости дей-

ствия — указания на то, чем оно должно завершиться. В нем нет предзаданных «свойств цели» и в отличие от действий альпиниста «вершина горы» не видна. Начав рисовать крестьянские башмаки, Ван Гог не видел, как выглядит окончание картины, также и Поль Сезанн не видел готовой формы натюрморта и в начале, и в процессе рисования. Здесь уместны мудрые слова М.К. Мамардашвили: «...когда я рисую что-то, я рисую не то, что вижу, а рисую, чтобы увидеть» [12, с. 173]. Также и С. Рихтер, исполняя произведение, *опробует-испытывает саму свершенность*, выраженную интриги формы произведения, способ его интонирования¹⁶, при том, что знает его последнюю ноту и аккорд. Также и ученый, и хороший журналист, работая над статьей или книгой, или же делая доклад, ищет-опробует-испытывает ту форму, соответственно тот Способ, в которых интрига произведения выступит в первую очередь для него самого и далее для зрителей, слушателей, читателей. Последнее будет или подтверждением, или отрицанием его усилий. Продуцирование рискованно, это Поступок.

Итак, удача Продуцирования — это построение-испытание Действия, в *Способе* которого *выступает и утверждается явственность его совершенности — его Смысл* («мотивационно-целевое» начало). «Цель» продуцирования — *обретение и испытание* Способа действия. Здесь с наибольшей полнотой выступает *связность* Способа действия и его Мотива.

Полагаю, что в Посредничестве Продуцируется само развертывание именно *Совокупного, Совместного Действия*. Индивидуализация действия не снимает, а, наоборот, усиливает эту задачу. Так, например, когда я пишу эту статью, то заново строю, реконструирую и пытаюсь удержать *взаимообращенность* моих мыслей и мышления Даниила Борисовича Эльконина.

5

- Выделение и описание *соотношения* мотива и способа построения действия возможно лишь в решении задачи анализа *развития* действия (в онтогенезе), в отличие от задачи формирования «отдельного» действия. Открытие Д.Б. Элькониным нового способа понимания периодизации развития в детстве требует обновления-реконструкции экспериментально-генетического метода.

- *Объектом* исследования и экспериментирования становится *развертывание* опосредствования в Совокупном Действии ребенка и взрослого — развертывание ПД. *Предметом* исследования являются *ситуации переходов, «поворотов»* в этом развертывании. Подобное исследование можно назвать «клиникой экспери-

¹⁴ Применительно к выполненности мыслительного акта М.К. Мамардашвили писал: «...всякий действительно исполненный акт мысли можно рассматривать как событие. <...> Помимо того, что мысль утверждает какое-то содержание, сам факт утверждения и видения этого содержания есть событие» [11, с. 103].

¹⁵ Это удержание называют «волей», не всегда примечая, что «поддержкой» волевого начала является построение ориентировки — опробования и испытания «изгибов» пути.

¹⁶ В терминах «Психологии искусства» Л.С. Выготского он выстраивает сюжет, а не фабулу [4]. Фабула дана («башмаки», «рыба на тарелке», нотная запись симфонии и т. п.).

ментального генеза». Таковым, на мой взгляд, является способ работы в современности Культурно-исторической психологии как Неклассической Психологии

- В ситуациях переходов развертывания ПД строится *утверждение* обращения Посредника как утверждение Смысла «психологического орудия». Именно в подобном утверждении *соотносятся* Мотив и Способ действия.
- Утверждение смысла обращения Посредника (смысла психологического орудия) выступает не в

«послушном» следовании инструкциям, а в опробовании-испытании *образа возможного действия*¹⁷.

• Свершенность ПД выступает как *утверждение* ребенком (учеником) *собственной* (своей) *субъектности*. Здесь и так способ действия оборачивается его новой мотивацией.

• В Продуктивном Действии, каковое в своей сути есть реконструкция ПД, построение (опробование-испытание) Способа действия и есть его Мотив.

Литература

1. Архипов Б.А., Эльконин Б.Д. Язык антропотехнического (посреднического) действия // Эльконин Б.Д., Архипов Б.А., Островерх О.С., Свиридова О.И. Современность и возраст. М.: Авторский Клуб, 2015. С. 12–25.
2. Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А.М. // Вопросы психологии. 2021. Том 4. № 67. С. 1–18.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М.: Изд-во МГУ, 1984. 200 с.
4. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1968. 576 с.
5. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости // Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1983. С. 231–256.
6. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.: Университет, 1999. 332 с.
7. Гуссерль Э. Избранные работы. М.: Территория будущего, 2005. 288 с.
8. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Изд. центр «Академия», 2004. 288 с.
9. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010. 592 с.
10. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Смысл, 2020. 527 с.
11. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. М.: Прогресс; Культура, 1992. 415 с.
12. Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути. СПб.: Изд-во Русского Христианского гуманитарного института. 1997. 568 с.
13. Михайлов Ф.Т. Избранное. М.: Индрик, 2001. 655 с.
14. Хайдеггер М. Бытие и время. М.: Ад Marginem, 1997. 452 с.
15. Цукерман Г.А. Ребенок как субъект учебной деятельности // Деятельностный подход в образовании: монография. Кн. 5. М.: Авторский клуб, 2022. С. 151–219.
16. Цукерман Г.А., Билибина Т.М., Виноградова О.М., Обухова О.Л., Шибанова Н.А. О критериях деятельностной педагогики // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 3. С. 105–116.
17. Чудинова Е.В. Учебная проба как проект и реальность в учебной деятельности подростков // Культурно-историческая психология. 2017. Том 13. № 2. С. 24–30.
18. Эльконин Б.Д. Событие действия (Заметки о развитии предметных действий II) // Культурно-историческая психология. 2014. Том 10. № 1. С. 11–19.

References

1. Arhipov B.A., El'konin B.D. Yazyk antropotekhnicheskogo (posredнического) deistviya [Language of an antropotechnical (mediatorial) Action]. In El'konin B.D. et al. *Sovremennost' i vozrast* [Modernity and age]. Moscow: Avtorskii Klub, 2015, pp. 12–25. (In Russ.).
2. Asmolov A.G., Shechter E.D., Chernorizov A.M. *Voprosy psichologii* [Questions of psychology], 2021. Vol. 4, no. 67, pp. 1–18. (In Russ.).
3. Vasilyuk F.E. Psikhologiya perezhivaniya [Psychology of experience]. Moscow: Publ. MGU, 1984. 200 p. (In Russ.).
4. Vygotskii L.S. Psikhologiya Iskusstva [The Psychology of Art]. Moscow: Iskusstvo, 1968. 576 p. (In Russ.).
5. Vygotskii L.S. Problema umstvennoi otstalosti [The problem of mental retardation]. *Sobranie sochinenii* [Collected works]: V 6 t. Vol. 6. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 231–256. (In Russ.).
6. Gal'perin P.Ya. Vvedenie v psikhologiyu: ucheb. posobie dlya vuzov [Introduction to psychology]. Moscow: Universitet, 1999. 332 p. (In Russ.).
7. Husserl E. Izbrannye raboty [Selected works]. Moscow: Territorija budushhego, 2005. 288 p. (In Russ.).
8. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya: opyt teoreticheskogo i eksperimental'nogo psikhologicheskogo issledovaniya [Problems of Developmental Education]. Moscow: Akademiya, 2004. 288 p. (In Russ.).
9. Zinchenko V.P. Soznanie i tvorcheskij akt [Consciousness and act of creation]. Moscow: Jazyki slavjanskikh kul'tur, 2010. 592 p. (In Russ.).
10. Leont'ev A.N. Problemy razvitiya psikhiki [Problems of the Development of the Mind]. Moscow: Publ. MGU, 1981. 584 p. (In Russ.).
11. Mamardashvili M.K. Kak ya ponimayu filosofiyu [How do I understand philosophy?]. Moscow: Progress; Kul'tura, 1992. 415 p. (In Russ.).
12. Mamardashvili M.K. Psihologicheskaja topologija puti [Psychological Topology of Path]. Sankt-Peterburg: Publ. Russkogo Hristianskogo gumanitarnogo instituta. 1997. 568 p. (In Russ.).
13. Mihaylov F.T. Izbrannoe [Selected works]. Moscow: Indrik, 2001. 655 p. (In Russ.).
14. Heidegger M. Bytie i vremya [Being and Time]. Moscow: Ad Marginem, 1997. 452 p. (In Russ.).
15. Tsukerman G.A. Rebenok kak sub`ekt uchebnoi deyatel'nosti [A child as a subject of learning activity]. *Deyatel'nostnyi podhod v obrazovanii*: Monografiya. V. 5. Moscow: Avtorskij klub, 2022, p. 151–219. (In Russ.).
16. Zuckerman G.A., Bilibina T.M., Vinogradova O.M., Obukhova O.L., Shibanova N.A. On the Criteria of Activity

¹⁷ Вполне возможно, что гомологом подобной активности в филогенезе являются феномены «преадаптации» [2].

19. Эльконин Б.Д. Продуктивное действие // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 1. С. 116–122.
20. Эльконин Б.Д. Психология развития с позиции культурно-исторической психологии. Курс лекций. М.: Авторский Клуб, 2022. 332 с.
21. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
22. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
23. Эльконинова Л.И. О единице сюжетно-ролевой игры // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 68–79.
24. Эльконинова Л.И. Полнота развития сюжетно-ролевой игры // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 54–62.
- Based Education. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 105–116. DOI: 10.17759/chp.2019150311. (In Russ.).
17. Chudinova Ye.V. Learning Try-Out as Project and Reality in Learning Activity of Adolescents. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 2, pp. 24–30. DOI: 10.17759/chp.2017130203 (In Russ.).
18. Elkonin B.D. Sobytie deistviya (Zametki o razvitiu predmetnykh deistviy II) [Happening of action]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*, 2014. Vol. 10, no. 1, pp. 11–19. (In Russ.).
19. Elkonin B.D. Productive Action. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 1, pp. 116–122. DOI: 10.17759/chp.2019150112. (In Russ.).
20. El'konin B.D. Psikhologiyarazvitiyapozitsiikul'turno-istoricheskoi kontseptsii (kurs lektsii) [Developmental psychology from the view of cultural-historical conception]. Moscow: Avtorskii Klub, 2022. 332 p. (In Russ.).
21. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie Trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p. (In Russ.).
22. El'konin D.B. Psikhologiya igry [The psychology of play]. Moscow: Pedagogika, 1978. 304 p. (In Russ.).
23. El'koninova L.I. O edinice sjuzhetno-rolevoj igry [On the unit of Role Play Development]. *Voprosy psichologii*, 2004, no.1, pp. 68–79. (In Russ.).
24. El'koninova L.I. Polnota razvitiya syuzhetno-rolevoi igry [Role Play Development: The Complete Picture]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014, no1, pp. 54–61. (In Russ.).

Информация об авторе

Борис Данилович Эльконин, главный редактор журнала «Культурно-историческая психология», заведующий лабораторией младшего школьника, Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2023-8855>, e-mail: belconin@bk.ru

Information about the author

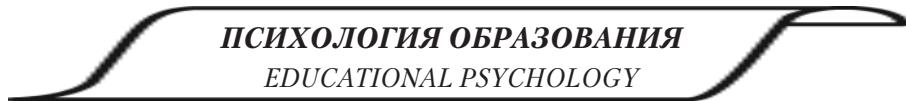
Boris D. Elkonin, Editor-in-chief of the journal Cultural-Historical Psychology, Head of the Laboratory for Younger Schoolchildren at the Psychological Institute of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2023-8855>, e-mail: belconin@bk.ru

Получена 04.09.2023

Принята в печать 20.03.2024

Received 04.09.2023

Accepted 20.03.2024



Школа Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова: от истории к перспективам

В.В. Рубцов

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Б.Д. Эльконин

Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2023-8855>, e-mail: belconin@bk.ru

Г.А. Цукерман

Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7982-6424>, e-mail: galina.zuckerman@gmail.com

И.М. Улановская

Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6605-0615>, iulanovskaya@mail.ru

Статья знакомит читателей с проектом «Модель современной школы на основе системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова», представленным Президиумом Российской академии образования в 2013 г. Основываясь на полувековом опыте разработки и внедрения системы развивающего обучения в практику работы экспериментальной школы № 91, авторы доказывают актуальность проекта для решения задач современного образования. Ориентация системы развивающего обучения на деятельностные принципы обеспечивает возможность достижения высоких метапредметных результатов. Ретроспективный анализ этапов становления системы развивающего обучения позволяет не только подтвердить важность ее фундаментальных теоретических положений, но и наметить точки роста – определить перспективы дальнейшего развития. Подробно представлен круг задач, решение которых необходимо для эффективного внедрения системы развивающего обучения в образовательную практику. Приведен подробный список практических разработок (учебников, учебных пособий, методических рекомендаций, рабочих тетрадей), созданных авторами учебных программ для учащихся разных возрастов и для педагогов.

Ключевые слова: школа Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова, учебная деятельность, содержание обучения, учебное сотрудничество, образовательные стандарты, школа № 91, проект.

Для цитаты: Рубцов В.В., Эльконин Б.Д., Цукерман Г.А., Улановская И.М. Школа Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова: от истории к перспективам // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 1. С. 16–26. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200104>

School of D.B. Elkonin—V.V. Davydov: From Research History to Research Perspectives

Vitaly V. Rubtsov

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Boris D. Elkonin

The Psychological Institute of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2023-8855>, e-mail: belconin@bk.ru

Galina A. Zuckerman

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7982-6424>, e-mail: galina.zuckerman@gmail.com

Irina M. Ulanovskaya

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6605-0615>, iulanovskaya@mail.ru

The article is an introduction to the project "A Model of a Modern School Based on the System of Developmental Education of D.B. Elkonin—V.V. Davydov". It was presented to the Presidium of the Russian Academy of Education in 2013. Based on more than half a century experience in the development and implementation of a developmental learning system in the practice of experimental Moscow school 91, the authors prove the relevance of the project in solving the basic problems of modern education. The orientation of the developmental learning system on the principles of activity theory provides an opportunity to achieve high meta-subject results. A retrospective analysis of the stages of the formation of the developmental learning system allows not only to confirm the importance of its fundamental theoretical provisions, but also to identify points of growth, to determine the prospects for further development. The article presents a list of problems, which must be solved in order to achieve an effective implementation of developmental learning in modern educational practice. There is a detailed list of practical content (textbooks, manuals, methodological recommendations, workbooks) created by the authors of educational programs for students of different ages and for teachers.

Keywords: scientific school of D.B. Elkonin—V.V. Davydov, learning activity, learning content, learning cooperation, educational standards, 91 school, project.

For citation: Rubtsov V.V., Elkonin B.D., Tsukerman G.A., Ulanovskaya I.M. School of D.B. Elkonin—V.V. Davydov: From Research History to Research Perspectives. *Kul'turno-istoricheskaya psichologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 1, pp. 16–26. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200104>

Введение

Современная педагогическая наука, очевидно, не успевает за все возрастающими и все более разнообразными и противоречивыми запросами практики школьной жизни. Так, сложнейшими вызовами последнего десятилетия стали введение образовательных стандартов второго поколения и переход на дистанционную форму обучения в связи с пандемией. Эти события (как и множество более частных проблем, ежечасно возникающих в образовательном процессе) заставляют нас но-новому оценить значение, опыт и перспективы теории и практики учебной деятельности.

Роль Стандарта начального образования 2011 года трудно переоценить. Его введение, по сути, закрепило приоритет ценности развития над усвоением конкретных знаний и умений в младшем школьном возрасте и, следуя за фундаментальными положениями культурно-исторической теории Л.С. Выготского,

возложило ответственность за достижение развивающего эффекта на содержание обучения и формы и способы организации образовательной среды школы, т. е. провозгласило «...признание решающей роли содержания образования, способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся» [2].

В целом, анализируя принципиальные положения Стандарта 2011 года, следует отметить, что в нем зафиксированы новые ценностные ориентиры современного образования.

- Во-первых, целевые приоритеты образования впервые перенесены с суммы знаний, умений и навыков, которые накапливаются учащимися в ходе обучения, на *развивающие эффекты образования* (прежде всего, на метапредметные результаты, которые могут строиться только на серьезной предметной основе, но не сводятся к ней).

• Во-вторых, *самостоятельность, независимость, инициативность и ответственность в мышлении и действии* поняты как центральный развивающий эффект образования, которое воспитывает поколение, способное встретить вызовы современного мира и созидать достойное будущее для себя и общества.

• В-третьих, способность и склонность к постоянному самообразованию (*умение и желание учиться*) понята как базовая ценность, а в сформированном виде и как важнейшее средство, которое делает человека успешным и продуктивным на современном рынке труда. «Формирование устойчивой системы учебно-познавательных и социальных мотивов и личностного смысла учения выступает основой развития субъектности учебной деятельности. В начальной школе формируются основы умения учиться и способности к организации своей деятельности — умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку» [2].

Очевидно, что положения этого Стандарта могут быть обеспечены только такой образовательной практикой, которая базируется на фундаментальных положениях психологической науки и предполагает учащимся для освоения особое научное содержание, побуждающее детей к поиску, исследованию, эксперименту, а также к дискуссии и взаимодействию. Такую практику в наиболее проработанном виде предлагает образовательная система Д.Б. Эльконина—В.В.Давыдова.

К истории развития теории учебной деятельности

Лаборатория психологии детей младшего школьного возраста под руководством Д.Б. Эльконина существовала в Институте психологии АПН РСФСР с 1953 года. И в 1959 году она «...перешла на новую форму исследования — организацию экспериментальных классов и активного формирования учебной деятельности школьников» [1, с. 3] в школе № 91¹ г. Москвы. С самого начала работы лаборатории «главной задачей... было исследование процесса формирования учебной деятельности как ведущей деятельности в младшем школьном возрасте» [там же, с. 4]. В 1960 г. в журнале «Вопросы психологии» была напечатана первая статья Д.Б. Эльконина по результатам экспериментального обучения в школе № 91, а в 1962 году вышла книга «Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников» под редакцией Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. И уже в первое десятилетие совместной работы школы и лаборатории были сформулированы важнейшие положения будущей теории учебной деятельности. Так, было доказано следующее.

• *Возрастные возможности младших школьников* существенно зависят от системы образования, которая, поддерживая и усиливая одни потенции возрас-

та, сдерживает развитие других. Младшие школьники могут обнаруживать самостоятельность, независимость, критичность и инициативность в мышлении и действии, но лишь при определенных условиях обучения. Эти условия в школе встречаются крайне редко, поэтому названные качества детского ума и способности к действиям наблюдаются лишь в виде исключений (по преимуществу у одаренных детей).

• *Содержание обучения* является центральным условием обучения, развивающего в детях самостоятельность, независимость, критичность и инициативность в мышлении и действии. Изменив понятийное содержание обучения, можно сделать возможным самостоятельный поиск и открытие детьми новых способов решения задач. Так, Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов писали, что «...пересмотр программ шел в двух направлениях: во-первых, максимального приближения программ к современному состоянию соответствующей области научных знаний (математика, лингвистика); во-вторых, насыщения программ содержанием, стимулирующим умственное развитие ребенка» [там же, с. 5].

• *Формирование* потенциально возможных способностей детей средствами обучения, организованного по типу совместной деятельности, а не измерение развивающих эффектов традиционного обучения — главный метод исследования законов развития в обучении. Для проведения формирующих экспериментов необходимо создавать новую деятельностную психодидактику и соответствующее методическое обеспечение процессов учения—обучения.

В семидесятые годы были созданы первые варианты учебных программ и учебных материалов для курсов математики, русского языка, ИЗО и литературы в начальной школе. А многократная апробация и переработка этих курсов в классах школы № 91 помогла психологам сформулировать основные понятия учебной деятельности.

• *Учебная деятельность* направлена на поиск и освоение новых способов действия (в отличие от учения, направленного на воспроизведение готовых образцов действия). Учебная деятельность начинает носить исследовательский характер: ученики под руководством учителя самостоятельно открывают новые для себя способы действия, оформленные в культуре в виде понятий.

• *Учебная задача* — ситуация, побуждающая ученика к поиску общих принципов и обобщенных способов решения широкого класса задач (в отличие от конкретно-практических задач, ориентирующих на результат, а не на способ решения).

• *Учебные действия* — преобразование условий задачи для выделения наиболее существенного отношения изучаемого объекта, *моделирование* открытого в ходе преобразования существенного отношения, его *конкретизация, контроль и оценка* собственных действий — таков состав совместно-распределенной учебной деятельности, участие в которой помогает младшему школьнику мыслить и действовать инициативно, критично и разумно.

¹ С 1963 года по приказу Министерства просвещения РСФСР 91-ая школа становится экспериментальной базой АПН.

• *Учебное сотрудничество* — формы взаимодействия младшего школьника со сверстниками и учителем, в которых зарождается и поддерживается детская инициатива, направленная на поиск новых способов решения учебных задач.

Нетрудно убедиться в том, насколько близко организация учебной деятельности, базирующаяся на этой системе понятий, отвечает современным требованиям новых образовательных стандартов, разработанных на положениях деятельностного подхода.

В 1975–1980 годах лаборатория В.В. Давыдова совместно с учителями начальной школы № 91 выполняла план-заказ Министерства просвещения. В результате этой работы к концу 70-х годов фактически была создана новая система начального образования: теория учебной деятельности Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова и сама деятельностная практика, обеспеченная методическими материалами к урокам для всех учебных курсов начальной школы.

Вместе с тем с 1982 года экспериментальные исследования в школе № 91 по разным причинам были приостановлены. Однако педагоги школы продолжали работать по экспериментальным материалам. Приобретя уникальный опыт работы «по-новому», в постоянном диалоге и взаимодействии с учениками, они не могли вернуться к методам традиционного обучения. Психологи из бывшей лаборатории В.В. Давыдова, не имея возможности вести формирующие эксперименты в классах, продолжили исследование учебной деятельности, сосредоточившись на академических аспектах этой научной школы. В эти годы были систематизированы наметившиеся в лаборатории подходы к диагностике качества школьных знаний (предметность, системность и обобщенность понятий) и развивающих эффектов обучения (рефлексия, анализ, планирование), созданы образцы новых диагностических методик. С их помощью были получены доказательства эффективности обучения в форме учебной деятельности в сравнении с традиционным обучением.

В 1984 г. умер Даниил Борисович Эльконин. Его ученики и последователи объединились под руководством В.В. Давыдова для того, чтобы продолжить исследования и разработки в рамках создаваемой научной школы — теория развития средствами образования, соединенная с теорией периодизации детского психического развития, начала приобретать все более конкретные и современные очертания.

Перестройка всей страны в девяностые годы и ее образовательной системы сделала теорию учебной деятельности остро востребованной: дефицит инициативных, самостоятельно мыслящих людей, способных разумно подходить к решению нестандартных задач, был осмыслен как злободневная социальная проблема России. Начался этап внедрения образовательной системы Эльконина — Давыдова в массовую школу, срочно создавались и большими тиражами публиковались учебники, открывались центры переподготовки учителей по всей стране.

В это время на базе школы № 91 была организована система повышения квалификации учителей начальных классов по системе Эльконина—Давыдова. Наряду с психологами — авторами учебных курсов — в этой

работе принимали участие и учителя-экспериментаторы, которые проектировали со слушателями открытые уроки, проводили и анализировали спроектированные уроки, создавали рабочие тетради и контрольные работы по русскому языку и математике. Силами учителей школы № 91 была оформлена система безотметочного обучения в начальной школе («оценка без отметки»).

По мере внедрения в образовательную практику система Эльконина—Давыдова получила официальный статус и государственное признание. В 1996 году по решению Министерства образования эта система становится одной из трех государственных систем начального образования. В 1998 году Д.Б. Эльконин (посмертно), В.В. Давыдов и ряд сотрудников его лаборатории были награждены премией Президента РФ в области образования за создание системы Эльконина—Давыдова в начальной школе. В 1999 году премия Правительства РФ в области образования была вручена Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской (сотрудники Психологического института), и Н.Е. Бурштиной и М.П. Романеевой (учителя школы № 91) за создание курса «Литература как предмет эстетического цикла», предназначенного для освоения в течение десяти лет школьного обучения. В конце XX века около 10% от общего числа начальных классов России практиковали систему Эльконина—Давыдова. Появилось немало школ, талантливо развивавших и дополнявших эту систему, таких как гимназия «Универ» (Красноярск), школа «Эврика-развитие» (Томск), «Школа развития» (Москва) и др.

В 1998 умер Василий Васильевич Давыдов, и, начиная с 2000 года, уже под руководством Б.Д. Эльконина и В.В. Рубцова, ученики и последователи В.В. Давыдова приступили к адресной работе над проектом «Подростковая школа в образовательной системе Эльконина—Давыдова», а также к разработке и научному обоснованию инструментов оценки эффективности образовательного процесса, организованного в школе № 91. В этот период 91-ая школа возвращает себе статус одной из основных экспериментальных площадок; на ней опробовались новые учебные курсы и новые учебники по литературе, математике, биологии, географии, физике и химии для 5–9 классов. Одновременно оформлялись и теоретические представления о специфике и развивающих возможностях учебной деятельности подростков. В течение 1995–2005 годов проводилось исследование становления учебной самостоятельности школьников средствами учебной деятельности (лонгитюдное наблюдение за учениками двух параллельных классов, обучавшихся с первого до десятого класса по системе Эльконина—Давыдова).

В целом, было экспериментально доказано, что последовательное и систематическое построение учебной деятельности на уроках в начальной и основной школе существенно повышает способности школьников к рефлексии в интеллектуальной сфере (человек понимает основания собственных действий и может действовать в ситуации противоречий и неопределенности), в социальной сфере (человек понимает точки зрения, отличные от его собственной, и может их координировать), в личностной сфере (человек понимает свои дефициты и знает, как их

восполнить). Иными словами, уже за несколько лет до появления новых образовательных стандартов и определения метапредметных целей образования было выработано представление о том, каким путем их значительная часть может быть достигнута.

Мы далеки от той мысли, что система Эльконина—Давыдова — это единственный путь достижения новых образовательных целей. Однако психологи и педагоги, разрабатывающие и практикующие обучение по системе Эльконина—Давыдова, собрали множество доказательств того, что на настоящий момент это достаточно отработанный и верифицированный путь развития у детей умения учиться, способности мыслить и действовать разумно и рефлексивно, учитывать позиций других людей.

Перспективы развития теории и практики учебной деятельности

На основе многолетнего развития теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова и полувековой практики учебной деятельности на базе школы № 91 был разработан проект «Модель современной школы на основе системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова». Этот проект был представлен на заседании Президиума РАО в 2013 году. Он получил высокую оценку от авторитетных рецензентов (вице-президент РАО В.А. Болотов, академик РАО Н.Н. Нечаев), однако реализован не был. Анализ современных социальных запросов к школе, с одной стороны, и современного состояния практики начального и общего образования — с другой, позволяет рассматривать этот проект как остро актуальный и отвечающий вызовам сегодняшнего дня.

Цель проекта. Общеизвестно, что развивающие эффекты обучения не возникают сами собой, не появляются по мере того, как школьник пребывает в образовательном учреждении, а являются результатом особым образом организованной *совместной деятельности учеников и учителей*. Одна из главных угроз для построения системы образования, отвечающего новым целям и ценностям, — топтание на месте, когда научные исследования направлены лишь на периферические моменты образования и не разрабатываются *ключевые вопросы его модернизации*:

- Как должна (может) быть организована совместная деятельность учеников и учителей, развивающая у учащихся самостоятельность и независимость, инициативность и ответственность мышления и поведения, умение и желание учиться?
- Каково предметное содержание этой деятельности, ее строение и формы на всех этапах образова-

ния? Как связать между собой эти этапы образования в единый, целостный процесс образования человека, способного не только осваивать средства и способы действий, накопленные в человеческой культуре, но и преобразовать их в орудия собственного действия, в средства решения собственных задач?

• В чем состоит и как формируется профессионализм педагогов, отвечающих на современные вызовы, способных организовать совместную деятельность с учениками так, чтобы наращивать нравственный и интеллектуальный потенциал учащихся, обладающих независимостью, инициативностью и ответственностью, владеющих возможностями постоянного самообразования на протяжении всей жизни?

Проект направлен на то, чтобы ответить на эти вопросы не только теоретически, но и практически.

Задачи проекта:

- построить действующую модель (образец) школы, отвечающую принципам развивающего обучения и требованиям образовательных стандартов;
- предоставить профессиональному педагогическому сообществу технологии и методическое обеспечение работы начальной и основной школы, решая новые образовательные задачи;
- отработать механизмы трансляции новых педагогических практик в педагогическом образовании.

Основанием для решения этих задач являются:

- теория учебной деятельности², разработанная Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым и их сотрудниками;
- дидактические принципы построения учебной деятельности, воплощенные в учебно-методических комплектах практически ко всем предметам, входящим в учебный план начальной и основной школы;
- практика построения учебной деятельности в школе № 91 г. Москвы, где система Эльконина—Давыдова была создана и развивалась в постоянном сотрудничестве педагогов школы и психологов Психологического института РАО.

Краткий анализ создания и развития образовательной системы Эльконина—Давыдова, приведенный в статье, позволяет ответить на вопрос, почему в настоящее время эта система становится одним из фундаментальных оснований деятельностной педагогики³, и почему на ее основе можно эффективно внедрять новые образовательные стандарты.

Содержание проекта. В настоящее время правильно говорить о том, что система Эльконина—Давыдова является одной из тех «исходных базовых единиц», на основе которых зарождалась и оформлялась новая образовательная парадигма — деятельностная педагогика. При этом именно школа № 91 была неразрывно связана с рождением, ростом и развитием

² В просторечии — РО: развивающее обучение (система Эльконина—Давыдова). До 1992 — Институт общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР (НИИ ОПП АПН СССР).

³ Деятельностная педагогика — направление исследований, в рамках которого комплекс проблем обучения и развития разрабатывается на основе деятельностного подхода. Связано с фундаментальными работами основателей культурно-исторической научной школы (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). В создании теории и практики собственной учебной деятельности особое значение имели работы П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Н.Ф. Талызиной, Л.В. Занкова, Ш.А. Амонашвили и др.

модели деятельностной педагогики на основе системы Эльконина—Давыдова, как биографически, так и органически. А более чем полвека совместной работы психологов и педагогов создали тот уникальный педагогический организм «Институт—Школа», который порождал и порождает принципиально новые педагогические практики. Однако для того, чтобы школа № 91 действительно могла состояться как образец, как *действующая модель школы нового типа*, обеспечивающая решение образовательных задач сегодняшнего, а главное — завтрашнего дня, необходимо понять:

- Что в системе Эльконина—Давыдова должно быть достроено для того, чтобы она могла служить образцом и ориентиром для широкой педагогической общественности, переходящей на деятельностную практику?
- Что должно быть преобразовано в работе школы № 91, Института и Университета (МГППУ), чтобы школа могла стать действующим ресурсным центром по подготовке кадров, способных реализовать принципы деятельностного подхода?

Постановка и решение этих вопросов определяет новое направление исследований и разработок, связанных с формированием модели современной школы на основе системы развивающего обучения Эльконина—Давыдова, отвечающей как требованиям новых образовательных стандартов, так и установкам деятельностной педагогики.

Актуальная задача для школы — системное внедрение всех учебных курсов, которые уже разработаны в рамках системы Эльконина—Давыдова и имеют методическое обеспечение. Речь идет, прежде всего, об учебных курсах для основной школы. Только когда в 1—9-х классах школы большая часть уроков будет организована в форме учебной деятельности, школа как действующая модель деятельностного подхода к обучению сможет стать базой для (а) обучения педагогов, (б) исследования отношений обучения и развития школьников на разных ступенях образования. Для решения этой задачи необходимо обучить молодых учителей. Такое обучение может быть организовано в форме мастерских, которые будут проводить опытные учителя школы № 91, привлекая в качестве ресурса сотрудников Психологического института и других авторов учебных курсов по системе Эльконина—Давыдова. Таким образом, школа приобретает статус мастерской, где осваиваются новые методы и приемы организации учебной деятельности.

Разработчикам системы Эльконина—Давыдова предстоит разработать и апробировать целостную модель школы на основе дидактических принципов концепции Эльконина—Давыдова и с учетом требований ФГОС. Для этого необходимо:

- построить систему детских и подростковых деятельностей, в которой учебная деятельность будет

лишь одной из составляющих (Ясно, что свою ведущую роль в развитии младших школьников учебная деятельность может проявить лишь в ансамбле с «ведомыми», а в подростковом возрасте учебная деятельность сама становится «ведомой»);

- обосновать многообразие форм учебного взаимодействия, в котором классно-урочная форма будет лишь одной из составляющих образовательного процесса;
- создать механизмы, обеспечивающие нормальный («нетравматичный») характер образовательных переходов (переход от дошкольного к школьному детству, и из начальной в основную школу);
- переработать все учебно-методические материалы для включения их федеральный перечень;
- разработать и апробировать систему мониторинга и диагностики метапредметных результатов обучения для 1—9-го классов, включая «стартовую» диагностику;
- разработать диагностический инструментарий для оценки качества образовательной среды начальной школы.

Таким образом, школа приобретает статус лаборатории, где проводятся фундаментальные и прикладные исследования, разрабатываются и совершенствуются учебные курсы и программы.

Важнейшая задача — *подготовка кадров* для работы в системе развивающего обучения. Технологии развивающего обучения предполагают построение качественно иных, чем принято в традиционной школе, отношений педагога и учащихся. Требуется более глубокое понимание научных основ предмета преподавания. Требуется владение специальными педагогическими приемами: умением организовать групповую работу учащихся, создать «ловушку», организовать содержательную дискуссию, работать со схемами и моделями. Для решения этих задач МГППУ разрабатывает и внедряет систему подготовки, профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, способных работать в соответствии с требованиями системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова⁴. Создаются учебные модули с видеосопровождением по деятельностной педагогике для педагогических вузов и институтов повышения квалификации учителей. Таким образом, школа приобретает статус стажировочной площадки, где теория педагогического образования пересекается с практикой работы в развивающей образовательной среде.

Поставленные в проекте задачи требуют участия широкого круга специалистов. Это психологи и педагоги — проектировщики новых программ развивающего обучения, педагоги-практики с большим опытом работы по апробации учебных курсов для начальной и основной школы развивающего обучения, психологи-исследователи и диагносты, создающие контрольно-измерительные инструменты для оценки обучающих

⁴ Проблема подготовки новой смены учителей, имеющих фундаментальную психологическую подготовку, равно как и психологов-проектировщиков еще ждет своего решения. Возможно, участие в данном проекте окажется той образовательной средой, в которой молодые специалисты смогут превратиться в эффективных мастеров, работающих по типу мультидисциплинарных команд и формирующих развивающую образовательную среду школы.

и развивающих эффектов образования, а также специалисты по статистике и психоdiagностике, специалисты по клинической психологии, программисты — для разработки цифровых образовательных ресурсов. Объединение усилий всех специалистов на площадке экспериментальной школы позволит создать модель современной школы на основе системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова.

Ожидаемые результаты проекта.

1. Разворнутая на базе школы № 91 целостная модель Школы деятельностной педагогики на основе системы Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова в соответствии с требованиями к развивающей образовательной среде, содержательному наполнению учебного процесса и материальному и информационно-техническому оснащению школы.
2. Концепция учебного курса в образовательной системе Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова в соответствии с новыми ФГОС.
3. Основная образовательная программа (ООП) школы в образовательной системе Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова (1—9-й классы)
4. Полная линейка учебников и учебных материалов для начальной и основной школы.
5. Программы образовательных переходов для первоклассников (в начальную школу) и четвероклассников (в основную школу).
6. Программа модульного построения учебных курсов основной школы (естественнонаучные дисциплины).
7. Диагностический инструментарий для экспертизы качества образовательной среды школы.
8. Пакет диагностических методов и процедур для мониторинга учебных достижений школьников и развивающего эффекта школьного образования.

9. Программы подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для работы в рамках целостной модели школы, работающей на принципах деятельностной педагогики на основе системы Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова.

Предлагаемый проект еще ждет своей реализации. Однако работы по развитию теории и практики учебной деятельности активно ведутся. Ниже приведен неполный список учебников и учебных пособий для школ, работающих по системе Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова. Многие работы неоднократно переиздавались, дорабатывались на основе многолетней апробации и практики обучения. На наш взгляд, он является лучшим доказательством того, что в школе Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова наработан мощный потенциал для решения актуальных задач современного образования.

Первый класс

1. Александрова Э.И. Математика. Части 1, 2. М.: Дом педагогики, 1998.
2. Александрова Э.И. Математические прописи: учеб. пособие. М.: Вита-пресс, 2000.
3. Александрова Э.И. Методика обучения математике в начальной школе. М.: Вита-пресс, 2001.

4. Александрова Э.И. Учебная тетрадь. Части 1, 2. М.: Вита-пресс, 2000.
5. Безруких М.В. Прописи к Букварю Эльконина. М: Просвещение, 2002.
6. Бугрименко Е.А., Цукерман Г.А. Чтение и письмо по букварю Д.Б. Эльконина. М.: Просвещение, 1996.
7. Восторгова Е.В. Краткие методические рекомендации по русскому языку, 1 класс. М.: Вита-Пресс, 2002.
8. Горбов С.Ф. Обучение математике: метод. пособие. М.: Вита-пресс, 2001.
9. Давыдов В.В., Горбов С.Ф. и др. Математика: Учебник-тетрадь. Части 1, 2, 3. М.: Вита-Пресс, 2001.
10. Давыдов В.В., Горбов С.Ф. и др. Математика: учебник. М.: Миро, 1998
11. Захарова А.М., Фещенко Т.И. Математика: учебник. 1 класс. Части 1, 2, 3. Томск: Пеленг, 1992.
12. Захарова А.М., Фещенко Т.И. Развивающее обучение математике в 1 классе: пособие для учителя. Томск: Пеленг, 1992.
13. Ломакович С.В., Тимченко Л.И. Русский язык. 1 класс: в 2 ч. М.: Вита-Пресс, 2001.
14. Микулина Г.Г. Учимся понимать математику. М.: Интор, 1995.
15. Микулина Г.Г., Савельева О.В. Контрольные проверочные работы по математике. Варианты 1, 2. М.: Рассказов, 2000.
16. Новлянская З.Н., Кудина Г.Н. Литературное чтение: учебник- хрестоматия. М.: Оникс-21 век, 2001.
17. Новлянская З.Н., Кудина Г.Н. Методическое пособие для учителя. М.: Оникс-21 век, 2001.
18. Новлянская З.Н., Кудина Г.Н. Рабочая тетрадь к учебнику. М: Оникс-21 век, 2001.
19. Олисова Л.Г. Тетради к букварю. Комплект из трех тетрадей. Томск: Пеленг, 1996—2001.
20. Полуянов Ю.А. Изобразительное искусство и художественный труд: метод. рекомендации для учителей. М.: ЦПРО, 1998.
21. Репкин В.В. Букварь. Харьков, 1992—1998; Томск: Пеленг, 1993—1999; М.: Вита-пресс, 2001.
22. Репкин В.В. Букварь, Букваренок: рабочие тетради. Харьков, 1993—1999; Томск: Пеленг, 1995—1999; М.: Вита-пресс, 2001—2005.
23. Репкин В.В. и др. Русский язык, 1 класс. Томск: Пеленг, 1993—2000; М.: Вита-пресс, 2001.
24. Романеева М.П., Суховерша Л.А. Рабочая тетрадь по русскому языку. Часть 1. М.: МПиОК, 1998.
25. Старацкая И.В. Рабочая тетрадь по русскому языку, 1 класс. М.: Вита-пресс, 2002.
26. Тимченко Л.И. Рабочая тетрадь по русскому языку, 1 класс. М.: Вита-Пресс, 2001.
27. Чудинова Е.В. Естествознание: метод. пособие. М.: Интор, 1998.
28. Чудинова Е.В. Окружающий мир: метод. рекомендации для учителя. М.: Вита-Пресс, 2001.
29. Чудинова Е.В. Окружающий мир: учебные тетради 1, 2. М.: Вита-Пресс, 2001.
30. Чудинова Е.В. Учебный справочник по естествознанию, 1—5 классы. М.: Интор, 1997.
31. Чудинова Е.В., Букварева Е.Н. Естествознание. Тетрадь, разрезной альбом. М.: Интор, 1996.
32. Эльконин Д.Б. Букварь для шестилеток. М.: Просвещение, 1996, 2000.
33. Эльконин Д.Б., доработано Цукерман Г.А., Обуховой О.Л. Букварь. Первый класс: учеб. пособие в двух частях. М.: Бином, 2023
34. Александрова Э.И. Математика: учебник. Части 1, 2. М.: Вита-Пресс, 2001.

Второй класс

35. Александрова Э.И. Математика: учебник. Части 1, 2. М.: Дом педагогики, 1998.
36. Александрова Э.И. Методика обучения математике в начальной школе. 2 класс. М: Вита-Пресс, 2001.
37. Александрова Э.И. Учебная тетрадь. Части 1, 2. М.: Вита-Пресс, 2001.
38. Горбов С.Ф. и др. Обучение математике. 2 класс. М.: Мироц, 1998.
39. Давыдов В.В., Горбов С.Ф. Учебник. 2 класс. М.: Мироц, 1998.
40. Захарова А.М., Фещенко Т.И. Математика. 2 класс. Части 1, 2, 3. Харьков: РИП «Оригинал», 1992 г.
41. Ломакович С.В. Обучение русскому языку в начальной школе. М.: Вита-Пресс, 2001.
42. Ломакович С.В., Тимченко Л.И. Рабочая тетрадь по русскому языку. Части 1, 2. М.: Вита-Пресс, 2002.
43. Ломакович С.В., Тимченко Л.И. Русский язык. Части 1, 2. М.: Вита-Пресс, 2001.
44. Микулина Г.Г., Савельева О.В. Контрольные и проверочные работы. 2 класс. Варианты 1, 2. М.: Рассказов, 2000.
45. Новлянская З.Н., Кудина Г.Н. Литературное чтение: учебник- хрестоматия. 2 класс. М.: Оникс-21 век, 2002.
46. Новлянская З.Н., Кудина Г.Н. Рабочая тетрадь к учебнику. М.: Оникс-21 век, 2002.
47. Новлянская З.Н., Кудина Г.Н. Тексты к урокам. 2 класс. М.: Интор, 1996.
48. Новлянская З.Н., Кудина Г.Н. Литература: метод. пособие. 2 класс. М.: Интор, 1996.
49. Репкин В.В. Русская орфография. Рабочая тетрадь. 2–5 классы. Томск: Пеленг, 2000.
50. Репкин В.В. и др. Русский язык: учебник. Части 1, 2. Томск: Пеленг, 2001.
51. Романеева М.П., Суховерша Л.А. Рабочая тетрадь по русскому языку. Части 1, 2. М: МОиПК, 2002.
52. Старагина И.П. Тексты для списывания. Харьков, 1997.
53. Старагина И.П. Рабочая тетрадь. Части 1, 2. Томск: Пеленг, 2001.
54. Старагина И.П. Учимся писать: в двух тетрадях. Томск: Пеленг, 2001.
55. Табачникова Н.Л. Контрольные работы по математике. 2 класс. Части 1, 2. М., 1998.
56. Чудинова Е.В., Букварева Е.Л. Естествознание. Тетрадь, разрезной альбом. М.: Интор, 1996.
57. Чудинова Е.В. Естествознание: метод. пособие по экспериментальному курсу. М.: Интор, 1996.

Третий класс

58. Александрова Э.И. Математика: учебник. Части 1, 2. 3 класс. М.: Вита-Пресс, 2002.
59. Александрова Э.И. Методика обучения математике в начальной школе. 3 класс. М.: Вита-Пресс, 2002.
60. Александрова Э.И. Учебная тетрадь. Части 1, 2. М.: Вита-Пресс, 2002.
61. Давыдов В.В., Горбов С.Ф. Математика: учебник. 3 класс. М.: МИРОС, 1998.
62. Микулина Г.Г., Савельева О.В. Контрольные и проверочные работы. 3 класс. Варианты 1, 2. М.: Рассказов, 2000.
63. Новлянская З.Н., Кудина Г.Н. Литература: метод. пособие. М.: Интор, 1997.
64. Новлянская З.Н., Кудина Г.Н. Тексты для чтения. 3 класс. М.: Интор, 1997.
65. Репкин В.В. и др. Русский язык. Части 1, 2. 3 класс. Томск: Пеленг, 2002.
66. Романеева М.П., Суховерша Л.А. Рабочая тетрадь по русскому языку. Части 1, 2. М.: МОиПК, 2002.

67. Табачникова Н.Л. Контрольные работы. Математика. 3 класс. Части 1, 2. М: МОиПК, 1998.
68. Тимченко Л.И., Ломакович С.В. Русский язык. Рабочая тетрадь. 3 класс. М.: ЦПРО, 1997.
69. Чудинова Е.В. Естествознание. 3 класс: метод. пособие по экспериментальному курсу. М.: Интор, 1997.
70. Чудинова Е.В., Букварева Е.Н. Естествознание. Тетрадь, разрезной альбом. 3 класс. М., Интор, 1997.

Пятый класс

71. Горбов С.Ф., Табачникова Н.Л. Математика. 5 класс: учебник-тетрадь. Части 1, 2. М.: Рассказов, 2000.
72. Горбов С.Ф., Табачникова Н.Л. Обучение математике. 5 класс. Части 1, 2. М.: Рассказов, 2000.
73. Заславский В.М. Подход к изучению математики в 5–6-х классах в развивающем обучении. Из опыта работы. Часть 1. М: ЦПРО, 1996. 76с.
74. Заславский В.М. Подход к изучению математики в 5–6-х классах в развивающем обучении. Из опыта работы. Часть 2. М: ЦПРО, 1996. 128с.
75. Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Литература: тексты у урокам. 5 класс. Части 1, 2. М., Интор, 1998.
76. Репкин В.В. Русский язык. 5 класс. Часть 1. Введение в синтаксис. Томск: Пеленг, 2000.
77. Репкин В.В. Русский язык. 5 класс. Часть 2. Фонетика и письмо. Томск: Пеленг, 2000.
78. Табачникова Н.Л. Контрольные работы. Математика. 5 класс. Часть 1, 2. М.: МОиПК, 2000.
79. Чудинова Е.В. Естествознание: метод. пособие. М.: Интор, 1998.
80. Чудинова Е.В. Погода: учебник-тетрадь. 5 класс. М.: Интор, 1998.
81. Чудинова Е.В., Букварева Е.Н. Естествознание: тетрадь, разрезной альбом. М.: Интор, 1998.

Шестой класс

82. Воронцов А.Б. Концепция и программа по географии в системе развивающего обучения (6–8 классы). М.: ЦПРО, 1998.
83. Горбов С.Ф., Табачникова Н.Л. Математика. 6 класс: учебник-тетрадь. М.: Рассказов, 2000.
84. Заславский В.М. Подход к изучению математики в 5–6-х классах в развивающем обучении. Из опыта работы. Часть 3. М: ЦПРО, 1997.
85. Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Литература. Тексты к урокам. 6 класс. Части 1, 2. М.: Интор, 1998.
86. Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Литература: метод. пособие. 6 класс. М.: Интор, 1998.
87. Львовский В.А. Физика: учебная тетрадь № 1. М.: Рассказов, 2002.
88. Репкин В.В. Русский язык. 6 класс. Томск: Пеленг, 1998.
89. Чудинова Е.В. Биология: рабочая тетрадь. Части 1, 2, 3. М.: Интор, 1999–2000.

90. Экспериментальные учебные программы по естественно-научным дисциплинам / Под ред. Б.Д. Эльконина. 1 год обучения. М., Открытый институт «Развивающее образование», 2000.

Седьмой класс

91. Заславский В.М. Математика. Теория множеств и логика. Часть 1. М: ЦПРО, 1997.
92. Заславский В.М. Математика. Часть 2. М: ЦПРО, 1998.
93. Маркидонова И.Г. Русский язык. Методическая помощь учителю. 7 класс. Томск: Пеленг, 2001.
94. Новлянская З.Н., Кудина Г.Н. Литература: метод. пособие. М.: Интор, 1997.

95. Новлянская З.Н., Кудина Г.Н. Литература: тексты для чтения. Части 1, 2. М., 1997.

96. Репкин В.В. Русский язык. 7 класс. Томск: Пеленг, 2000.

Восьмой

и девятый классы

97. Новлянская З.Н., Кудина Г.Н. Литература: тексты для чтения. Части 1, 2, 3. Самара: Дом Федорова, 1999.

98. Репкин В.В. Русский язык. 8 класс. Томск: Пеленг, 1998.

99. Маркионова И.Г. Русский язык. Методическая помощь учителю. 8—9 классы. Томск: Пеленг, 2001.

100. Концепция развивающего обучения в основной школе. Учебные программы (система Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова) / Авторы-составители А.Б. Воронцов, Е.В. Высоцкая, Е.В. Восторгова и др. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2009.

101. Самоучитель по физике. Рабочая тетрадь / Сост. В.А. Львовский. М. Открытый институт «Развивающее образование». М., 2009.

102. Самоучитель по физике: учеб. пособие / В.А. Львовский, В.Ю. Грук. М. Открытый институт «Развивающее образование». М., 2010.

103. Самоучитель по физике. Справочное руководство / В.А. Львовский. М. Открытый институт «Развивающее образование». М., 2012.

104. Учебно-методические комплекты (учебники, рабочие материалы для учеников и пособия для учителя), подготовленные к печати

105. Воронцов А.Б., Высоцкая Е.В., Львовский В.А., Чудинова Е.В. Природоведение. 5 и 6 классы. Победитель конкурса НФПК.

106. Горбов С.Ф., Заславский В.М., Морозова А.В., Табачникова Н.Л. Математика. 5 и 6 классы. Победитель конкурса НФПК.

107. Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Литературное чтение. 5 и 6 классы. Победитель конкурса НФПК.

108. Полуянов Ю.А., Матис Т.А. Изобразительное искусство. 5 и 6 классы. Победитель конкурса НФПК.

109. Репкин В.В., Восторгова Е.В., Некрасова Т.В. и др. Русский язык. 5 и 6 классы. Победитель конкурса НФПК.

Литература

1. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. М., 1962. 288 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2014. 53 с

References

1. Voprosy psikhologii uchebnoi deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov [Problems of psychology of learning activity of younger schoolchildren] / pod red. D.B. El'konina, V.V. Davydova [edited by D.B. Elkonin, V.V. Davydov]. Moscow, 1962. 288 p.

2. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya [The Federal State educational standard of primary general education]. Moscow: Prosveshchenie, 2014. 53 p.

Информация об авторах

Рубцов Виталий Владимирович, доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, президент, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Эльконин Борис Данилович, главный редактор журнала «Культурно-историческая психология», заведующий лабораторией младшего школьника, Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2023-8855>, e-mail: belconin@bk.ru

Цукерман Галина Анатольевна, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7982-6424>, e-mail: galina.zuckerman@gmail.com

Улановская Ирина Михайловна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6605-0615>, e-mail: iulanovskaya@mail.ru

Information about the authors

Vitalyi V. Rubtsov, Doctor of Psychology, Academician of the Russian Academy of Education, Professor, Head of the UNESCO Chair "Cultural and Historical Psychology of Childhood", President of the Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Boris D. Elkonin, Editor-in-chief of the journal Cultural-Historical Psychology, Head of the Laboratory for Younger Schoolchildren at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2023-8855>, e-mail: belconin@bk.ru

Galina A. Zuckerman, PhD in Psychology, professor, Leading Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7982-6424>, e-mail: galina.zuckerman@gmail.com

Irina M. Ulanovskaya, PhD in Psychology, Leading Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6605-0615>, e-mail: iulanovskaya@mail.ru

Приложение

Публикуем рецензии на материалы к сообщению действительного члена РАО В.В. Рубцова «Разработка и формирование модели современной школы на основе системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова» на заседании Президиума РАО 24 апреля 2013 г., поступившие от членов Президиума академиков РАО В.А. Болотова и Н.Н. Нечаева.

Рецензия В.А. Болотова

Представленные материалы — это проект создания модели школы на основе принципов деятельностного подхода, последовательно реализованного в теории учебной деятельности и системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова. Анализ этих материалов указывает на высокий уровень теоретической проработки заявленной проблемы, с одной стороны, и на солидную практическую реализацию проекта — с другой.

Так, качественное выполнение проекта связано, по крайней мере, с двумя ключевыми вопросами современного школьного образования. Во-первых: как должна быть организована совместная деятельность учеников и учителей, развивающая у учащихся самостоятельность и независимость, инициативность и ответственность мышления и поведения, умение и желание учиться? И, во-вторых: каково предметное содержание этой деятельности, ее строение и формы на всех этапах образования? Как связать между собой эти этапы образования в единый, целостный процесс образования человека, способного не только осваивать средства и способы действий, накопленные в человеческой культуре, но и преобразовать их в орудия собственного действия, в средства решения собственных задач?

При такой постановке ключевых вопросов, на которые должны быть получены как теоретические, так и практические ответы, значимой представляется связь заявленных целей проекта с требованиями новых ФГОС общего образования, поскольку одним из главных образовательных результатов действующих ФГОС является развитие метапредметных (деятельностных) компетенций у учащихся. Формирование таких компетенций возможно только в условиях специально организованной совместной деятельности учащихся и учителей, что, в свою очередь, достаточно полно отработано в системе развивающего обучения в начальной школе и сейчас прорабатывается в основной школе. Обоснование эффективных форм совместной деятельности учащихся и учителей, а также самих учащихся — это основная проблема современной школы, решение которой замкнуто на мотивацию детей к учению и на развитие таких важнейших показателей развития, как рефлексия и анализ собственных действий.

Не менее важной представляется обозначенная в проекте цель создания системы подготовки педагогических кадров, ориентированной на задачи развивающего обучения. Вопрос этот все еще остается открытым, и без его решения невозможно говорить не только о полноценной школе, основанной на деятельностном подходе (в данном случае о школе, соответствующей задачам системы развивающего обучения), но и более широко — об эффективном внедрении системы развивающего обучения. Более того, этот вопрос сегодня приобретает решающее значение, поскольку если и ориентироваться на передовые деятельностные практики (а именно они сегодня более всего отвечают требованиям новых стандартов), то без подготовки учителей, психологов, управленцев, владеющих способами организации совместной учебной деятельности, невозможно работать ни по системе развивающего обучения, ни по системе Л.В. Занкова, ни по каким-либо другим деятельностным системам.

В целом, на основании анализа представленных материалов можно сделать следующие выводы.

1. Обсуждаемые проект и программа исследований и разработок по теме «Разработка и формирование модели современной школы на основе системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова» остро востребованы современной системой образования — внедрение образовательных практик, основанных на деятельностном подходе, отвечает требованиям и условиям реализации новых образовательных стандартов.

2. Последовательная реализация проекта в 2013—2017 гг. позволит вернуться к известной идее основателей системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова о «целостной модели школы, основанной на принципах развивающего обучения». При этом за счет исследований и разработок по формированию полной школы развивающего обучения (начальная школа — основная школа — старшая школа) должен принципиально измениться характер взаимодействия институтских лабораторий и самой школы. Школа, ориентируясь на подготовку новых учителей, будет работать как особая стажировочная площадка системы развивающего обучения («школа—мастерская»). А институтские лаборатории, обеспечивая процесс создания дидактических материалов системы развивающего обучения, все больше должны действовать на базе самой школы, т. е. действовать уже как научно-образовательный комплекс «школа—лаборатория». Иначе говоря, и школа, и институт получат новый импульс к развитию своей деятельности.

3. Полагаю также, что положительный эффект от внедрения проекта обусловлен не только развитием 91-ой школы или системы академических исследований в области обучения и развития детей в условиях учебной деятельности. Принципиальное значение приобретает сама модель-образец деятельностной педагогики, созданная на основе требований системы развивающего обучения. Такая модель при его научном и научно-методическом обеспечении представляет собой завершенный академический продукт, готовый для внедрения в систему образования России. И Российская академия образования вполне готова представить такой продукт на самых высоких уровнях.

5. Вместе с тем следует дополнительно проработать вопрос о необходимости подготовки детей дошкольного возраста к обучению по программе развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова.

Поддерживаю проект и в основном программу исследований и разработок по теме «Разработка и формирование модели современной школы на основе системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова», которые представил в сообщении академик РАО В.В. Рубцов. Отдельные замечания переданы разработчикам, здесь считаю крайне важным отметить необходимость большей детализации вопроса о финансировании проекта в 2013—2017 гг.

Рецензия Н.Н. Нечаева

Представленные материалы раскрывают основные направления дальнейшего развития такого инновационного подхода в психологической теории деятельности, как развивающее обучение, основы которого базируются на концепции учебной деятельности, предложенной Д.Б. Элькониным и теории содержательного обобщения как основы формирования теоретического мышления школьников, разработанной в фундаментальных исследованиях В.В. Давыдова.

В основе представленного в материалах Справки подхода лежит получившая всемирное признание идея о ведущей роли обучения в определении направления психического развития личности, сформулированная в работах Л.С. Выготского и получившая свою конкретизацию в разнообразных теоретических и прикладных исследованиях, осуществленных в рамках деятельностного подхода, основные принципы которого были сформулированы в трудах А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, П.Я. Гальперина, и Д.Б. Эльконина.

Обосновываемые в материалах Справки принципы организации учебной деятельности, выступающей ведущим фактором интеллектуального и личностного развития учащихся, в течение почти 50 лет успешно отрабатывались на базе 91-й школы г. Москвы, явившейся не только экспериментальной площадкой Психологического института РАО, но и научно-практическим центром отработки перспективных моделей развития общеобразовательной средней школы. Именно поэтому необходимо поддержать предложения, направленные на реализацию предлагаемой в Справке инновационной программы развития экспериментальной работы коллектива разработчиков на базе этой школы на период 2013–2017 гг.

Считаю важным отметить, что в рамках сформулированного авторами Справки подхода показана возможность подготовки педагогов нового поколения, готовых, с одной стороны, к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию в динамично меняющемся мире образования, а с другой — к созидательному, творческому сотрудничеству в условиях развивающейся системы среднего образования. Тем самым заявленный подход не только имеет большое практическое значение для развития самой системы развивающего обучения Эльконина–Давыдова, но выдвигает психологию и дидактику развивающего образования в число важнейших направлений развития психолого-педагогических исследований, обладающих несомненным научным приоритетом отечественной науки для мировой психологической и педагогической науки.

Как показывают представленные материалы уже реализованных исследований, они не только вносят весомый вклад в развитие теории и практики среднего общего образования как условия поступательного развития всей системы непрерывного образования России, но создают теоретические и практические предпосылки для развития современных образовательных инструментов совершенствования педагогического образования.

Таким образом, можно констатировать, что материалы, представленные в Справке «Разработка и формирование модели современной школы на основе системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова (2013–2017 гг.)», содержат обоснование актуальных и перспективных научных и практико-ориентированных разработок, обладающих большой теоретической и практической значимостью и существенным инновационным потенциалом для формирования новой образовательной парадигмы среднего общего образования, а также намечают перспективы развития профессионального педагогического образования.

Интерпсихическое начало учебного действия моделирования

Г.А. Цукерман

Психологический институт РАО (ФГБНУ «ПИ РАО»),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7982-6424>, e-mail: galina.zuckerman@gmail.com

О.Л. Обухова

Психологический институт РАО (ФГБНУ «ПИ РАО»),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1451-2168>, e-mail: olya.obu@gmail.com

Т.М. Билибина

Средняя общеобразовательная школа № 91 г. Москвы (МБОУ «СОШ № 91»),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7848-9047>, e-mail: tata_bilibina@mail.ru

Содержание обучения становится ключом к развитию учебной субъектности ребенка там, где учитель побуждает детей самостоятельно конструировать новое понятие с опорой на учебные модели. Методом case study мы проанализировали детско-взрослое взаимодействие в одной из ключевых точек возникновения детской самостоятельности в работе с моделями. Наше исследование проведено на материале обучения первоклассников грамоте по букварю Д.Б. Эльконина. В центре рассмотрения — этап преобразования исходной модели звуко-буквенных отношений при столкновении с фактами, противоречащими закономерности, описанной в этой модели. Показано, что при этом детские инициативы могут быть направлены взрослым целиком на понятийное содержание работы и представлены в двух модальностях: в мышлении о связи понятий уже усвоенных и новых, конструируемых здесь и сейчас, и в понимании мыслей одноклассников об этих связях. В то же время усилия педагога в живом учебном взаимодействии нацелены преимущественно на сплетение разрозненных нитей детских понятийных инициатив, т. е. на построение формы сотрудничества, адекватной конструируемому учебному содержанию.

Ключевые слова: содержание и форма учебного сотрудничества, субъектность ученика, моделирование.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания ФГБНУ ПИ РАО.

Для цитаты: Цукерман Г.А., Обухова О.Л., Билибина Т.М. Интерпсихическое начало учебного действия моделирования // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 1. С. 27–37. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200105>

Interpsychological Origin of the Educational Action of Modeling

Olga L. Obukhova

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1451-2168>, e-mail: olya.obu@gmail.com

Galina A. Zuckerman

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7982-6424>, e-mail: galina.zuckerman@gmail.com

Tatiana M. Bilibina

School No. 91, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7848-9047>, e-mail: tata_bilibina@mail.ru

The content of education becomes the key to the development of the learner's agency when the teacher encourages children to independently construct a new concept using educational models. Using the case study method, we analyzed child-adult interactions at one of the key points of the emergence of children's independence in working with educational models. For this study we analyzed the lessons, where the primer by D.B. Elkonin was used. The focus of our observations was on the stage of transformation of the original model of sound-letter relations when students are faced with facts that contradict the principle described in this model. It is shown that in this situation, the initiative of learners can be directed by the adult entirely to the conceptual content of their work and presented in two modalities: in thinking about the connections between already learned concepts and new ones, constructed here and now, and in understanding the thoughts of classmates about these connections. At the same time, the teacher's efforts in real educational interaction are directed primarily at interweaving the disparate threads of children's conceptual initiatives, and in this way, at building a form of cooperation that is adequate to the content of notions constructed by students.

Keywords: education developing learner's agency, content and form of educational cooperation, modeling.

Funding. The reported study was carried out within the framework of the state assignment of The Institute of Psychology is the only one in the Russian Academy of Science.

For citation: Zuckerman G.A., Obukhova O.L., Bilibina T.M. Interpsychic Origin of the Educational Action of Modeling. *Kul'turno-istoricheskaya psichologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 1, pp. 27–37. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200105>

1. Становление учебного действия моделирования: постановка проблемы

«Мы нашли ключ к проблеме развивающего обучения в младшем школьном возрасте. Этот ключ — содержание обучения» [12 с. 258]. Д.Б. Эльконин сформулировал этот знаменитый ответ на вопрос об обучении, ведущем за собой развитие, после того как осуществил революционное изменение содержания обучения и в 1958–1959 гг. провел первый генетико-моделирующий эксперимент в школе № 91 г. Москвы. С этих экспериментов, проведенных на материале обучения первоклассников чтению, началось построение системы образования, сегодня известной как система Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова. Букварь Эльконина, изданный в 1961 г., стал первым учебником в этой системе.

Вот как Д.Б. Эльконин подытожил первый шаг разработки новой образовательной системы: «То, что благодаря построению моделей очень интенсифицируется овладение теми сторонами действитель-

ности, которые выражены и воссозданы в модели, заставляет нас задуматься: **не является ли моделирование ребенком определенных сторон действительности и законов их строения**, проводимое под руководством учителя, **общим принципом их усвоения?**» [12 с. 403–404]. За следующие десятилетия исследований это осторожное предположение было многократно обосновано теоретически и экспериментально [1; 2; 9; 11].

Наши исследования дополняют этот корпус фундаментальных работ об учебном моделировании как основном средстве понятийного мышления в одном аспекте: мы изучаем **зарождение** действия моделирования. Для этого мы проанализировали ситуацию постановки самой первой учебной задачи, ответ на которую будет зафиксирован в первой учебной модели [7], и саму ситуацию построения первой учебной модели [4].

Новизна нашего исследования истоков учебного моделирования определяется еще и его методом: рождение действия мы изучаем *in vivo* — в живой си-

туации взаимодействия учителя и первоклассников на уроках. Нам удалось описать строение интерпсихического действия учеников и учителя в кульминационные моменты обучения, когда возможно зарождение детской мысли о потенциальных характеристиках конструируемого понятия и его неявных связях с другими понятиями той же понятийной системы. В частности, было показано, что в ситуации постановки и решения учебной задачи детские инициативные вопросы и догадки о скрытых валентностях нового потенциально системного понятия появляются с отменной регулярностью. Это происходит всякий раз, когда учитель не склонен давать готовые ответы на незаданные детьми вопросы, но умеет инициировать и поддерживать детский поиск способа действия, отсутствующий в репертуаре учеников. По характеру детских понятийных инициатив, возникающих при постановке и решении учебной задачи, можно судить о том, насколько широким является для ребенка класс задач, общий способ решения которых записан в модели [6; 7].

В этой статье будет рассмотрен путь первоклассников к следующей, третьей, вершине восхождения к действию моделирования: первое в жизни класса *преобразование исходной модели* при столкновении с новым классом задач. Вновь материалом работы детей будут задачи из букваря Д.Б. Эльконина [13]. Метод анализа также останется прежним: по видеозаписям уроков мы проводим реконструкцию интерпсихического действия, направленного на постановку и решение учебной задачи. Это типичный *case study*, основная цель которого — при рассмотрении единичного факта выявить общие свойства класса явлений, к которому принадлежит данный факт [17].

Необходимость преобразования модели возникает там, где исследователь (любого возраста), сталкивается с фактами, противоречащими закономерности, которая описана в исходной модели [2]. При этом становится возможным очертить *границу* между классом явлений уже известным, описанным в моде-

ли, и неизвестным, не объясняемым через модель. На материале уроков, где это происходит, можно определить, появились ли у первоклассников такие показатели будущего умения учиться самостоятельно, как способность отделить известное от неизвестного, чувствительность к понятийным противоречиям, готовность перейти от прежнего знания к новому [8; 16]. Критерием этой готовности являются учебные инициативы, которые появляются в классе при выполнении заданий учителя. Преобразование исходной модели, первое в жизни первоклассников, описано на основе видеозаписи двух уроков; имена детей изменены, их реплики аутентичны.

2. Переход от исходной учебной модели к новой: *case study*

В букваре Эльконина исходными являются модели, описывающие отношения согласных звуков, *парных* по мягкости и твердости, с буквами согласных и гласных (рис. 1). Закон русской графики, описанный в этих моделях, многократно подтверждается на уроках родного языка — при знакомстве с 14 буквами согласных, парных по мягкости — твердости. Регулярность этого закона нарушается для букв согласных, *непарных* по мягкости — твердости. Впервые дети имеют шанс обнаружить границу знания, зафиксированного в исходной модели, при знакомстве с буквами «Ч» и «Щ».

Шаг 1. Предыстория сегодняшнего открытия

Не секрет, что многие современные дети приходят в школу, уже умея читать и писать. Однако в первом классе отношения между звуками и буквами, освоенные практически, постигаются на теоретическом уровне впервые, а для некоторых детей становятся предметом самостоятельных размышлений и наблюдений. Закономерности, описанные в исходных моделях (рис. 1), помогают таким детям угадывать другие

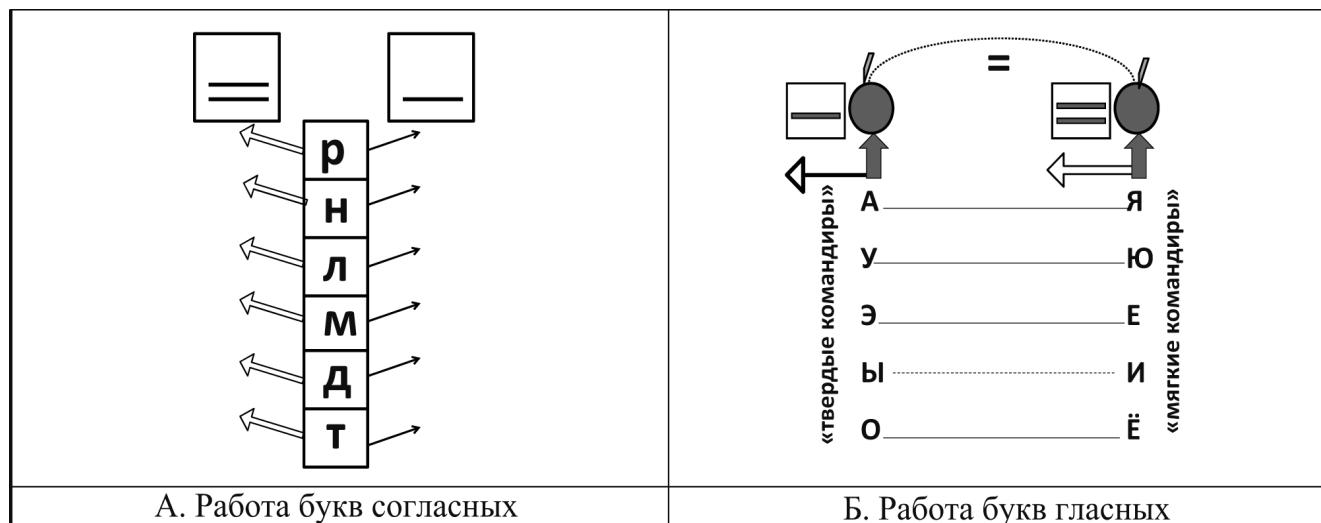


Рис. 1. Первые учебные модели в букваре Эльконина: круг — знак гласного звука; квадрат — знак согласного звука; квадрат с одной черточкой — знак твердого согласного звука; квадрат с двумя черточками — знак мягкого согласного звука

закономерности, еще не обсуждавшиеся на уроках. В этом классе догадки учеников о еще не открытых законах русской графики фиксируются письменно и вывешиваются на видном месте. Это своего рода научный журнал: авторские публикации самостоятельных размышлений детей о лингвистическом содержании обучения. Публикации детей, касающиеся сегодняшнего урока, учитель (далее – Д.М.) читает вслух, называя имена авторов:

- Л Е Н А : Буквы «Ч» и «Щ» тоже такие послушные, как другие согласные?
- Н И Н А : А буквы «Ч», «Ж», «Ц» не подчиняются */гласным командирам*²?
- Е Г О Р : Есть буквы, которые не подчиняются гласным командирам. Они всегда твердые или всегда мягкие. Например, буквы³ «Ч» и «Щ» – они всегда мягкие.

Д. М. : Что значит – буквы всегда мягкие?

А н я : Значит, какого бы командира ни поставить, они все равно будут читаться мягко.

Несколько голосов произносят звук [Ч'-Ч'-Ч']. Несколько детей показывают знаки согласия и восхищения.

Д. М. : Постойте! А что значит «мягкие **буквы**»? Они сделаны из чего-то мягкого?

Х о р : Нееет!

А л е н а (с места): Они не подчиняются! /.../

Д и м а : Ну, у нас были буквы до «Ч» и «Щ»... И они работают на *двух* работах⁴: твердый согласный и мягкий согласный.

В первом классе учитель относится к детским понятийным высказываниям как родитель к первому лепету малыша: стремится понять и ответить. Сейчас учитель обращается к детским письменным высказываниям в тот момент, когда визионерские идеи отдельных детей, родившиеся на прошлых уроках, могут помочь их одноклассникам в решении сегодняшних задач. Это размышления об особенностях букв согласных, непарных по мягкости – твердости. Реплики Ани, Алены, Димы указывают на то, что мысли Лены, Нины и Егора поняты и продолжены. Важно также то, что инициатива поворота мыслей первоклассников об отношениях звуков и букв принадлежит не только взрослому, но и тем детям, чьи предварительные письменные зафиксированные размышления учитель только что прочел.

Шаг 2. Начало перестройки исходной модели

Сегодня первоклассники работают в группах по 4–6 человек. В последнее время учитель прививал своим воспитанникам привычку распределять обязанности при выполнении общей работы. При этом не навязывался какой-то один, «правильный», способ разделения функций в группе. Любые продук-

тивные способы, возникавшие в отдельных группах, учитель поддерживал и делал заметными для всех первоклассников, а непродуктивные конфликты старался устраниить без огласки.

Учитель раздает каждой группе рабочий лист, на котором – заготовка для схемы «Работа букв согласных» (рис. 1а) с пустыми квадратиками для новых букв и слова с буквами «Ч» и «Щ» без орфограмм ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ.

Д. М. : Прочитайте слова и запишите в верхнем квадратике букву «Ч». Буква «Ч» какой звук обозначает? Произнесите его.

Х о р : [Ч'-Ч'-Ч'].

А л е н а : А твердо не получится! Вы попробуйте! Просто язык сломает!

Междусобойчики в группах: дети пытаются по-пробовать то, о чем сказала Алены. Договариваются, как читать слова (хором или по очереди) и как записывать буквы.

В одной из групп: Давайте, я – палочку. Рисует, передает лист соседу. Каждую из трех палочек буквы «Ч» рисует следующий ребенок.

Д. М. : Посмотрите на схему. Все ли правильно?

Г о л о с а : Нет! Нееет!

Д. М. : Что не так?

Е г о р : «Ч» не работает на твердой работе.

В разных группах – разговор про две стрелочки схемы. В нескольких группах красным крестом зачеркнута стрелочка, указывающая на твердый согласный звук.

Д. М. : А сейчас... можно я приглашу к доске одну группу? Целую группу. Выходите, пожалуйста.

На доске – начало схемы (рис. 2а).

К а т я (у доски ведет руками по стрелкам схемы): Вот «Ч». Почему она обозначает сразу и твердый, и мягкий? Если она обозначает только мягкий?!

Д. М. : Что вы сделали в группах, чтобы это исправить?

Г о л о с а : Зачеркнули.

Д. М. : А на доске можно стереть.

Группа у доски исправляет схему (рис. 2б).

Дети в группах, где одна из стрелочек не была зачеркнута, загадали, договариваясь, кто исправляет схему.

Учитель просит вписать в схему новую букву «Щ» и ходит между столами, наблюдая, что при этом происходит в разных группах. В одной из групп учитель случайно слышит высказывание ученика, которое может стать ключевым для того, чтобы учительский замысел преобразования исходной модели стал событием для учеников.

Д и м а : А мне кажется, что «Щ» может слушаться только мягких командиров.

¹ На языке этого класса «послушными» называются согласные буквы, которые «слушаются» приказы букв гласных. Так, буква «А» командует предыдущей согласной: «Читайся твердо» (МА, ДА), буква «Я» командует предыдущей согласной: «Читайся мягко» (МЯ, ДЯ).

² В скобках – подразумеваемая часть мысли ребенка, неискушенного в письменном высказывании.

³ Егор имеет в виду звуки, а не буквы.

⁴ В переводе с языка первоклассников: буквы согласных «выполняют две работы»: обозначают или мягкий, или твердый согласный звук.

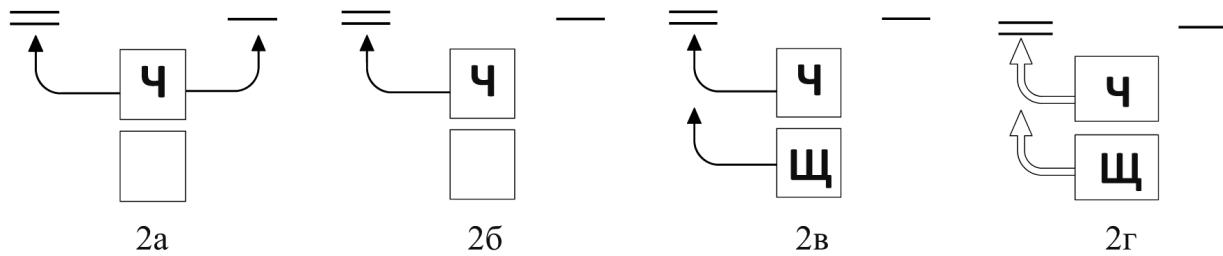


Рис. 2. Трансформация схемы на доске

Д. М.: Спасибо, Дима! А вот сейчас, когда меня слышит, хлопните раз⁵. (Хлопки.) В этой группе родилась очень интересная мысль. Я предлагаю Диме сообщить свою мысль не только своей группе и мне. Сообщи ее всем группам, чтобы мы попробовали обсудить. Дима, сохранишь ее? (Дима кивает.)

Но сначала надо закончить прерванную работу: вписать в схему букву «Щ». К доске приглашается новая группа. Передавая друг другу мел, указывая, кто за какой отрезок общей работы отвечает, дети **втягиваясь** рисуют одну стрелочку (рис. 2в). Со стороны может показаться, что время урока тратится зря: секундное дело (взять мел и нарисовать стрелочку) занимает почти минуту. Однако для этого учителя равнозначны две педагогические задачи — само преобразование схемы, которое сегодня происходит впервые в школьной жизни этого класса, и установки на сотрудничество, которые уже начали складываться. О том, что в классе появилось конструктивное взаимодействие между детьми, которое происходит практически без учительского руководства, говорит следующий эпизод.

Д. М.: На своих листах вы все сделали. А теперь посмотрите на работу, которую сделала группа у доски.

Знаки согласия и восхищения. Алиса с места показывает «минус».

Лена (от доски): Алис, почему нет?

Алиса: Потому что у вас стрелочки не такие.

Лена: А какие?

Алиса: У них должны быть две полосочки.

Развернутое объяснение не требуется: две полосочки означают мягкость согласного. Дети у доски исправляют свою работу (рис. 2г).

Шаг 3. Гипотеза, проверка которой потребует перестройки исходной модели

Д. М.: А теперь даже если прозвенит звонок, мысль Димы нужно услышать. И мы завтра начнем урок с обсуждения мысли Димы. Итак, мысль Димы!

Дима: Мне кажется, что «Щ»..., она слушается только мягких командиров. Допустим, в слове ЩУКА «Ю» командует «Щ». Она же мягкая!

Д. М.: Смотри, Дима, твои одноклассники ставят тебе большие плюсы (Группа у доски сложила огромный «плюс» из нескольких рук.) Правильно ли я понимаю, что «Ч» и «Щ» обозначают только мягкие звуки и они должны слушаться только мягких командиров.

Дима: Да

Д. М.: Вот с этого предположения мы начнем завтра наш урок.

Голоса: Дима, смотри (показывают гигантский плюс). Спасибо, Дима!

Дима высказал логичное, на первый взгляд, предположение о том, что новые, особенные буквы «Ч» и «Щ» будут подчиняться тем же законам, что и другие 14 букв согласных, уже изученные в классе. Путая залог предположения и утверждения, Дима предлагает и метод проверки своей гипотезы: надо обратиться к конкретным словам. Этим класс займется завтра. И завтрашняя работа, благодаря Диминой инициативе, будет построена как проверка гипотезы, предложенной не учителем, а учеником. Учитель услышал высказывание Димы и сделал его значимым для класса, никак **не оценивая** правильность детской мысли. Такая «счастливая случайность» (продуктивная догадка ученика) возможна и достаточно регулярна там, где самостоятельные детские мысли о содержании работы на уроке (безотносительно их правильности) представлены как **ценность**.

Шаг 4. Перевод гипотезы на язык модели

На следующий день урок начинается с того, что дети в полуигровой форме эстафеты восстанавливают на доске схему, описывающую единственно известный им закон русской графики (рис. 1Б). Учитель называет имя ученика, названный ребенок выбегает к доске и вписывает в схему только один деталь (букву или стрелку). При этом действие каждого следующего игрока должно учитывать предыдущие действия. Весь класс заворожено следит за тем, как один за другим дети выходят к доске и вписывают в схему свой элемент. Каждое движение оценивается всем классом, дети не только ставят «плюсы», но и благодарят игрока: «Молодец, Коля», «Да!»

Д. М.: А теперь мне хотелось бы вернуться к тем мыслям, которые были высказаны вчера. Кто помнит? (Несколько рук.) Сначала вспомним, чья была мысль.

Голоса: Димина.

Дима улыбается и кивает: Да.

Д. М.: Димина.

Лена: Вы говорили, что мы ее обсудим!

Д. М.: Мы обязательно сейчас ее обсудим. /.../ Мысль Димы вчерашняя. Давай Дима, говори.

Дима: Мне кажется, что «Ч» может слушаться только мягких командиров.

⁵ Ритуал, с помощью которого этот учитель останавливает работу в группах и привлекает внимание всего класса.

Д. М. : Чудесно. Соответственно я ...
 Дима : Я даже пробовал произнести «Щ» твердо. Получилось (произносит странный звук).
 Д. М. : Конечно. Вы у себя в группах на листочках (раздает каждой группе лист со схемой «Работа букв гласных» – рис. 1Б) обведите те буквы, с которыми «Ч» и «Щ», по мысли Димы, будут работать.

Группы начинают выполнять задание, шум, вопросы к учителю.

Д. М. : В нескольких группах возникли вопросы: а каких командиров надо обводить. Сейчас я приглашу к доске тех, кто понял Димину мысль. Кто готов работать? (Несколько рук.) Лена готова...

Лена выходит к доске, обводит колонку в схеме – рис. 3а.

Д. М. : Все увидели?

Жесты согласия и восхищения.

Д. М. : Дима, Лена ТВОЮ мысль передала?

Дима : Да.

Д. М. : Спасибо большое. Мысль Димы, высказанная словами, вот она показана в схеме. А я на доске оставлю только мягких командиров. Ведь «Ч» и «Щ» обозначают только мягкие согласные звуки. Значит, они должны работать с мягкими командирами (рис. 3б). Сделайте, пожалуйста, это в группах.

Замысел и инициатива в переводе детской мысли на язык моделей принадлежит учителю. Однако, затеяя веселую подвижную игру вокруг исходной модели, учитель освежил детское чувство «своего», свободного владения моделью, а значит, и возможности ее исправлять. Некоторые первоклассники продемонстрировали способность понимать оригинальные мысли других детей и выражать их на языке схем.

Шаг 5. Перестройка исходной модели

при проверке гипотезы: фиксация противоречия

Д. М. : Мы записали Димино предположение. Я сейчас вам дам слова, которые я проверила по трем словарям... (Показывает три словаря один другого толще.)

Каждая группа получает лист со словами ЧЕСТЬНО, ЩЕПКА, ЧИСЛА, ЩИТ, ЧУДО, ЩУКА, ЧАС, РОЩА. Читают по очереди, по совету учителя в схеме

ме отмечают те гласные, с которыми работают буквы «Ч» и «Щ».

Тоня и Дима (учителю): Неправильно! Ошибка! После «Ч» и «Щ» стоят твердые командиры!

Д. М. : Отлично. Я сейчас покажу вам в словаре... Вот – ЩУКА...

Голоса : Значит, не слушается?!

Дима : Нет, она не слушается.

Рома : Тогда там должно было бы быть с Ю.

Учитель показывает Роме слово ЩУКА в словаре.

Д. М. : Что не так?

Дания : Там «У» стоит. Но она не мягкий командир.

Д. М. : Что не так? Что вас настораживает? Пожалуйста, обсудите, удалось доказать то, что сказал Дима? (Долгая пауза.) А теперь, в каждой группе либо появились минусы, либо появились вопросы, а в каких-то группах появились мнения!

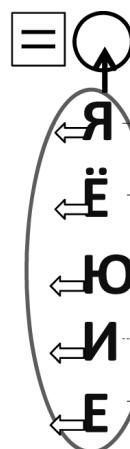
Марк : «У» – твердый командир, поэтому минус.

Вера : ЩУКА. ЩУ – не получается «У», потому что это твердый гласный. И мы поставили знаки «плюс» или «вопрос». Если «У» твердый гласный, то тогда «минус». А они не слушаются, как Дима сказал, твердых.

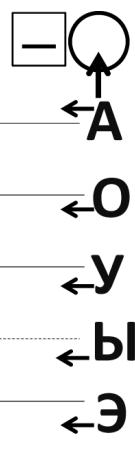
В классе слышно много взволнованных голосов, говорящих одновременно, почти никто никого не слушает, но все что-то сообщают про ЧА-ЩА и ЧУ-ЩУ. Реплики детей, различные в общем шуме, свидетельствуют о том, что (1) дети эмоционально захвачены открывшимся противоречием между известным законом письма и новыми фактами, (2) пытаются охарактеризовать новое явление в целом и при этом не находят слов, переходят на внутреннюю речь (образец – реплика Веры).

Шаг 6. Перестройка исходной модели при проверке гипотезы

Учитель пробует навести порядок в детских мыслях, словах и схемах, и переходит к пошаговому руководству вниманием первоклассников и аккуратному исправлению неточной терминологии и недосказанных идей.



3а



3б

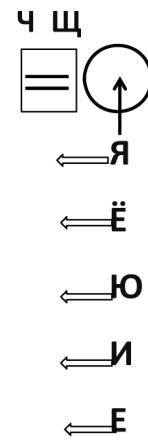


Рис. 3. Перевод гипотезы, высказанной словами, на язык схемы

Д. М.: Какое первое слово?

Алеша: ЧЕСТНО.

Д. М.: Хорошо. Слово ЧЕСТНО. С какой буквой работает буква «Ч»?

Оля: С мягкой.

Д. М.: С мягким командиром.

Надя: С «Е»!

Д. М.: С буквой «Е». /.../ То есть все получилось.

Вот это подтвердили (в схеме Зб ставит «плюс» около буквы Е). Дальше.

Дети в группах делают то же самое у себя в схемах.

Д. М.: /.../ А дальше, какие слова были?

Ваня: ЧУДО.

В группах поднимается чудовищный шум. Учителя приходится восстанавливать порядок.

Д. М.: Кто меня слышит, поднимите правую руку. Кто меня слышит, поднимите левую руку вверх. Кто меня слышит, хлопните три раза. (Руки поднимаются, звучат три хлопка.) Слово ЧУДО. И еще рядом есть слово ЩУКА. Что в этих словах?

Егор: Там твердый командир!

Голоса: ЧУ!!!

Д. М.: По предположению Димы, которое мы проверяем...

Егор: Должно быть «Ю».

Д. М.: Спасибо большое. По предположению должна быть буква «Ю». Но в данном слове с буквой «Ч» работает не буква «Ю», а буква...

Хор: УУУ! Учитель исправляет схему на доске (рис. 3б): зачеркивает букву «Ю», пишет рядом букву «У».

Д. М.: Но при этом буква «Ч» произносится

Голоса: Мягко.

Саша: Она сама командир.

Вова: «У» говорит — читайся твердо.

Д. М.: Тут должна быть «Ю», чтобы командовать — читайся мягко. Но!.. Выходит на работу буква «У»...

Последние штрихи к перестроенной схеме вносятся при обсуждении слов ЧАС и РОЩА. Теперь схема на доске и на столах у детей выглядит так (рис. 4а).

Там, где требуется впервые создать удобный дизайн модели, в котором новое знание будет просвечивать сквозь знание предыдущее, учитель счел уместным пошаговое руководство работой класса. Это единственный этап работы, который почти лишен признаков детской инициативности.

Шаг 7. Метафорические объяснения нового явления

Кроме запланированной учителем перестройки исходной модели произошло еще одно событие: появились метафоры, объясняющие нарушение той закономерности в отношениях звуков и букв, которые были зафиксированы в исходной модели (рис. 1Б). Метафора позволяет понять целое раньше частей. Дети и взрослые равны в способности и склонности творить метафоры и образы, отражающие характеры букв и их отношения [14].

Д. М.: Сейчас Алена скажет.

Алена: Вот «У» или «А» говорит «Ч» читаться твердо. А вот «Ч» им отвечает, что она не умеет. /.../ Или не хочет.

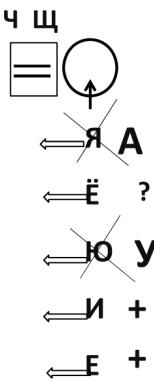
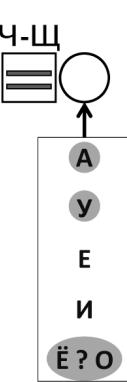
Д. М.: Или не хочет. Эти буквы, «Ч» и «Щ» — капризные.../.../

Алена: Они хотят, чтобы рядом стояли командиры твердые, а сами их не слышатся.

Д. М.: Они капризные, потому что они не работают с буквами «Я» и «Ю». Они отказались с ними работать.

Дима: Почему?!

Д. М.: Существуют слова ЧУДО, слово чудесное. Как же его записать, если буква «Ч» отказалась работать с буквой «Ю»?! /.../

	
4а. Первый шаг перестройки исходной модели «Работа букв гласных»	4б. Начало модели «Работа букв гласных после согласных, непарных по мягкости—твердости»

Rис. 4. Шаги перестройки модели «Работа букв гласных»⁶

⁶ Знак вопроса около буквы «Ё» означает: мы еще не знаем, работает ли эта буква с «Ч» и «Щ». Мы еще не встречали нужных слов. (Вскоре дети встретят новое противоречие: ЩЁТКИ — ТРЕЩОТКИ.)

Егор: Пришлось написать букву «У», но она слышится как «Ю».

Д. М.: Спасибо. Пришлось выйти на работу ее соседке, букв... (Учитель показывает на схему — рис. 1Б).

Хор: УУУУ.

Голос: Твердому?

Д. М.: Твердому командиру. /.../ Несмотря на то, что «У» командует: «Читайся твердо», она выходит работать в слово ЩУКА. Она при этом командует? /.../

Дима: Она сама командует, буква «Щ».

Д. М.: У меня вопрос про букву «У». Как вы думаете, что делает буква «У»?

Дима: Она командует за ее напарницу.

Д. М.: Она выходит работать за ее напарницу.

Дима: Как бы оказывает ей помощь.

Д. М.: Оказывает ей помощь. /.../ И за эту работу буква получает медаль.

Дима: Это как на олимпиаде?

Алена: И «А» тоже получает медаль?

Д. М.: Молодец, Алена, и «А» тоже получает медаль. (Учитель на доске выделяет в словах ЩУКА и ЧАС буквы «А» и «У» желтым кружком — рис. 5.)

Дима: Но они очень устают.

Д. М.: Правильно, они очень устают так командовать, они очень устают от этой работы, потому что им приходится работать с буквами.... Какими?

Лена: Которые не хотят слушаться.

Шаг 8. Проверка понимания метафоры

«буква — медалистка»

«Буква-медалистка» — метафора будущего понятия «орфограмма сильных позиций фонем». Эту метафору и соответствующий значок ввел учитель. Теперь задача учителя — определить, как дети поняли то знание, которое открылось сквозь метафору. Для этого учитель пользуется так называемой «ловушкой». Это педагогическое средство помогает узнать, видят ли дети границу применения нового знания.

Первая ловушка построена на противопоставлении слова, где буква «А» выполняет свою привычную работу (МАК) и слова, где буква «А» работает в не-привычных условиях (ЧАС).

Д. М.: Сейчас я скажу мысль, а вы скажете, права ли я. Смотрите, раз эти буквы (указывает на запись на доске — рис. 5) выходят не на свою работу и получают медаль, то здесь они должны тоже получить медаль. (Учитель пишет на доске слово МАК и обводит кружком букву «А» (рис. 6).

Несколько детей поднимают знак вопроса.

Д. М.: Да, Егор, какой вопрос?

ЩУКА

ЧАС

Рис. 5. Запись на доске

Егор: А мы награждаем только те гласные, которые выходят НЕ на свою работу или все?

Д. М.: Хорошо. А вот если буква или человек выполняют свою работу. Получает человек медаль, за то, что он выполняет свою работу?

Хор: Нет.

Д. М.: За что он получает медаль?

Алена: За то, что он сильно тружится.

Д. М.: За то, что он выполняет ВЫШЕ своей работы. Вот за это он получает медаль. А теперь скажите, здесь, в слове МАК?

Хор: Нет.

Д. М.: Лена, почему нет?

Лена: Потому что «М» слушается «А». А с «Ч» или «Щ» она выполняет очень трудную работу. А «М» очень простая буква, она слушается «А». А «Ч» и «Щ» отличаются от других букв. «А» и «У» получает медаль, потому что они очень труждются и стараются, чтобы они их слушались.

Много плюсов.

Дима: Лена, это как раз моя мысль! Я тоже об этом думал.

Д. М.: Ты посмотри, и Миша об этом думал, и Лада об этом думала...

Дима (обращается к Лене): Потому что «М» может же легко слушаться и «А», и «Я».

Вова: Я тоже примерно об этом подумал.

Д. М.: Хорошо. Нужна здесь медаль?

Хор: Нет.

Д. М.: Нет, конечно. В слове МАК «А» работает на своей привычной работе, и все здесь четко. «А» командует: читайся твердо. И обозначает гласный звук [А].

Оля: Она устает, но не так сильно.

Д. М.: Но вот здесь (указывает на слово ЧАЙ) работа совсем — совсем непривычная. Возьмите, пожалуйста, желтый карандаш и наградите буквы, которые достойны награды. (Дети работают в группах на общих листах, где написаны слова.)

Вторая ловушка требует понять, что не все буквы гласных после «Ч» и «Щ» надо «награждать медалью». В сущности, здесь происходит перепонимание только что построенной модели (рис. 4а).

Д. М.: У меня к вам вопрос. Чтобы было справедливо, нужно ли наградить в слове ЩИТ букву «И»? Ведь она же работает с капризными буквами?

Голос: Дааа! Ой, нет!

Д. М.: А теперь в группе договоритесь, нужно или нет! /.../ Договоритесь в группе, как вы будете высказывать свое мнение. Кто-то один говорит? По очереди говорите? Может, хором? (Дети использовали все эти способы презентации работы группы.)

ЧАС

МАК

Рис. 6. «Ловушка»

После шумного обсуждения учитель просит тишины, дети выслушивают мнения каждой группы и знаками выражают согласие или несогласие. Учитель практически не вмешивается, лишь назначает порядок выступлений и задает вопросы типа «Есть ли вопросы к этой группе?», «Ты так думаешь или вся группа так решила?». Все группы пришли к выводу, что букву «И» в слове ЩИТ награждать не надо. Но все выразили и обосновали эту мысль **но-своему**. Вот какие мнения были высказаны:

1. (*Показывает по схеме – рис. 4а.*) «Ч» и «Щ» – они слушаются «И». Значит «И» может ими спокойно командовать. В отличие от «А» и «У». Поэтому в слове ЩИТ «И» не надо награждать медалью!

2. Не надо награждать, потому что это мягкий согласный. А твердым (*имеется в виду – твердым командром*) очень сложно, как «А» и «У».

3. В слове ЩИТ, моей группе кажется, что «И» просто обозначает звук, а «Щ» – она просто мягкая, и командир ей не поможет, она сама может командоваться мягко.

4. «И» только звук обозначает, потому что «Щ», она и так только мягко читается. «И» даже не работает, а даже отдыхает, потому что она только звук обозначает, а не командует.

5. Ей не нужно медаль ставить, потому что, да, она мягкий командир, но ведь эти «Ч» и «Щ» и так хотят читаться мягко. Поэтому трудную работу никто не выполняет.

Убедившись в том, что часть детей уже заглянули в завтрашний день⁷, т. е. полноценно, системно поняли то новое, что открылось им сегодня, учитель переключает эмоциональный регистр работы. После бурного мозгового штурма дети погружаются в тихую индивидуальную работу: читают текст и раздают медали тем буквам, которые этого заслуживают. Завтра этому классу предстоит завершить перестройку модели (перейти от схемы на рис. 4а к схеме на рис. 4б). Конец сегодняшней работы показал:

- что никто из детей «не попался в ловушки», т. е. они действуют с новым понятием (орфограмма) в границах его применения;
- свои действия объясняют разнообразно и содружательно;
- высказывают догадки, которые помогут им завтра завершить перестройку модели и описать новый класс лингвистических задач во всей полноте.

3. Субъектность действия моделирования: обсуждение case study

Любой учитель приходит на урок со своим замыслом, задачей и планом ее решения. Замысел учителя, работающего по принципам деятельностной педагогики, всегда многослойен. Разумеется, заранее определяется предметная цель и вместе с тем обдумываются

условия для того, чтобы ученики стали реальными инициаторами движения к новому знанию, к новому понятию. Чего учитель в принципе не может продумать заранее, это вопрос о том, в каких точках урока и в какой форме проявится детская инициатива, направленная на конструирование нового знания. Поэтому урок в деятельностной педагогике практически никогда не может быть линейным: ровный, устойчивый, а главное попутный ветер детских инициатив, никуда не отклоняющихся от учительских планов – это событие исключительное, во всяком случае, в первом классе. Движение галсами – более точный образ работы учителя, стремящегося достичь предметной цели урока, воспитывая при этом детскую самостоятельность, способность и склонность маленького, еще неумелого ученика действовать с понятиями по своей инициативе и по собственному замыслу [3; 6; 14].

Фрагменты уроков, представленных выше, выстроены более линейно, чем это было в живом теле детско-взрослого взаимодействия. Мы спрямили лавировку учительских ответов на детские инициативы для того, чтобы «в чистом виде» выделить линию преобразования модели – опоры понятийного мышления. Из-за этого в нашем рассказе об уроке пропущены некоторые чрезвычайно многообещающие движения детской мысли, к которым учитель сможет вернуться на ближайших уроках.

Мы взглянувшись в этот, казалось бы, экзотический урок, потому что в нем отчетливо проступают общие черты любого (всегда неповторимого) урока, в котором учебная субъектность детей несомненна, а ведущая роль взрослого не бросается в глаза. Дело в том, что предметную задачу учитель препарирует до встречи с детьми: заранее подбирает материал, работая с которым дети имеют шанс наткнуться на задачи нового класса, и заранее намечает модельные средства решения нового класса задач. В живом взаимодействии учитель предлагает детям предметную задачу, а сам решает совсем другую задачу: организует учебное сообщество [15] таким образом, чтобы каждая искорка конструктивной детской мысли стала заметной другим детям и воспламенила ответные мысли. Неслучайно, детские инициативы направлены целиком на содержание урока и представлены в двух модальностях: **в мышлении** о связи понятий уже усвоенных и новых, конструируемых здесь и сейчас, и **в понимании** мыслей одноклассников об этих связях. Выражая услышанное *своими* словами, в своих образах, дети показывают учителю подлинность понимания. В то же время усилия педагога почти всецело направлены на сплетение пока разрозненных нитей детских инициатив в ткань **общего**⁸ способа действия с новым понятием.

Классическая Эльконинская формула развивающего обучения может быть конкретизирована. Содержание учебной деятельности становится

⁷ Особенno отчетливо это сформулировано в репликах 4–5.

⁸ Общего для класса задач и для учебного сообщества.

ключом к развитию ребенка как субъекта учебной деятельности там, где учитель заботится об «упаковке» этого содержания в адекватную **форму учебного взаимодействия** [5]. Значимость формы в педагогике не менее ощутима, чем в поэзии; индивидуальность педагогической формы в удачном уроке переживается так же остро, как неповторимость авторского голоса в стихотворении. Именно форма учебного взаимодействия находится в центре забот учителя о субъектном участии детей в учебной деятельности. Подчеркнем, что мы говорим не о тренингах коммуникации и кооперации, отделенных от содержания обучения, а именно о формах сотрудничества, в которых понятийное со-

держание обучения только и может стать средством детского мышления и действия.

Открытым остается вопрос об соотношении *интер- и интрапсихической* формы учебной деятельности. Мы полагаем, что интерпсихическое начало действия моделирования является не только обязательным условием интериоризации этого действия, казалось бы, бесполезным после того, как ученик обретает самостоятельность в моделировании. Жизнь и пожизненное развитие учебных общностей обеспечивает эмоциональное благополучие учащихся [19] и делает возможным переход от учебного моделирования к исследовательскому [10], от умения учиться к непрерывному самообразованию [18].

Литература

1. Горбов С.Ф., Чудинова Е.В. Действие моделирования в учебной деятельности школьников (к постановке проблемы) // Психологическая наука и образование. 2000. Том 5. № 2. С. 96–110.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 554 с.
3. Новлянская З.Н. Можно ли учить творчеству? О проявлениях детской инициативы в процессе развивающего обучения литературе // Вопросы психологии. 2022. Том 68. № 2. С. 111–123.
4. Обухова О.Л., Цукерман Г.А., Шибанова Н.А. В поисках субъекта учебной деятельности // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 4. С. 80–89. DOI:10.17759/chp.2022180408
5. Совместная учебная деятельность и развитие детей: коллективная монография / Под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. М.: ФГБУ ВО МГППУ, 2021. 352 с.
6. Цукерман Г.А. Ребенок как субъект учебной деятельности // Деятельностный подход в образовании: монография. Книга 5 / Сост. В.А. Львовский. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2022. С. 151–219.
7. О критериях деятельностной педагогики / Г.А. Цукерман [и др.] // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 3. С. 105–116. DOI:10.17759/chp.2019150311
8. Цукерман Г.А., Чудинова Е.В. Что такое умение учиться и как его измерять? // Вопросы психологии. 2015. № 1. С. 3–14.
9. Чудинова Е.В. Инициативная опора школьников на схемы в самостоятельном решении задач // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 2. С. 66–77. DOI:10.17759/pse.2021260206
10. Чудинова Е.В., Зайцева В.Е., Минкин Д.И. Учебное моделирование в контексте возрастного развития // Психологическая наука и образование. 2023 в печати.
11. Эльконин Б.Д. Психология развития с позиции культурно-исторической концепции. М.: Авторский Клуб, 2022. 332 с.
12. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
13. Эльконин Д.Б. Букварь. Обучение грамоте: учебник для 1 класса. В двух частях. ФГОС; М.: Просвещение/Бином, 2022, 216 с.
14. Brédikyté, M., Brandišauskienė A. Adult Actions Supporting Narrative Playworlds in the Classroom // Forum

References

1. Gorbov S.F., Chudinova E.V. Deystviye modelirovaniya v uchebnoy deyatelnosti shkol'nikov [The action simulation in educational activity]. *Psichologicheskaya nauka i obrazovaniye* = *Psychological Science and Education*, 2000. Vol. 5, no. 2. pp. 96–110. (In Russ.).
2. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of developmental education]. Moscow: Intor, 1996. 544 p. (In Russ.).
3. Novlianskaya Z.N. Mozhno li uchit' tvorchestvu? O proyavleniyakh detskoj initsiativy v protsesse razvivayushchego obucheniya literature. [Is it Possible to Teach Creativity? About the Manifestations of Children's Initiative in the Process of Developing Literature Teaching?]. *Voprosy psichologii* [Questions of psychology], 2022, no. 2, pp. 111–123. (In Russ.).
4. Obukhova O.L., Zukerman G.A., Shibanova N.A. V poiskakh sub'ekta uchebnoi deyatelnosti [In search of the subject of learning activity]. *Kul'turno-istoricheskaya psichologiya* = *Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol 18, no. 4, pp. 80–89. DOI:10.17759/chp.2022180408. (In Russ.).
5. Sovmestnaya uchebnaya deyatelnost' i razvitiye detej [Joint learning activity and children's development. In Rubtsov V.V., Ulanovskaya I.M. (ed.). Moscow: Publ. FGBOU VO MGPPU, 2021. 352 p. (In Rus.)
6. Zukerman G.A. Rebenok kak sub'ekt uchebnoi deyatelnosti [The child as a subject of learning activity]. In L'vovskii V.A. (ed) Deyatel'nostnyi podkhod v obrazovanii. Kniga 5 [The Activity-Based Approach in Education. Book 5]. Moscow: Nekommercheskoe partnerstvo «Avtorskii klub», 2022, pp. 151–219. (In Russ.).
7. Zuckerman G.A., et al. O kriteriyakh deyatelnostnoi pedagogiki [On the Criteria of Activity-Based Education]. *Kul'turno-istoricheskaya psichologiya* = *Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 105–116. DOI:10.17759/chp.2019150311. (In Russ.).
8. Zukerman G.A., Chudinova E.V. Chto takoe umenie uchit'sya i kak ego izmeryat? [What is the ability to learn and how to measure it?]. *Voprosy psichologii* [Questions of psychology], 2015, no. 1, pp. 3–14. (In Russ.).
9. Chudinova E.V. Initsiativnaya opora shkol'nikov na skhemy v samostoyatel'nom reshenii zadach. [How Students Construct Scaffolds by Using Drafts for Solving Tasks]. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie* = *Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 2, pp. 66–77. (In Russ.).
10. Chudinova E.V., Zaitseva V.E., Minkin D.I. Uchebnoe modelirovaniye v kontekste vozrastnogo razvitiya. [Educational modeling in the context of age development].

Оświatowe. 2022. Vol. 35. № 2. P. 53–68. DOI:10.34862/fo.2022.2.3

15. Brown A.L., Campione J.C. Guided discovery in a community of learners. Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice / McGilly K. (ed.). Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books, 1994. P. 229–270.

16. Gennen T. Conceptual Change and Education: The Neglected Potential of Developmental Teaching Approaches // Human Development. 2023. P. 88–107. DOI:10.1159/000530247

17. Gerring J. Case study research: Principles and practices. Cambridge university press, 2006. DOI:<https://doi.org/10.1017/CBO9780511803123>, 265 P

18. Medel-Añonuevo C., Ohsako T., Mauch W. Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century. 2001. UNESCO Institute for Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED469790.pdf> 34p

19. Valiente C. et al. Emotion-related socialization in the classroom: Considering the roles of teachers, peers, and the classroom context // Developmental psychology. 2020. Vol. 56. № 3. P. 578–594.

Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education, 2023, in press. (In Russ.).

11. El'konin B.D. Psikhologiya razvitiya s pozitsii kul'turnoistoricheskoi kontseptsii. [Developmental psychology from the view of cultural-historical conception]. Moscow: Publ. Avtorskii Klub, 2022. 332 p. (In Russ.).

12. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie Trudy [Selected psychological works]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1989. 560 p. (In Russ.).

13. El'konin D.B. Bukvar' [ABC-book]. Moscow: Publ. PROSVESHCHENIE/BINOM, 2022. 216 p.

14. Brèdikytè, M., Brandišauskienè A. Adult Actions Supporting Narrative Playworlds in the Classroom. *Forum Oświatowe*, 2022. Vol. 35, no. 2, pp. 53–68. DOI:10.34862/fo.2022.2.3

15. Brown A.L., Campione J.C. Guided discovery in a community of learners. *Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice*, K. McGilly (Ed.). Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books, 1994, pp. 229–270.

16. Gennen T. Conceptual Change and Education: The Neglected Potential of Developmental Teaching Approaches. *Human Development*. 2023. pp. 88–107. DOI:10.1159/000530247

17. Gerring J. Case study research: Principles and practices. Cambridge university press, 2006. 265 p. DOI:10.1017/CBO9780511803123.

18. Medel-Añonuevo C., Ohsako T., Mauch W. Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century. UNESCO Institute for Education. 2001, 34 p. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED469790.pdf>

19. Valiente C. et al. Emotion-related socialization in the classroom: Considering the roles of teachers, peers, and the classroom context. *Developmental psychology*. 2020. Vol. 56, no. 3, pp. 578–594.

Информация об авторах

Цукерман Галина Анатольевна, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Психологического института имени Л.Г. Щукиной (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7982-6424>. e-mail: galina.zuckerman@gmail.com

Обухова Ольга Леонидовна, младший научный сотрудник Психологического института имени Л.Г. Щукиной (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1451-2168>, e-mail: olya.obu@gmail.com

Билибина Татьяна Михайловна, учитель, Средняя общеобразовательная школа № 91 г. Москвы (МБОУ «СОШ № 91»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7848-9047>, e-mail: tata_bilibina@mail.ru

Information about the authors

Galina A. Zuckerman, PhD in Psychology, Professor, Leading Research Fellow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7982-6424>, e-mail: galina.zuckerman@gmail.com

Olga L. Obukhova, Research Fellow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1451-2168>, e-mail: olya.obu@gmail.com

Tatiana M. Bilibina, Elementary school teacher, school No. 91, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7848-9047>, e-mail: tata_bilibina@mail.ru

Получена 31.08.2023

Принята в печать 20.03.2024

Received 31.08.2023

Accepted 20.03.2024

Пробно-продуктивное действие младших подростков (на материале координации учебных предметов биологии и литературы)

З.Н. Новлянская

Психологический институт РАО имени Л.В. Щукиной (ФГБНУ «ПИ РАО»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6204-1428>, e-mail: zinaidann@mail.ru

Е.В. Чудинова

Психологический институт РАО имени Л.В. Щукиной (ФГБНУ «ПИ РАО»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3923-781X>, e-mail: chudinova_e@mail.ru

Работа направлена на выявление нормы развития пробно-продуктивного действия у младших подростков. Представлен анализ творческих и проверочных работ 114 учеников 6-х классов, изучающих курс «Новая биология» в системе Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова. Выполняемое ими творческое задание требует координации учебных предметов, т. е. преобразования естественно-научной событийности физиологических процессов в событийность словесного художественного произведения, подчиненную законам культурных форм, характерным для литературы как вида искусства. Показано, что такое задание может рассматриваться как провокация учебной пробы, а успешное его выполнение — как пробно-продуктивное авторское действие. Выделены и описаны типичные варианты выполнения этой работы, демонстрирующие разнообразие путей становления научного понятия дыхания в процессе обучения. Нормой возрастного развития — т. е. высшими возможными достижениями — в этой сфере можно считать успешно реализованную «двойную» пробу, в которой художественная удача сочетается с адекватностью использования биологических понятий. Развитое и в достаточной мере дисциплинированное воображение позволяет ученику принять/поставить собственную задачу и избежать попадания в смысловую дыру недостроенного научного понятия, выстроить адекватный художественный образ, помогающий ему удержать еще шаткие понятийные опоры.

Ключевые слова: учебная пробы, продуктивное действие, координация учебных предметов, развитие понятий (концептуальные изменения).

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования А.В. Тавровскую и Р.А. Филатову.

Для цитаты: Новлянская З.Н., Чудинова Е.В. Пробно-продуктивное действие младших подростков (на материале координации учебных предметов биологии и литературы) // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 1. С. 38–47. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200106>

Trial-productive Action of Younger Adolescents (on the Material of Coordination of Educational Subjects of Biology and Literature)

Zinaida N. Novlyanskaya

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6204-1428>, e-mail: zinaidann@mail.ru

Elena V. Chudinova

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3923-781X>, e-mail: chudinova_e@mail.ru

The work is aimed at identifying the norm of development of test-and-productive action in younger adolescents. The study presents creative and test works analysis of 114 6th-year students taking the course "New Biology" in the frame of the D.B. Elkonin—V.V. Davydov system. The creative task they perform requires study subjects coordination; i.e. transformation of the natural science physiological processes even-tivity into the eventivity of a verbal artistic work, framed by the laws of cultural forms, specific for literature. This type of task may be considered as a provocation of a learning trial, and its successful fulfilment as a trial-and-productive author action. We highlighted and described typical variants of performing this work, demonstrating the diversity of ways in which the scientific concept of breathing is integrated into the learning process. As the age development norm, the highest possible achievement, is a successfully realized "double" trial, when artistic success is combined with adequate use of biological concepts. A well-developed and sufficiently disciplined imagination allows a student to accept/set proper task and avoid falling into a semantic hole of underconstructed scientific concept, and to build an adequate artistic image that helps to hold onto shaky ground of conceptual supports.

Keywords: learning trial, productive action, subjects coordination, conceptual development (conceptual changes).

Acknowledgements. The authors are grateful for assistance in data collection to Tavrovskaya A.V. and Filatova R.A.

For citation: Novlyanskaya Z.N., Chudinova E.V. Trial-productive Action of Younger Adolescents (on the Material of Coordination of Educational Subjects of Biology and Literature). *Kul'turno-istoricheskaya psichologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 1, pp. 38—47. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200106>

Введение

Рассматривая вопрос о становлении Действия в онтогенетическом развитии человека, Б.Д. Эльконин обосновывает мысль о том, что цикл продуктивного действия является актом развития [12]. Внутренняя связность цикла — есть связь его смыслового и операционально-технического аспектов, о которых писал еще Д.Б. Эльконин [15]. Продуктивное действие в художественной сфере возможно уже в младшем школьном возрасте в виде создания авторских произведений (курс Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской [4; 11]). Материалом, на котором опробуются строящиеся понятия о жанре, сюжете, композиции, средствах художественной выразительности являются жизненные впечатления ребенка. Обсуждение детских сочинений и их включение в классный литературный журнал — это публикация, второй торт продуктивного действия. Подобные занятия представлены и в курсе изобразительного искусства Ю.А. Полуянова [5].

Для предметов художественно-эстетического цикла типичны задания, в которых авторское действие не просто возможно, а сущностно необходимо;

но подобные учебные пробы в предметах естественнонаучного цикла пока довольно экзотичны, хотя важны для освоения научных понятий. Поиск заданий, дающих возможность осуществления учебных проб, становится отдельной задачей разработчиков учебных курсов [9]. По нашей гипотезе, важное место среди них должны занять задания, предполагающие координацию учебных предметов [13]. Понятие, формирующееся в рамках одного предмета, может выступить материалом преобразования и осмысливания в действиях, сообразных логике другого учебного предмета. Публикация происходит при представлении, обсуждении и использовании самостоятельных ученических работ в познавательном движении класса.

Здесь мы попытаемся рассмотреть выполнение младшими подростками одного из таких заданий («Новая биология», 6-й класс) как пробно-продуктивное действие и предварительно наметить норму возрастного развития, понятую, согласно мысли Д.Б. Эльконина, как высшие возможные достижения в этой сфере [14]. Вероятно, что анализ детских работ, выполненных на этапе формирования понятия

[8; 17], поможет и в вопросах изучения превращения житейских понятий в научные [3; 18; 19].

Одно из упражнений модуля «Животные» звучит так: «Сочините и запишите свой рассказ о том, как оказались во внутренней среде амебы и встретились органические вещества и кислород (жанр на выбор: лирика, эпос, сказка, басня, бытина, журналистский репортаж...)» [6]. К моменту выполнения задания ученики прошли полугодовой путь становления научного понятия о дыхании как процессе окисления органических веществ во внутренней среде живой клетки с образованием воды и углекислого газа и выделением энергии для других жизненных процессов [8; 17].

Выполнить задание означает преобразовать естественнонаучную событийность физиологических процессов в совершенно иную событийность. Если событийность биологии индифферентна ко всякой эмоциональности, эстетической и нравственной оценочности, то событийность словесного художественного произведения подчинена задачам эстетического и этического воздействия на людей и законам культурных форм, характерным для литературы как вида искусства. Подобная трансформация требует, во-первых, выделения неких действующих лиц (героев), во-вторых, создание поля их действия, в котором они проявили бы себя: прошли через испытания своих внутренних качеств, совершили нравственный выбор. Это поле действия должно быть построено как сюжет произведения, главные ориентиры которого — завязка, кульминация и развязка. В предлагаемом варианте задания на роль героев явно претендуют органические вещества и кислород. События, в которых им придется действовать, — это: 1) проникновение героев сквозь преграды из внешней среды во внутреннюю, 2) их встреча во внутренней среде и 3) ее последствия. Эти события и могут служить вехами развития сюжета, его завязкой, кульминацией и развязкой, при условии, что выполняющий задание ученик практически владеет понятиями «герой» и «сюжет». Заметим, что именно практически владеет, а не только знает их литературоведческое определение. Таким образом, предметом пробы можно считать как выбранную литературную форму, так и биологическое понятие.

Для учителя биологии это задание несет смысл вовлечения в изучение биологии учеников, ориентированных на гуманитарные дисциплины, а также возможность диагностики уровня освоения понятий и возможность ввести в обучение продуктивное действие. Для исследователя детские сочинения могут выступить материалом для изучения феномена учебной пробы и ее разновидностей, процесса становления продуктивного действия в школьном обучении и хода превращения житейских понятий в научные.

Методы

Методами исследования являются формирующий эксперимент, описанный ранее [8; 17], и сравнительный анализ творческих и проверочных работ учеников шестых классов московской школы, в которой изучается «Новая биология» (114 работ), дополненный анкетированием учеников для уточнения сферы детских интересов. Изучение и сравнение большого количества индивидуальных вариантов, выделение группы работ, демонстрирующих максимально высокие достижения в сопоставлении с вариантами самого низкого уровня [14] позволяет описать пути становления научного биологического понятия дыхания, рассмотреть детские сочинения как возрастную норму пробно-продуктивного авторского действия и охарактеризовать задание на координацию учебных предметов как один из возможных вариантов микропроектирования обучения [19].

Результаты

Данная выше характеристика задания позволяет выделить ряд показателей его успешного выполнения. Во-первых, это выбор наиболее адекватной литературной формы. Таковой являются два эпических жанра — сказка и фантастический рассказ. Они позволяют создавать любую картину жизни, где могут действовать не только живые существа, но и неодушевленные предметы и явления, включая вещества и даже их частицы.

Распространенный литературный прием превращения неодушевленного в живое, «вещества в существо» — это известное всем детям с начальной школы олицетворение. Ученики 6-го класса должны владеть этим приемом как ресурсом произвольного действия.

Наконец, ученики многократно встречались в своем читательском опыте и в школьном обучении¹ с сюжетной основой эпических произведений и, вероятно, имеют представление о сюжете как цепочке причинно-следственных связей, которые в своем развитии проходят через моменты завязки, кульминации и развязки.

Таким образом, критериями успешного выполнения литературной составляющей можно считать: 1) удачный выбор жанра; 2) неискажающее биологического содержания применение олицетворения при создании образов героев; 3) адекватное естественнонаучной событийности построение сюжета сказки или рассказа.

Критерии успешности биологической составляющей — присутствие ключевых понятийных характеристик: различие вегетативных функций; различие внешней и внутренней среды, осознание

¹ Работы, которые были проанализированы, созданы шестиклассниками четырех вновь сформированных классов. Примерно треть учеников этих классов обучались в начальной школе по системе Д.Б. Эльконина—В.Б. Давыдова, поэтому есть вероятность, что они не понаслышке владеют понятиями сюжета, литературного жанра и пр. Про остальных учеников мы не можем утверждать это с определенностью.

механизмов протекания биологических процессов; придание смысла дыханию, как процессу, обеспечивающему энергией все остальные процессы жизнедеятельности. Поскольку научные понятия находятся в стадии формирования, даже в успешной работе все эти моменты могут быть не отражены или нечетко терминологически оформлены. Но биологический смысл «встречи» кислорода с органическими молекулами, как минимально необходимый показатель понимания, должен быть выражен непременно.

Поскольку задание требует координации содержания двух учебных предметов, то разумно выделить четыре группы сочинений, в которых: а) решены обе задачи — и биологическая, и литературная; б) не решены (или даже не принятые) обе задачи; в) решена только/преимущественно биологическая задача; г) решена только/преимущественно литературная задача. Охарактеризуем эти группы.

А. Работы, в которых решены обе задачи (38 учеников). К этой группе мы отнесли работы, в которых, с одной стороны, описаны особенности процесса дыхания на максимально возможном на этом шаге обучения уровне и, с другой стороны, решена художественная задача, поставленная учеником. Разумеется, степень художественности или внятности биологического описания варьирует. Приведем пример подобной работы².

Вот однажды амёба захотела поесть и захватила ложноножками водоросль в свою пищеварительную вакуоль. Туда выделила она ферменты, и они расщепили эту водоросль на малюсенькие органические вещества. Они всосались с помощью диффузии во внутреннюю среду амёбы, а она расцепила свои ложножки и исчезла эта вакуоль. Долго бродили эти органические вещества во внутренней среде амёбы, а потом наткнулись на компанию из молекул

кислорода. Кстати говоря, вещества эти все на одно лицо были, так же как и молекулы кислорода.

— Привет, мы органические вещества.

А вы кто? — спросили первые вещества,

— Привет, мы молекулы кислорода. Мы попали сюда из-за диффузии. А вы? — ответили молекулы,

— А мы тоже, какое совпадение!

Весь день эта компания провела вместе. Они очень хорошо подружились, им было весело, хорошо и интересно вместе.

А почему было? Да потому что не всё в этой жизни хорошо заканчивается.

Вот подошёл их весёлый день к концу, и решили они обняться на прощание.

Но как только они прикоснулись, то сразу начали растворяться друг в друге, а из них появились лучи — энергия тепла и движения и посыпались маленькие молекулы — углекислый газ и вода. Так, благодаря их объятиям произошёл процесс дыхания».

Анкетирование позволило установить, что ученики, создавшие работы группы А отличаются от остальных тем, что многие из них называют литературу и/или биологию в качестве любимого предмета, т. е. более мотивированы на выполнение задания, а также почти половина детей этой группы занимаются или занимались в кружках и студиях художественной направленности (театр, музыка, рисование, журналистика...) (рис. 1).

Б. Работы, в которых не решены (или даже не принятые) обе задачи (27 учеников).

Это разнородная группа, к которой отнесены работы с существенными биологическими ошибками, предельно формальные работы, а также работы, в которых могут быть подробно описаны этапы пищеварения амёбы (то, что происходит «до встречи» кис-

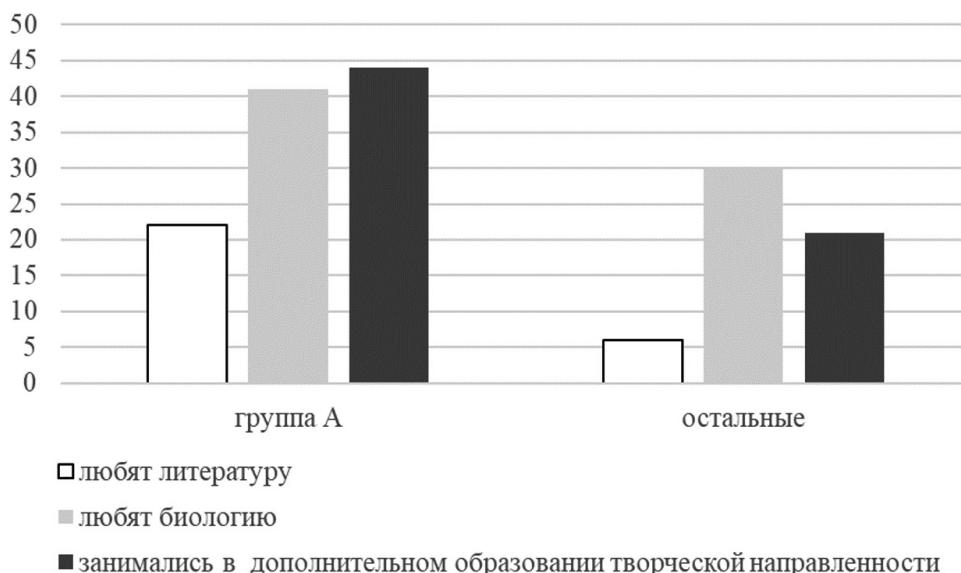


Рис. 1. Особенности учеников, создавших работы группы А (в работах решены обе задачи) в сравнении с остальными группами

² Тексты работ учеников приводятся без правки.

лорода с органическими веществами), но отсутствует сам момент «встречи». Приведем фрагмент такого рассказа (середина опущена).

Я — маленькое одноклеточное существо. ... Меня расщепило на малейшие частички, и их засосало через избирательно-проницаемую мембрану во внутреннюю среду амебы. Части, которые не переварила амеба выбросило с помощью сократительной вакуоли (ошибка. — Прим. авторов). Эти остатки так и не побывали во внутренней среде амебы» (конец рассказа).

В этой группе есть формальные работы, приведем пример.

Жили-были два друга кислород и органические вещества. Каждый из них хотел попасть в страну Амеба. Но им пришлось по разному добираться туда. Кислород решил отправиться туда по воде, а органические вещества с помощью всасывания. Так они снова встретились.

Нехватка понимания часто заменена внешним сюжетным связыванием (герой пошел, пришел, сражался).

Чтобы отделить «литературную составляющую», добавляющую трудности, от базовой «биологической» задачи и понять, могут ли ученики воспроизвести определение процесса дыхания, сформулированное классом на текущем этапе формирования понятия, творческое задание было дополнено простым проверочным заданием («Запишите, что такое дыхание»). Проверка позволила обнаружить учеников, у которых: а) понятие дыхания отсутствует (существуют лишь разрозненные представления); б) не различены дыхание и газообмен/дыхание и пищеварение; в) разные характеристики процесса выступают как рядоположенные, т. е. выделение энергии не воспринимается ими как биологический смысл дыхания. Никто из учеников этой группы не смог сформулировать определение дыхания, тогда как в остальных группах лишь незначительное количество учеников допускали разного рода ошибки, среди которых не было грубых (соответственно 16, 19 и 25% учеников).

В. Работы, в которых решена только/преимущественно биологическая задача (37 учеников). К этой группе были отнесены работы, которые, по сути, являются расширенным, иногда до 2–3 страниц, определением дыхания. В них присутствует «легкий налет» художественности, иногда в виде традиционного сказочного зачина «жили-были» или диалогической формы, но очевидно, что литературная задача учеником не поставлена:

Жили-были БЖУ в маленьком существе. Они жили там хорошо и не грустили. Но однажды их маленькое существо обхватили большие «щупальца»-ложножожки и их дом оказался в пищеварительной вакуоли...

Такие работы можно считать удачными с точки зрения развития научного понятия, несмотря на «недотянутость» художественной составляющей.

Подбор терминов, опора на схемы, их связывание, превращение не до конца оформленных мыслей в развернутый, биологически внятный письменный текст играют важнейшую роль в развитии предметного мышления [7; 15]. По сути, учениками создан оригинальный авторский *научно-популярный* текст.

Г. Работы, в которых решена только/преимущественно литературная задача (12 учеников).

Вот два фрагмента работ этой группы³:

✓ Каждый год в жертву самому коварному и страшному существу «Амебе» приносят счастливую семью и сироту, которых выбирают по жребию. Однажды жребий пал на семью БЖУ («белки, жиры, углеводы» — сокращение, принятое в классе. — Прим. авторов) и сироту О₂ (кислород). Сирота «О₂» сразу же был внутри этого коварного и страшного существа, а у семьи БЖУ были шансы спастись, но так только казалось на первый взгляд, ведь он попали в ловушку, из которой удается выбраться лишь единицам...

✓ ...На кону коллекция картин, квартира художника и его материалы и вещи. Антон Павлович (органическое вещество) и Николай Александрович (кислород) повышают ставки. В итоге победил (предложил наибольшую сумму) Петр Андреевич (какой-то микроб), а Антон с Николаем приняли поражение и стали сотрудничать, совместная с этим дружба.

Характеризуя эту, немногочисленную, группу работ интересно отметить, что ученики, отвечая на вопросы анкеты, не отнесли ни биологию, ни литературу к числу своих любимых предметов. За исключением одного ребенка, они не занимались в кружках и студиях художественной направленности. При этом ученики, решившие только художественную задачу, справились с проверочной работой почти так же хорошо, как ученики из групп А и В, т. е. смогли вербально воспроизвести определение процесса дыхания. Все детские работы, кроме одной, были оригинальными, в них отсутствовали намеки на списывание.

Наибольший интерес с точки зрения исследования формирования понятия представляют фрагменты работ, где описаны два процесса — процесс питания и процесс дыхания («встреча» кислорода с органическими веществами). Дело в том, что процесс питания легко визуализируется, это наблюдаемый процесс. Например, захват амебой пищи, передвижение пищеварительной вакуоли, выброс непереваренных остатков ученики видели в видеофрагментах, моделировали с помощью полиэтиленового пакета, изображали в виде схематических рисунков. Выброс ферментов в пищеварительную вакуоль, расщепление крупных органических молекул на мелкие и последующее всасывание достаточно легко вообразить, так как действие измельчения по смыслу напоминает человеческие действия — разделить на части, раздробить, раскрошить что-то доводилось каждому. Событийность этого процесса легко перевести в сюжетную событийность художественного текста, потому что его легко трактовать как процесс перехода границы,

³ Тексты работ учеников приводятся без правки.

которую герой может пересечь добровольно или принудительно. Причем принудительный характер процесса в художественном сюжете более адекватен биологической действительности.

В отличие от этих этапов «встреча» мелких молекул органических веществ с молекулой кислорода представляет собой нечто непонятное, о чем ученики могут судить только по исходным веществам и продуктам реакции, восстанавливая биологический смысл этого процесса (выделение загадочной энергии) из аналогии с процессом горения. Поэтому в большинстве работ момент «встречи» редуцируется: подробно и со вкусом рассказывается об этапах питания и чрезвычайно кратко — о самом важном во всей истории — о «встрече». Очевидно, что это неуютное место, для которого отсутствует четкая визуальная картина происходящего. Но интересно, что ни в одной детской работе не встречается вопроса или другой фиксации того, что клеточное дыхание — процесс в общем непредставимый и поэтому не слишком понятный. Результаты детских экспериментов по изучению дыхания фиксируются в виде схемы со стрелками и химическими формулами. Схема эта и служит опорой мышления.

То, что непредставимо и непонятно, в художественном произведении воображение должно сделать понятным и представимым. В работах группы А и в некоторых работах групп В и Г можно встретить разнообразные попытки через какую-то жизненную аналогию заполнить смысловую дыру. Приведем примеры (ключевые моменты выделены нами. — Авт.).

✓ И тут произошло **чудо чудное, диво дивное**: белки, жиры и углеводы **объединились** с кислородом и получилась вода, углекислый газ и энергия..

✓ **О, катастрофа!** Только что нам удалось узнать, что внутри амебы частичек органических веществ поджидал кислород. Это конец! Конец жизни частичек!!! Но! Начало процесса дыхания....

✓ Они вместе начали **быстро кружиться**, а когда остановились, уже не было O_2 и БЖУ, а там были Е (работы, Е тепла, а также и H_2O с углекислым газом.

✓ Это прямой репортаж со стадиона «Амеба» где встретились две лучших команды «Кислород» и «Органические вещества». Идет первый тайм. Игрок «Кислорода» обходит соперника... **Гол! Мяч залетел в ворота так быстро, что из ворот вылетело много энергии!** Прервемся на рекламу.

✓ А внутри нам встретился лишь кислород, оказалось он тоже проходил внутрь прямиком через чудовище. Это было все, что он успел рассказать. Далее он **мутировал** в нечто, что называют углекислый газ...».

В приведенных примерах уживаются изложение «схваченного» биологического содержания и адекватные ему образы, представления из жизненного опыта ученика.

Иногда ребенок, создавая образы героев с помощью олицетворения, увлекается последовательным

антропоморфизмом. Он уподобляет героя-вещество человеку и забывает про границы этого уподобления. Тогда воображение уводит ребенка от биологического содержания, существенно искажая его. Теряется не только соответствие образа исходному понятию, но и, как ни парадоксально, художественная убедительность, «правда» самого образа. Например, образ счастливой семьи не совсем адекватен данному содержанию, — родители и дети в детской работе живут совместно, тогда как кислород и органические вещества в процессе дыхания затрачиваются и в своем первоначальном виде прекращают существование:

...Вдруг заиграла музыка, и Кислород пригласил меня на танец. Мы танцевали, я плакала от счастья и быстро дышала. Но, хоть и лишившись своей энергии, я все равно была безумно счастлива! Конец, — улыбнулась БЖУ.

— Мама! Все правда так и было? — восторженно спросила малышка H_2O

— Раз мама говорит, значит было — улыбнулся Кислород и потрепал дочек по головкам...

В этой работе сюжет явно искажает естественно-научную событийность. Вместо радикального преобразования героев, их исчезновения в результате взаимодействия создается картина их дальнейшего существования в прежнем состоянии. В другой работе разрешение любовной истории говорит о том, что автор, напротив, удерживает понятийную структуру:

— А что теперь будет с нами? — спросила Органическая Молекула.

— Мы переработаемся в процессе дыхания, мы соединимся вместе и станем новыми веществами!

Органическая Молекула уже не слушала. Она поняла одно: теперь они будут вместе — и расплылась в радостной улыбке...

Некоторые авторы не только адекватно преобразуют событийный ряд, но трактуют вынужденное исчезновение своих героев как трагическое событие. Например:

...было слишком поздно. БЖУ уже было не спасти. O_2 уже была на пути к смерти... Через время на свет вышли Е⁴ движения, Е тепла, CO_2 и H_2O . Никто уже не помнил O_2 и БЖУ, ведь они были «переработаны». С тех пор такой цикл вечен, каждую секунду погибают миллиарды молекул, и этот цикл невозможно предотвратить.

Обсуждение

Путь становления научных понятий тернист: исследователи часто описывают его как путь преодоления стойких заблуждений, существенного сопротивления детских понятий при попытке их «замены» научными, взрослыми [3; 8; 17; 18; 19]. Так же как сталактиты и сталагмиты в пещере являются собой застывшую историю текущих растворов, многообразие детских творческих решений позволяет нам видеть историю

⁴ Буква Е — принятое в классе обозначение энергии.

становления понятий как гибких и подвижных опор мышления и действия. Выделенные нами группы работ можно рассматривать как некий срез продвижения в понимании, причем в двух пересекающихся плоскостях — плоскости развития научных биологических понятий о процессах дыхания, питания, газообмена, выделения, с одной стороны, и плоскости развития понимания литературных форм и приемов.

С точки зрения развития биологических понятий широкий диапазон вариантов выполнения задания демонстрирует этапы преобразования житейских представлений о вегетативных функциях в научные понятия: от смешанных и несвязанных представлений до ясного различения дыхания и других биологических процессов с пониманием смысла дыхания как процесса, обеспечивающего энергией все остальные процессы жизнедеятельности. Фиксируя эти два полюса, мы, тем не менее, не можем расположить многочисленные варианты освоения понятия в градуальную шкалу, поскольку в каждой работе можно увидеть разные моменты ясного понимания и «склененности», непонимания. Например, в одной работе ученик демонстрирует ясное понимание хода пищеварения, но теряет понимание дыхания в момент описания «встречи» кислорода с органическими молекулами (притом, что в краткой проверочной работе легко и полно воспроизводит определение дыхания). В другой работе нарушена биологическая картина происходящего при описании газообмена («ложножилки убрали газ и амеба пошла спать») и т. д. и т. п.

Предложенное задание дает ученикам возможность продуктивного действия [12], поскольку требует осознанного выбора художественной формы и создания нового оригинального текста с последующей его публикацией — представлением на суд возможному читателю (учителю, одноклассникам). Создавая такой текст, ученик должен не потерять суть биологического содержания, удержать рамки научного понятия и одновременно следовать требованиям выбранного жанра, пользоваться средствами художественной выразительности. Таким образом, понятийная координация учебных предметов порождает возможность двойной пробы: пробы понимания биологических процессов и пробы владения художественной формой словесного искусства. Хочется отметить, что именно работы, в которых отчетливо выражена художественная составляющая (группы А и Г) дают наиболее богатую пищу для анализа формирующегося понятия.

В отличие от образовательных ситуаций, где пробные детские действия возникают только вопреки замыслу педагога в ситуации неопределенности [2], задачи на координацию учебных предметов являются специфическими задачами, порождающими учебные пробы в согласии с учительским проектом. При решении задач подобного типа также может быть явлена самостоятельность действия без образца и алгоритма.

Если смотреть со стороны художественного развития, то биологическое понятие в данной задаче выступает материалом и рамкой, ограничивающей, но не

предопределяющей выбор и постановку собственных художественных задач: ученик сам выбирает конкретный литературный жанр, сам создает образы героев, сам строит события и развитие сюжета. Отношения способа действия и материала, на котором он разворачивается, являются противоречивыми: материал не «ложится» легко в рамки выбранного жанра, событийность биологических процессов нелегко преобразовать в конфликтную событийность эпического сюжета. Ученики, овладевшие научным понятием в большей мере, оказываются способными удержать его логику, совершая подобное преобразование. Те же, кто овладел понятием дыхания в меньшей степени, логику понятия нарушают, и построение фантастической картины жизни начинает подчиняться логике житейских представлений. Таким образом, развитие художественного замысла становится пробным камнем для биологического понятия — насколько оно сформировано, может ли быть удержано как материал в поиске героев и разворачивании сюжета. Каждая конкретная детская работа представляет собой либо отказ от пробы (группа Б), либо неудавшуюся (частично удавшуюся) пробу (группы В и Г) либо полностью реализованную учебную пробу (группа А).

По мысли Л.М. Долговой, пробные действия «...открывают пространство для поиска учащимся собственных (индивидуальных) средств понимания ситуаций, формирования индивидуального образовательного опыта» [2, с. 192]. Соглашаясь с этой точкой зрения, мы замечаем, что «сопротивляемость материала» в этой работе дает ученику возможность проповедовать, не всегда сознательно, свойства строящегося в совместной деятельности класса понятия дыхания до того, как в других учебных пробах оно выступит уже не объектом построения, а средством решения иных задач.

А.А. Брудный пишет: «...действительный мир, взятый как целое, для понимания своего всегда требует достройки по двум образующим, и поэтому ему дополнительны (в смысле Бора) мир доказательный и мир повествовательный. В одном господствует логическое следование... В другом происходят события и совершаются поступки, и их связность определяется... иной образующей силой — смысловой. Эксперимент показывает, что тексты повествовательного мира обладают значительно большим трансляционным потенциалом, они лучше запоминаются и поддаются пересказу, нежели гораздо более компактные, последовательные и связные тексты мира доказательных суждений» [1, с. 19]. Вероятно, что построение учеником развернутого повествовательного текста дает ему возможность осмысливать строящееся научное понятие, вписать его в контексты собственных образов, задач, намерений, осознать и запомнить его особенности. Эта работа, безусловно, облегчит окончательное присвоение научного понятия в ходе его орудийного использования [8; 9].

Построение художественного образа исходно содержит в себе противопоставление научного и вымыщенного, определенное самой рамкой задачи. Это не дает формироваться синтетическим заблуж-

дениям, которые некритично сочетают в себе аспекты прежних и новых знаний [18; 20], удерживая рамку критического мышления. Самостоятельность ученика в данном случае опирается на работу, проделанную классом совместно, под руководством учителя, поэтому в большинстве случаев этот шаг в освоении научного понятия не несет в себе рисков переоценки способности учащегося ассилировать новые знания лишь на основе самостоятельного мышления и предыдущего опыта, о которых пишут многие исследователи [16; 18].

Что касается пробно-продуктивного художественного действия, то выполнение подобных заданий можно считать новым этапом в его развитии по сравнению с начальной школой, поскольку поиск об разного решения в такой работе начинает ограничиваться не только пониманием особенностей художественной формы, но и биологическим содержанием.

Для завершения пробного действия необходим второй его такт: публикация [12]. Уже сам факт представления работы на суд читателя (учителя, других учеников) заставляет автора увидеть ее другими глазами. А развернутое обсуждение созданных учениками произведений позволяет выявить полностью овладения понятиями обеих дисциплин, вскрыть несовершенства сформированных понятий. Работа по созданию учениками собственных текстов, как художественных (группы А и Г), так и информационных (группа В), с нашей точки зрения, может также служить одним из действенных способов повышения полноты понимания [10] учебных и научно-популярных текстов о жизненных процессах в организме.

Литература

1. Брудный А.А. Психологическая герменевтика [Электронный ресурс]. М.: Лабиринт, 2005. URL: [https://Психологическая герменевтика \(Брудный А.А.\) \(phantastike.com\) \(дата обращения: 02.07.2023\).](https://Психологическая герменевтика (Брудный А.А.) (phantastike.com) (дата обращения: 02.07.2023).)
2. Долгова Л.М. Пробные действия учащихся в пространстве инновационной школы [Электронный ресурс] // Психология и педагогика. 2007. С. 191–193. // URL: https://www.lib.tsu.ru/mminfo/000063105/303/image/303_191-193.pdf (дата обращения: 10.09.2023).
3. Казанская К.О., Ромашук А.Н. Проблема перехода от «наивных» к научным понятиям: подход концептуальных изменений и школа Л.С. Выготского // Вестник Московского университета. Серия 4: Психология. 2021. № 3. С. 242–262. DOI:10.11621/vsp.2021.03.12
4. Новлянская З.Н. Сотворчество понимающих. О курсе литературы в системе развивающего образования // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 71–80. DOI:10.17759/pse.2020250407
5. Полуянов Ю.А. Изобразительное искусство. Содержание, методика и организация занятий в начальной школе. М.: Вита-пресс, 2006. 48 с.
6. Руководство по биологии / В.Е. Зайцева [и др.] // Руководство по биологии. Модуль 2. Животные. 4-е изд. переработанное. М.: Авторский клуб, 2018. 164 с.

Выводы

1. Задание на координацию содержания биологии и литературы младшими подростками, осваивающими эти учебные предметы, может рассматриваться как провокация учебной пробы, а успешное его выполнение — как пробно-продуктивное действие. Нормой возрастного развития в этой сфере можно считать успешно реализованную «двойную» пробу, в которой художественная удача сочетается с адекватностью использования биологического понятия.

2. Подобное задание дает возможность обнаруживать и корректировать несовершенства формирующегося научного понятия, с одной стороны, и понятия о литературной художественной форме — с другой, т. е. может быть использовано в целях диагностики процесса усвоения понятий. Успешность выполнения может быть свидетельством понимания биологических процессов, а также того, что литературо-педагогические понятия освоены до уровня их использования как средств создания словесного художественного произведения.

3. Противопоставление и противоречивость художественной формы и биологического понятийного содержания (материала сочинения) противодействует «склеиванию» формирующихся научных понятий с исходными житейскими представлениями. Развитое и в достаточной мере⁵ дисциплинированное художественное воображение позволяет ученику избежать попадания в смысловую дыру недостроенного научного понятия, выстроить адекватный образ, помогающий удержать еще шаткие понятийные опоры.

References

1. Brudnyi A.A. Psikhologicheskaya germenevtika [Elektronnyi resurs] [Psychological hermeneutics]. Moscow: Publ. Labirint, 2005. 336 p. Available at: [https://Психологическая герменевтика \(Брудный А.А.\) \(phantastike.com\) \(Accessed 02.07.2023\).](https://Психологическая герменевтика (Брудный А.А.) (phantastike.com) (Accessed 02.07.2023).) (In Russ.).
2. Dolgova L.M. Probnye deistviya uchashchikhся v prostranstve innovatsionnoi shkoly [Elektronnyi resurs] [Trial actions of students in the space of an innovative school]. *Psikhologiya i pedagogika [Psychology and pedagogy]*, 2007, pp. 191–193. Available at: https://www.lib.tsu.ru/mminfo/000063105/303/image/303_191-193.pdf (Accessed 10.09.2023). (In Russ.).
3. Kazanskaya K.O., Romashchuk A.N. Problema perekhoda ot «naivnykh» k nauchnym ponyatiyam: podkhod kontseptual'nykh izmenenii i shkola L.S.Vygotskogo [The problem of the transition from “naive” to scientific concepts: the approach of conceptual changes and the school of L.S. Vygotsky]. *Vestnik Moskovskogo universiteta [Bulletin of Moscow University]. Seriya 4: psichologiya*, 2021, no. 3, pp. 242–262. (In Russ.). DOI:10.11621/vsp.2021.03.12
4. Novlyanskaya Z.N. Sotvorchestvo ponimayushchikh. O kurse literatury v sisteme razvivayushchego oanibrazovoya [Co-creation of those who understand. About the literature course in the developmental education system]. *Psikhologicheskaya*

⁵ Благодаря предшествующему обучению.

7. Цукерман Г.А., Обухова О.Л. Развитие письменной речи младших школьников средствами обучения // Культурно-историческая психология. 2014. Том 10. № 1. С. 34–43.
8. Чудинова Е.В., Зайцева В.Е. «Трудное дыхание»: к вопросу о преодолении натурального в культурном // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 1. С. 60–68. DOI:10.17759/chp.2022180106
9. Чудинова Е.В. Учебная проба как проект и реальность в учебной деятельности подростков // Культурно-историческая психология. 2017. Том 13. № 2. С. 24–30. DOI:10.17759/chp.2017130203
10. Щербакова О.В., Обольская В.А. Между читателем и текстом: инструментарий для изучения понимания имплицитных вербальных текстов. Часть 2 // Вопросы психолингвистики. 2023. № 1(55). С. 112–127. DOI:10.30982/2077-5911-2023-55-1-112-127
11. Экспериментальный курс Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской «Литература как предмет эстетического цикла» [Электронный ресурс] // Сайт Психологического института РАО. URL: <http://www.pirao.ru/science/projects/> и <http://www.pirao.ru/science/projects/literature/> (дата обращения: 17.08.2020).
12. Эльконин Б.Д. Продуктивное действие // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 1. С. 116–122. DOI:10.17759/chp.2019150112
13. Эльконин Б.Д. Опосредование. Действие. Развитие. Ижевск: Издательский дом «ERGO», 2010. 279 с.
14. Эльконин Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2012. Том 9. № 4. С. 73–75. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2012_n4/Elkonin (дата обращения: 09.09.2023).
15. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды [Электронный ресурс]. М.: Педагогика, 1989. 560 с. // Электронная библиотека МГППУ. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/eit/EIT-001-.HTM> (дата обращения: 10.09.2023).
16. Chi M.T.H. Two kinds and four subtypes of misconceived knowledge, ways to change it, and the learning outcomes // International handbook of research on conceptual change / Ed. S. Vosniadou. 2nd ed.. Routledge. 2013. P. 49–70.
17. Chudinova E.V., Zaytseva V.E. Scientific Concept Development of Respiration on the Base of "New Biology" Course (Elkonin–Davidov System) // Revista Educativa. 2022. Vol. 25. № 1. P. 1–31. DOI:10.18224/educ.v25i1.13007
18. Gennen T. Conceptual Change and Education: The Neglected Potential of Developmental Teaching Approaches // Human Development. 2023. Vol. 67. № 2. P. 88–107. DOI:10.1159/000530247
19. diSessa A.A. Conceptual Change and Developmental Teaching: Comment on Gennen // Human Development. 2023. Vol. 67. № 2. P. 108–113. DOI:10.1159/000530505
20. Vosniadou S. The cognitive-situative divide and the problem of conceptual change // Educational Psychology. 2007. Vol. 42. № 1. P. 55–66. DOI:10.1080/00461520709336918
- nauka i obrazovanie = *Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 71–80. (In Russ.). DOI:10.17759/pse.2020250407
5. Poluyanov Yu.A. Izobrazitel'noe iskusstvo. Soderzhanie, metodika i organizatsiya zanyatiy v nachal'noi shkole [Art. Content, methodology and organization of classes in primary school]. Moscow: Vita-press, 2006. 48 p. (In Russ.).
6. Zaitseva V.E. [i dr.]. Rukovodstvo po biologii. Modul' 2. Zhivotnye [Selected psychological works Guide to Biology. Module 2. Animals]. 4-e izd. pererabotannoe. Moscow: Publ. Avtorskii klub, 2018. 164 p. (In Russ.).
7. Tsukerman G.A., Obukhova O.L. Razvitiye pis'mennoi rechi mladshikh shkol'nikov sredstvami obucheniya [Development of written speech of junior schoolchildren by means of teaching]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 1, pp. 34–43. (In Russ.).
8. Chudinova E.V., Zaytseva V.E. «Trudnoe dykhaniye»: k voprosu o preodolenii natural'nogo v kul'turnom [“Difficult Breathing”: on the issue of overcoming the natural in the cultural]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2022. Vol. 18, no. 1, pp. 60–68. (In Russ.). DOI:10.17759/chp.2022180106
9. Chudinova E.V. Uchebnaya proba kak proekt i real'nost' v uchebnoi deyatel'nosti podrostkov [Academic test as a project and reality in the educational activities of adolescents]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 2, pp. 24–30. (In Russ.). DOI:10.17759/chp.2017130203
10. Shcherbakova O.V., Obol'skaya V.A. Mezhdu chitatel'iem i tekstom: instrumentarii dlya izucheniya ponimaniya implitsitnykh verbal'nykh tekstov [Between the reader and the text: a toolkit for studying the understanding of implicit verbal texts]. Chast' 2. *Voprosy psikholingvistiki [Questions of psycholinguistics]*, 2023, no. 1(55), pp. 112–127. (In Russ.). DOI:10.30982/2077-5911-2023-55-1-112-127
11. Eksperimental'nyi kurs G.N. Kudinoi i Z.N. Novlyanskoi «Literatura kak predmet esteticheskogo tsikla» [Elektronnyi resurs] [Experimental course G.N. Kudina and Z.N. Novlyanskaya “Literature as a subject of the aesthetic cycle”]. Sait Psikhologicheskogo instituta RAO. Available at: <http://www.pirao.ru/science/projects/> i <http://www.pirao.ru/science/projects/literature/> (Accessed: 17.08.2020). (In Russ.).
12. El'konin B.D. Produktivnoe deistvie [Productive action]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 1, pp. 116–122. (In Russ.). DOI:10.17759/chp.2019150112
13. El'konin B.D. Oposredstvovanie. Deistvie. Razvitiye [Mediation. Action. Development]. Izhevsk: Publ. Izdatel'skii dom «ERGO», 2010. 279 p. (In Russ.).
14. El'konin D.B. Vozrastnye i individual'nye osobennosti mladshikh podrostkov [Elektronnyi resurs] [Age and individual characteristics of younger adolescents]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of practical psychology of education*, 2012. Vol. 9, no. 4, pp. 73–75. Available at: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2012_n4/Elkonin (Accessed: 09.09.2023). (In Russ.).
15. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Elektronnyi resurs] [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p. Elektronnaya biblioteka MGPPU [Digital Library MGPPU]. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/eit/EIT-001-.HTM> (Accessed 10.09.2023). (In Russ.).
16. Chi M.T.H. Two Kinds and Four Subtypes of Misconceived Knowledge, Ways to Change it, and the Learning Outcomes. International handbook of research on

conceptual change / Ed. S. Vosniadou. 2nd ed., Routledge, 2013, pp. 49–70.

17. Chudinova E.V., Zaytseva V.E. Scientific Concept Development of Respiration on the Base of “New Biology” Course (Elkonin-Davidov System). *Revista Educativa*, 2022. Vol. 25, no. 1, pp. 1–31. DOI:10.18224/educ.v25i1.13007

18. Gennen T. Conceptual Change and Education: The Neglected Potential of Developmental Teaching Approaches. *Human Development*, 2023. Vol.67, no. 2, pp. 88–107. DOI:10.1159/000530247

19. diSessa A.A. Conceptual Change and Developmental Teaching: Comment on Gennen. *Human Development*, 2023. Vol. 67, no. 2, pp. 108–113. DOI:10.1159/000530505

20. Vosniadou S. The Cognitive-Situative Divide and the Problem of Conceptual Change. *Educational Psychology*, 2007. Vol. 42, no. 1, pp. 55–66. DOI:10.1080/00461520709336918

Информация об авторах

Новлянская Зинаида Николаевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Психологический институт РАО имени Л.В. Щукиной (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6204-1428>, e-mail: zinaidann@mail.ru

Чудинова Елена Васильевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Психологический институт РАО имени Л.В. Щукиной (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3923-781X>, e-mail: chudinova_e@mail.ru

Information about the authors

Zinaida N. Novlyanskaya, Ph.D. in Psychology, Leading Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6204-1428>, e-mail: zinaidann@mail.ru

Elena V. Chudinova, Ph.D. in Psychology, Leading Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3923-781X>, e-mail: chudinova_e@mail.ru

Получена 12.09.2023

Received 12.09.2023

Принята в печать 20.03.2024

Accepted 20.03.2024

Д.Б. Эльконин о развитии способностей ребенка: взгляд с позиций концепции произвольного воспроизведения

Т.Н. Осинина

Государственный гуманитарно-технологический университет (ГОУ ВО МО ГГТУ),
г. Орехово-Зуево, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1031-2617>, e-mail: tatyanaosinina@mail.ru

В 2024 году внимание научного сообщества приковано к важнейшей дате — 120-летию со дня рождения Даниила Борисовича Эльконина — автора психологической теории детской игры, соавтора теории учебной деятельности. В статье проанализированы представления Д.Б. Эльконина о развитии способностей детей с позиций авторской концепции воспроизведения. Произвольное воспроизведение — это относительно самостоятельный от запоминания целенаправленный реконструктивно-репродуктивный процесс, отличающийся индивидуальным своеобразием, проявляющимся в количестве и качестве припоминания ранее запомненной информации в целях предстоящей деятельности на основе определенного уровня ее понимания и осмысливания. Мнемические способности мы рассматриваем в качестве инструментов запоминания, воспроизведения, забывания, узнавания и сохранения любого материала. Показано, что концепция произвольного воспроизведения учебного материала, как и теории Д.Б. Эльконина, реализуют деятельностный подход к развитию способностей. Результаты исследований доказывают значимость развития познавательных способностей детей путем овладения учеником учебными действиями — ассоциативно-ориентировочными, аналитико-синтетическими, контрольно-оценочными.

Ключевые слова: Д.Б. Эльконин, теория детской игры, теория учебной деятельности, концепция произвольного воспроизведения, способности, генезис способностей, память, актуализация, припомнение, учебное действие.

Благодарности. Автор выражает благодарность своему Учителю профессору Л.В. Черемошкиной за помощь и поддержку в научной работе.

Для цитаты: Осинина Т.Н. Д.Б. Эльконин о развитии способностей ребенка: взгляд с позиций концепции произвольного воспроизведения // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 1. С. 48–55. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200107>

D.B. Elkonin on the Development of a Child's Skills: The Position of the Concept of Arbitrary Activity Reproduction

Tatyana N. Osinina

State University of Humanities and Technology (GOU VO MO GGTU), Orekhovo-Zuevo, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1031-2617>, e-mail: tatyanaosinina@mail.ru

In 2024, the attention of Russian scientific community is focused on the most important date, the 120th anniversary of the birth of Daniil Borisovich Elkonin, the author of the psychological theory of children's play, co-author of the theory of educational activity. The article analyzes the views of D.B. Elkonin on the development of children's skills from the standpoint of the author's concept of reproduction of an activity. Arbitrary activity reproduction is a purposeful reconstructive-reproductive process, relatively independent from memorization, characterized by individual originality, manifested in the quantity and quality

of recall of previously memorized information for the purpose of future activity based on a certain level of its understanding and comprehension. We consider mnemonic abilities as tools for memorizing, reproducing, forgetting, recognizing and preserving any material. It is shown that the concept of arbitrary activity reproduction of educational material implement an activity-based approach to the development of skills. The research results prove the importance of developing children's cognitive skills and abilities through the pupil's mastery of educational activities — associative-indicative, analytical-synthetic, control-evaluative.

Keywords: D.B. Elkonin, theory of children's play, theory of educational activity, the concept of arbitrary activity reproduction, capabilities, genesis of skills and abilities, memory, updating, recollection, educational action.

Acknowledgements. The author expresses gratitude to his teacher, Professor L.V. Cheremoshkina for her help and support in scientific work.

For citation: Osinina T.N. D.B. Elkonin on the Development of a Child's Skills: The Position of the Concept of Arbitrary Activity Reproduction. *Kul'turno-istoricheskaya psichologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 1, pp. 48–55. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200107>

Введение

Категория способностей изучалась в работах многих педагогов и психологов, выдвигавших различные точки зрения на процесс их развития. В отечественной психологии проблема развития способностей рассматривалась в работах С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, А.Н. Леонтьева, В.А. Крутецкого, В.Н. Дружинина и др. Великие педагоги прошлого также проявляли интерес к категории способностей в контексте рассмотрения целей и задач обучения, умственного воспитания личности (И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, В.А. Сухомлинский и др.). При обсуждении генезиса способностей в научной литературе предлагается разделить актуальное и потенциальное в способностях и рассматривать опредмеченные способности как более актуальные. Диалектика взаимоотношений способностей и деятельности проявилась доказательно в системогенетической теории В.Д. Шадрикова [10], теории мнемических способностей, концепции функционирования памяти и мнемических способностей Л.В. Черемошкиной [7]: способности существуют до деятельности, но развиваются только в процессе деятельности. Деятельность, как фактор развития способностей личности, обнаруживает дефицит орудийной основы при ее освоении, порождая противоречия, продвигающие развитие способностей личности. При уменьшении количества исследований проблематики способностей, зафиксированного за последние 30 лет в российской психологии [3], интерес представляет обращение к наследию мыслителей, изучавших данный вопрос. Анализ проблемы развития способностей детей в воззрениях автора психологической теории детской игры, соавтора теории учебной деятельности Даниила Борисовича Эльконина способствует переосмыслению роли игровых и учебных действий в их генезисе.

Цель статьи заключается в анализе взглядов Д.Б. Эльконина на развитие способностей ребенка

с позиций авторской концепции произвольного воспроизведения, реализующих деятельностный подход к формированию учебных действий, обеспечивающих актуализацию учебного материала.

Феноменология мнемических способностей представлена запоминанием, сохранением, воспроизведением, забыванием и узнаванием информации. Концепция произвольного воспроизведения была разработана по результатам многолетнего лонгитюдного эксперимента (2008–2022), посвященного исследованию динамики качественной специфики и объема припоминания учебных текстов испытуемыми 12–20 лет. Эксперимент был проведен на базе школ г. Орехово-Зуево Московской области и осуществлен в две серии: первая серия включает 8 этапов, вторая — 7 этапов. Заключительные этапы первой серии реализованы на базе ГОУ ВО МО ГГТУ.

Метод исследования воспроизведения с последующим наложением индивидуальных траекторий показателей объема и качественной специфики припоминания был дополнен методами исследования субъектных и субъективно-личностных факторов эффективности актуализации (уровня развития интеллекта, эффективности и уровня развития мнемических способностей, уровня развития учебной мотивации, уровня понимания материала), ассоциативным экспериментом. Произвольное воспроизведение — это целенаправленный мнемически-интеллектуальный процесс припоминания, реализующийся разноуровневыми механизмами, отличающимися индивидуальным своеобразием, проявляющимися в качественной специфике и объеме актуализации ранее запомненного в целях предстоящей деятельности. Припоминание подчиняется действию объективных, субъектных и субъективно-личностных закономерностей [8; 9].

Методы исследования. Материал получен на основе анализа фундаментальных трудов Д.Б. Эльконина, теоретических и методологических исследований, рассматривающих вклад Д.Б. Эльконина в развитие психологической науки.

Игровая деятельность как фактор развития способностей ребенка

Д.Б. Эльконин, как ученый, прошедший длительный научный путь понимания закономерностей детского развития, рассматривал исключительную роль игровой деятельности в формировании познавательных способностей ребенка. Посредством игры осуществляется связь ребенка с окружающей средой, но разложение игры, как ведущей деятельности детей, на сумму познавательных способностей, включающих восприятие, память, внимание, мышление, воображение, по мнению Д.Б. Эльконина, недопустимо. Он отмечал: «При разложении на отдельные элементы совершенно теряется качественное своеобразие игры как особой деятельности ребенка» [14, с. 221]. Даже если найти такой инструмент, который позволит определить вес каждой способности в деятельности, природа игры не будет раскрыта. Иллюстрируя положения Л.С. Выготского о необходимости перехода психологии к анализу, расчленяющему на единицы, Д.Б. Эльконин в качестве такой единицы при анализе игры предлагает рассматривать роль и действия при ее реализации [16]. Роль осуществляется благодаря соответствующим, органически связанным с ней действиям.

Становление познавательных способностей и речи ребенка, его ориентация в смыслах человеческого происходит, по мнению Д.Б. Эльконина, в процессе предметно-манипулятивной и игровой деятельности. В дальнейшем, в школьном периоде, процессы обучения и воспитания обусловливают развитие познавательных способностей детей [17].

Вклад Д.Б. Эльконина, как создателя периодизации детского развития, теории игры, методики обучения детей чтению, несоизмерим, как для психологической, так и для педагогической теории и практики. Рассматривая различные виды детской деятельности, ученый подчеркивал ее роль в психическом развитии ребенка. Деятельность, как источник развития личности, имеет общественный характер («ребенок в обществе» [14, с. 9]). Кроме того, «...призвание ребенка достоинств человеческой культуры всегда носит деятельностный характер — ребенок не пассивен в этом процессе, не приспособливается к условиям своей жизни, а выступает как активный субъект их преобразования, воспроизводящий и создающий в себе человеческие способности» [14, с. 9]. Разделяя позицию А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконин подчеркивает, что «...ребенок осуществляет при этом такую деятельность, которая адекватна (но не тождественна) деятельности, воплощенной людьми в этих способностях» [14, с. 9]. Фундаментальный тезис о роли деятельности в развитии способностей личности, впервые высказанный И.Г. Песталоцци, находит весомое подтверждение в работах Д.Б. Эльконина.

Д.Б. Эльконин, как представитель научной школы Л.С. Выготского, идеи которой получили дальнейшее развитие в его трудах, характеризуя процесс психического развития ребенка, отмечал, что произвольность действий начинает формироваться

в дошкольном возрасте в игровой деятельности, а в младшем школьном возрасте в учебной деятельности активно развивается словесно-логическое мышление. Причем в одних возрастах у ребенка развивается мотивационная сторона деятельности, а в других, последующих, сторона операционная. Результатом учебной деятельности, как отмечает Д.Б. Эльконин, является изменение ученика, приобретение им новых способностей.

Метод экспериментального генезиса психических способностей в теории Д.Б. Эльконина

Для формирования нового уровня той или иной способности Д.Б. Эльконин использует в экспериментальных школах формирующий эксперимент, или генетико-моделирующий метод исследования [14, с. 15]. Затрагивая проблему соотношения теории и метода, являющуюся, по мнению В.А. Мазилова, фундаментальной при соотнесении психологических теорий и интеграции научного психологического знания [1], следует отметить, что в исследованиях Д.Б. Эльконина использовался метод экспериментального генезиса психических способностей на основе теории интериоризации. Опора на данный метод позволила получить новые результаты по проблеме генезиса способностей в детской психологии (А.Н. Леонтьевым, В.В. Давыдовым, А.К. Марковой), где экспериментально-генетический метод, по утверждению Д.Б. Эльконина, наиболее перспективен. Д.И. Фельдштейн отмечает, что в работах Д.Б. Эльконина «...органически сочетается разработка фундаментальных психологических проблем и их экспериментальная проработка» [6, с. 14]. Д.Б. Эльконин пишет о господстве в исследованиях его времени стратегии «поперечных срезов», которая «...позволяет лишь констатировать достигнутый уровень и внешнюю связь между отдельными этапами развития» [14, с. 79], и видит будущее за стратегией активного формирования. Комплексные исследования, организованные в экспериментальных школах под руководством Д.Б. Эльконина, позволили ему собрать ценнейший материал и разработать на его основе психологическую теорию учебной деятельности.

Следует отметить, что, описывая составляющие структуры учебной деятельности: учебную задачу, учебные действия, действие контроля, действие оценки, мотивацию [15; 17], — Д.Б. Эльконин особое внимание уделяет учебной задаче, решив которую ребенок овладевает общими способами получения результата, что позволяет ему при необходимости самостоятельно и быстро воспроизвести их.

В.Д. Шадриков определяет подход Д.Б. Эльконина к разделению темы урока и цели урока как способ действия, который нужно усвоить, и отмечает: «В силу важности цели деятельности необходимо выделить ее в отдельный компонент структуры учебной деятельности. <...> Именно в этом узловом звене деятельности педагоги испытывают большие трудности» [10, с. 84]. В нашем исследовании проблемы

развития способностей обучающихся на уроке в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов большинство педагогов при обозначении конкретных профессиональных затруднений, которые они испытывают в образовательном процессе, отмечают именно проблему постановки целей урока [2].

Учебные действия в теории Д.Б. Эльконина и концепции произвольного воспроизведения

Как известно, учебная задача (по Д.Б. Эльконину) обеспечивает усвоение общего способа решения целого класса конкретно-практических задач. Необходимо учить ученика определенным действиям, которые помогут решить учебную задачу. Б.Д. Эльконин, характеризуя учебную задачу, отмечает: «УЗ предполагает переход от непосредственных проб и ошибок в достижении результата к специальному построению (согласно с учителем и другими детьми) опор возможного действия (его ориентировочной основы)» [12, с. 30].

Д.Б. Эльконин отмечает, что в начале освоения учебного действия ученик наблюдает за образцом выполнения действия, благодаря чему у него складывается образ-представление о реализации этого действия. Дальнейшее освоение действия основывается на его воспроизведении: «Без воспроизведения невозможно никакое освоение действия» [14, с. 217]. В нашем исследовании, посвященном изучению закономерностей произвольного воспроизведения, на основе механизмов, составляющих структуру припоминания, мы выделяем действия, которыми необходимо овладеть учителю и научить этим действиям ученика. К действиям учителя по организации процесса воспроизведения мы относим: *ассоциативно-ориентировочные, аналитико-синтетические, контрольно-оценочные действия*.

Ассоциативно-ориентировочные действия — это действия по запуску и развертыванию произвольного воспроизведения. Управление ассоциативно-ориентировочной активностью предполагает: установочные действия на актуализацию в зависимости от учебной задачи, стимулирование целеполагания интеллектуальной деятельности через уточнение параметров припоминания, побуждение к ассоциативной активности с помощью наводящих вопросов и примеров, обсуждаемых исторических фактов и т. п. Учителю необходимо не только вызвать ассоциации у учеников для воспроизведения материала, но и совершить действия ориентировки в ассоциациях ученика.

Аналитико-синтетические действия — это интеллектуальные действия, направленные на организацию припоминаемого учебного материала, его преобразование. Управление интеллектуальной деятельностью совершается с помощью заданий на прогнозирование результатов воспроизведения, на визуализацию сохранившегося в памяти материала. Первоочередное значение имеют задания на преобразование материала, т. е. группировку, выделение опорного пункта, составление мнемотехнического

плана, классификацию, достраивание, перекодирование, установление аналогий, схематизацию, структурирование. Ученика необходимо учить использовать операционные механизмы мнемических способностей при воспроизведении материала.

Контрольно-оценочные действия — это действия, предполагающие анализ связей восстановленного и забытого материала, разбор причин ошибок при воспроизведении, планирование припоминания, продумывание разных результатов припоминания и определение их влияния на сохранение смысла. Управление контрольно-оценочными механизмами точности припоминания обусловлено, в значительной степени, осведомленностью учителя о характере тех мнемических приемов, которые использовались школьниками для запоминания данного верbalного материала.

Перечисленные способы управления процессом усвоения знаний помогут организовать процесс припоминания, вооружая учителя действиями установки, целеполагания, мотивировки, преобразования, контроля, обуславливающими развитие познавательных способностей ученика. В настоящее время овладение педагогом способами управления процессом усвоения знаний приобретает особую актуальность, отмеченную и Д.Б. Элькониным: «Теперь начальная школа ставит перед собой задачу не столько вооружения детей элементарными практическими навыками чтения и письма, счета и решения простейших арифметических задач, сколько формирования способности к усвоению системы научных знаний» [14, с. 221].

Н.В. Репкина, развивающая теорию Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова, справедливо отмечает роль системы обучения в становлении ученика как субъекта учебной деятельности. В ее исследовании сделан акцент на связи памяти с процессами саморегуляции субъекта, прежде всего с целеполаганием. Задачу на понимание учебного материала, в отличие от задачи на усвоение, ученик может поставить перед собой только сам. Следовательно, способность к целеполаганию является основной характеристикой субъекта учебной деятельности. Н.В. Репкиной установлены стадии определения учеником содержания цели действия: рефлексивная оценка проблемной ситуации, актуализация знаний, рефлексивный контроль [4]. По результатам нашего эксперимента установлено, что понимание учебного материала обеспечивается продвижением от различения и описания к выделению существенных и несущественных признаков, выделению связей нового материала с индивидуальным опытом и, вследствие этого, достижению значения и смысла. Такое продвижение возможно только при наличии регулирующих механизмов памяти [2].

Д.Б. Эльконин подчеркивал роль в целостной учебной деятельности выполняемого ребенком контроля за собственными учебными действиями. Именно учебная деятельность, как отмечает ученый, обуславливает формирование основ теоретического мышления, способности к самооценке, умения произвольно регулировать свои действия. «Лишь изменив содержание обучения, лишь придав ему теор

ретический характер, предполагающий его усвоение детьми в процессе решения учебных задач, можно обеспечить надлежащее умственное развитие младших школьников, формирование у них теоретического мышления ...» [14, с. 16].

Нам представляется, что развитая регуляция познавательных способностей, предполагающая наличие ориентировочных, принятия решения, планирующих, контролирующих, оценочных, корректирующих, антиципирующих действий, взаимодействующих с мотивами, эмоциями, волевыми качествами [7], обусловливает успешность решения учебных задач. Данное положение нашло подтверждение в результатах нашего исследования: школьники с высоким уровнем развития мнемических способностей, для которого характерна высокая эффективность запоминания благодаря функциональным и операционным механизмам, наличие регулирующих механизмов мнемических способностей, отличаются как более высокими показателями объема воспроизведения учебного материала, так и качественной спецификой его произвольного воспроизведения. Предлагая для запоминания и последующего воспроизведения учебные тексты, мы фиксировали как объем припомненного, так и его качественную специфику — те трансформации, которым подвергается материал при непосредственной и отсроченной актуализации. Кроме того, нас не могли не интересовать передача смысла учебного текста, а также уровень его понимания. Доказано, что регуляция мнемической активности способствует меньшему количеству искажений учебного текста и большему числу привнесений — дополнений учебного материала новым содержанием. Для школьников со сформированными регулирующими механизмами мнемических способностей чаще характерны умозаключения и выводы по учебному материалу, нежели для школьников с отсутствием действий контроля, планирования, оценки, антиципации результатов произвольного воспроизведения [8].

Потенциал развития речи школьников посредством развития способности «ориентироваться на воображаемого читателя» в наследии Д.Б. Эльконина

Особое значение для современного образования в эпоху цифровизации представляют взгляды Д.Б. Эльконина на развитие так называемой способности «...ориентироваться на воображаемого читателя, на воображаемую ситуацию общения» [14, с. 17]. Экспериментальное исследование Даниила Борисовича позволило ему опровергнуть точку зрения о том, что письменная речь отличается от устной только техникой. Он доказал различия устной и письменной речи в строении, а также в уровне мотивации и произвольности при их функционировании. Роль свободного письма, проявляющего возможности произвольной речи, способствующего развитию мышле-

ния, способов выражения мысли ученика, актуализирует проблему качества современного начального общего образования, его содержания и методик преподавания. Потенциал развития речи школьников, обоснованный в работах Д.Б. Эльконина, необходимо учитывать в практике работы современной школы. Так, результаты нашего исследования закономерностей произвольного воспроизведения обнажают проблемы дидактики и методики преподавания: у школьников отсутствует ориентировочная основа припомнения, что препятствует разворачиванию разноуровневых механизмов произвольного воспроизведения, составляющих его структуру. Для формирования ориентировочной основы актуализации первостепенное значение имеет формирование инструментов припомнения — совокупности ассоциативно-ориентировочных, аналитико-синтетических и контрольно-оценочных действий, о которых мы упоминали выше. Поскольку никакое знание не может быть усвоено без соответствующих инструментов, развитие операционных механизмов мнемических способностей обучающихся — одна из первостепенных задач [9].

Проблема формирования научных понятий в теории Д.Б. Эльконина

Размышляя над проблемой формирования научных понятий и их системы у школьников, Д.Б. Эльконин справедливо подчеркивает ограниченность рецептивно-репродуктивной технологии обучения, заключающейся в том, что учитель сообщает информацию ученику, показывает пример выполнения упражнений, решения типовых задач, а ученик по образцу воспроизводит этот алгоритм. Информационно-репетитивный и репродуктивный методы являются общепринятыми и все попытки совершенствования процесса обучения, основывающиеся на этих методах, характеризуются малой эффективностью. Подчеркнем, что они могут обеспечить лишь репродуктивное припомнение учебного материала и решение учеником типовых задач, но не формирование целостной картины научного мира, включающей формирование системы научных понятий, понятийного мышления.

Репродукция — это воспроизведение материала в том виде, в котором он был представлен субъекту учебной деятельности для запоминания. Следует отметить, что некоторый учебный материал, например, правила, теоремы, законы, требует именно репродуктивного восстановления. Причем такая репродукция должна основываться на глубоком уровне понимания репродуцируемого материала. Большая же часть учебного материала обуславливает его реконструктивное припомнение в результате восстановления образа-представления, подверженного большому количеству трансформаций. В абсолютном большинстве припомнение учебных текстов исторического и биологического содержа-

ния в нашем лонгитюде — это реконструктивная актуализация, качество и объем которой обусловлены как объективными, так и собственно психологическими факторами. Понятийное мышление предполагает такой уровень реализации реконструктивной деятельности, при котором мы фиксируем результат припоминания, полученный с опорой на учебную задачу, проявляющийся в конкретизации, умозаключениях, выводах, привнесениях, развивающих оригинал, при глубоком уровне его понимания и сохранении смысла. Уменьшение объема материала, подлежащего изучению, по мнению Д.Б. Эльконина, неэффективный путь достижения его усвоения. Согласимся, что объем припоминания является далеко не самым важным показателем эффективности произвольного воспроизведения, при котором на первый план выступает его качественная составляющая, глубина понимания и не утрата смысла, готовность применить припоминаемое на практике. В качестве эффективной системы продвижения при формировании научных понятий Даниил Борисович, опираясь на взгляды А.Н. Леонтьева, предлагает идти от «...решения практических задач по изменению предмета к выделению его скрытых свойств и их обобщению, к обобщенному знанию (понятию) о предмете» [14, с. 104]. Реальные практические действия с предметами в процессе, проходящем через ряд стадий в сотрудничестве с учителем, который выступает носителем формируемых понятий и их системы, обеспечивают усвоение научных понятий. Альтернативой информационно-репродуктивного метода, как отмечает Д.Б. Эльконин, является метод активного преобразования детьми усваиваемого учебного материала. Б.Д. Эльконин продолжает: «Учение — это не просто обучение чему-то, это работа с собственным действием, с тем, что будет называться опытом» [11, с. 89].

Е.В. Субботский, анализируя границы применимости культурно-исторического метода, подчеркивает, что школьные программы обучения понятиям Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, возникли в результате разработки «психологических орудий», таких как «речь, логическое мышление, научные понятия, соци-

альные нормы или культурно-выработанные схемы восприятия» [5, с. 133], опосредствующие работу живой субъективности. Мнемические способности, в нашем понимании, представляют собой орудия или инструменты запоминания, воспроизведения, забывания, узнавания и сохранения материала, являющиеся стереотипизированными психическими процессами, отличающиеся качественно-количественным своеобразием, которые характеризуют человека одновременно как индивида, субъекта деятельности и личность [9]. Формирование научных понятий обусловлено эффективностью и уровнем развития мнемических способностей субъекта учебной деятельности.

Заключение

Таким образом, анализ взглядов Д.Б. Эльконина на развитие способностей ребенка с позиций концепции произвольного воспроизведения позволяет сделать вывод о близости методологических основ обоих подходов, реализующих деятельностный подход к формированию учебных действий. Наследие Д.Б. Эльконина наполнено стремлением к изучению закономерностей развития способностей с учетом их роли в учебной деятельности, что доказывает ценность взглядов ученого для современной психологической науки и образования и их жизнеспособность. Фундаментальные принципы теории Д.Б. Эльконина — принцип развития, принцип деятельности, принцип изменения форм общности детей и взрослых [13] — определяют взгляды ученого на процесс развития способностей ребенка. Деятностный подход к припоминанию, реализующему мнемические способности, рассмотрение мнемически-интеллектуального процесса через призму целенаправленной познавательной активности субъекта, которая динамична и изменчива, наряду с системным подходом позволили нам концептуально оформить основные положения психологии произвольного воспроизведения и предложить учебные действия по запуску, развертыванию и контролю актуализации учебного материала.

Литература

1. Мазилов В.А. Теоретические методы в психологии: возвращение из изгнания // Методология современной психологии. 2020. № 11. С. 199–211.
2. Осинина Т.Н. Развитие способностей обучающихся на уроке в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2015. Том 21. № 3. С. 21–25.
3. Проблемы исследований способностей в новейшей российской психологии: в поисках новой теории / В.А. Мазилов, Ю.Н. Слепко, Д.В. Ушаков, В.Д. Шадриков // Психологический журнал. 2023. Том 44. № 4. С. 5–14. DOI:10.31857/S020595920027081-5

References

1. Mazilov V.A. Teoreticheskie metody v psikhologii: vozvrashchenie iz izgnaniya [Theoretical methods in psychology: return from exile]. Metodologiya sovremennoi psikhologii [Methodology of modern psychology], 2020, no. 11, pp. 199–211. (In Russ.).
2. Osinina T.N. Razvitiye sposobnostei obuchayushchikhsya na uroke v usloviyakh realizatsii federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov osnovnogo obshchego obrazovaniya [Development of the ability of pupils to learn the lesson in a condition of realisation of federal state educational standard of general education]. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psichologiya. Sotsial'naya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Social work.

4. Репкина Н.В. Память в учебной деятельности школьника // Культурно-историческая психология. 2009. Том 5. № 2. С. 86–94.
5. Субботский Е.В. Живая субъективность и культурно-исторический метод: границы применимости // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2023. Том 46. № 2. С. 133–153. DOI:10.11621/LPJ-23-20
6. Фельдштейн Д.И. Даниил Борисович Эльконин в жизни и психологической науке // Мир психологии. 2004. № 1(37). С. 8–14.
7. Черемошкина Л.В. Обработка и запоминание невербального бессмысленного материала при ограничении времени экспозиции // Сенсорные системы. 2022. Том 36. № 4. С. 322–337. DOI: 10.31857/S0235009222040023
8. Черемошкина Л.В., Осинина Т.Н. Воспроизведение учебного материала школьниками с различным уровнем развития мнемических способностей [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2011. Том 3. № 3. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2011_n3/47076 (дата обращения: 08.02.2024).
9. Черемошкина Л.В., Осинина Т.Н. Мнемические способности в период перехода от подросткового к юношескому возрасту (по материалам лонгитюдного исследования) // Психологический журнал. 2020. Том 41. № 6. С. 35–47. DOI:10.31857/S020595920011082-6
10. Шадриков В.Д. Онтогенез: от инстинктивной активности к деятельности // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 2. С. 80–87. DOI:10.17759/chp.2023190211
11. Эльконин Б.Д. Мировые тенденции в образовании и развивающее обучение // Развитие теории и практики учебной деятельности: научная школа В.В. Давыдова: монография по материалам междунар. сетевой науч. конф. (Беларусь, Италия, Россия). Волгоград, 6–8 апр. 2016 г. / Сост. и общ. ред. Т.Ю. Андрушченко, А.Г. Крицкого, Л.К. Максимова. Волгоград: изд-во ВГСПУ «Перемена», 2016. С. 88–98.
12. Эльконин Б.Д. Современность теории и практики Учебной Деятельности: ключевые вопросы и перспективы // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 28–39. DOI:10.17759/pse.2020250403
13. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин; ред.-сост. Д.Б. Эльконин. 4-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 384 с.
14. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
15. Эльконин Д.Б. О структуре учебной деятельности // Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. С. 212–220.
16. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд., стереотип. М.: Владос, 1999. 360 с.
17. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М.: Знание, 1974. 64 с.
- Juvenology. Sociokinetics], 2015, Vol. 21, no. 3, pp. 21–25. (In Russ.).
3. Mazilov V.A., et al. Problemy issledovanii sposobnosti v noveishei rossiiskoi psikhologii: v poiskakh novoi teorii [Problems of Research of Abilities in Modern Russian Psychology: In Search of a New Theory]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 2023, Vol. 44, no. 4, pp. 5–14. DOI:10.31857/S020595920027081-5 (In Russ.).
4. Repkina N.V. Pamyat' v uchebnoi deyatel'nosti shkol'nika [Memory in the Learning Activities of Schoolchildren]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2009, Vol. 5, no. 2, pp. 86–94. (In Russ.).
5. Subbotskii E.V. Zhivaya sub"ektivnost' i kul'turno-istoricheskii metod: granitsy primenimosti [Living Subjectivity and Cultural-historical Method: Limits to Applicability]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Lomonosov psychology journal]*, 2023, Vol. 46, no. 2, pp. 133–153. DOI:10.11621/LPJ-23-20 (In Russ.).
6. Fel'dshtein D.I. Daniil Borisovich El'konin v zhizni i psikhologicheskoi nauke [Daniel Borisovich Elkonin in his life and psychological science]. *Mir psikhologii [World of psychology]*, 2004, no. 1 (37), pp. 8–14. (In Russ.).
7. Cheremoshkina L.V. Obrabotka i zapominanie neverbalnogo bessmyslennogo materiala pri ogranicenii vremeni ekspozitsii [Processing and memorizing non-verbal non-meaning material when the exposure time is limited]. *Sensornye sistemy [Sensory systems]*, 2022, Vol. 36, no. 4, pp. 322–337. DOI: 10.31857/S0235009222040023. (In Russ.).
8. Cheremoshkina L.V., Osinina T.N. Vosproizvedenie uchebnogo materiala shkol'nikami s razlichnym urovнем razvitiya mnemicheskikh sposobnostei [Elektronnyi resurs] [Reproduction of teaching material by pupils with different levels of mnemonic abilities development]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru = Psychological Science and Education PSYEDU.ru*, 2011, Vol. 3, no. 3. Available at: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2011_n3/47076 (Accessed 08.02.2024). (In Russ.).
9. Cheremoshkina L.V., Osinina T.N. Mnemicheskie sposobnosti v period perekhoda ot podrostkovogo k yunosheskemu vozrastu (po materialam longityudnogo issledovaniya) [Mnemonic abilities during the transition from adolescence to youth (on the materials of a longitudinal study)]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 2020, Vol. 41, no. 6, pp. 35–47. DOI:10.31857/S020595920011082-6 (In Russ.).
10. Shadrikov V.D. Ontogeny: ot instinktivnoi aktivnosti k deyatel'nosti [Ontogeny of Evolution: from Instinctive Actions to Activity]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023, Vol. 19, no. 2, pp. 80–87. DOI:10.17759/chp.2023190211 (In Russ.).
11. El'konin B.D. Mirovye tendentsii v obrazovaniii i razvivayushchee obuchenie [World trends in education and developmental education]. In Andrushchenko T.Yu. (eds.), *Razvitiye teorii i praktiki uchebnoi deyatel'nosti: nauchnaya shkola V.V. Davydova*: monografiya po materialam mezhdunar. setevoi nauch. konf. (Belarus', Italiya, Rossiya). Volgograd, 6–8 apr. 2016 g. [Development of theory and practice of educational activities: scientific school V.V. Davydov]: monograph on materials of the international. network scientific conf. (Belarus, Italy, Russia)]. Volgograd: Publ. VGSPu «Peremeny», 2016, pp. 88–98. (In Russ.).
12. El'konin B.D. Sovremennost' teorii i praktiki Uchebnoi Deyatel'nosti: klyuchevye voprosy i perspektivy [Modern Era of the Theory and Practice of Learning Activity: Key Issues and Perspectives]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Juvenology. Sociokinetics]*, 2015, Vol. 21, no. 3, pp. 21–25. (In Russ.).

Psychological Science and Education, 2020, Vol. 25, no. 4, pp. 28–39. DOI:10.17759/pse.2020250403 (In Russ.).

13. El'konin D.B. *Detskaya psikhologiya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii* [Child psychology]. El'konin D. B. (eds.). 4-e izd., ster. Moscow: Izdatel'skii tsentr «Akademiya», 2007. 384 p. (In Russ.).

14. El'konin D.B. *Izbrannye psikhologicheskie Trudy* [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p. (In Russ.).

15. El'konin D.B. *O strukture uchebnoi deyatel'nosti* [About the structure of educational activity]. *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. pp. 212–220. (In Russ.).

16. El'konin D.B. *Psikhologiya igry* [The psychology of the game]. Izd. 2, stereotype. Moscow: Vlados, 1999. 360 p. (In Russ.).

17. El'konin D.B. *Psikhologiya obucheniya mladshego shkol'nika* [Psychology of teaching a schoolchild]. Moscow: Znanie, 1974. 64 p. (In Russ.).

Информация об авторе

Осинина Татьяна Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики начального и дошкольного образования, Государственный гуманитарно-технологический университет (ГОУ ВО МО ГГТУ), г. Орехово-Зуево, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1031-2617>, e-mail: tatyanaosinina@mail.ru

Information about the author

Tatyana N. Osinina, Ph.D. in Psychology, Associate Professor of the Chair of Pedagogy of Primary and Pre-School Education, State University of Humanities and Technology (GOU VO MO GGTU), Orekhovo-Zuevo, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1031-2617>, e-mail: tatyanaosinina@mail.ru

Получена 10.02.2024

Received 10.02.2024

Принята в печать 20.03.2024

Accepted 20.03.2024

Продуктивное действие в онлайн-обучении данных и медиаграмотности

А.А. Дерябин

Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации (ФГБОУ ВО РАНХиГС), г. Москва, Российская Федерация;
Новосибирский государственный технический университет (ФГБОУ ВО НГТУ),
г. Новосибирск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8454-611X>, e-mail: andred@yandex.ru

В статье анализируются возможности продуктивного действия школьников в процессе исследования медийных данных. Гипотеза исследования состояла в том, что в цикле работы с данными его технически сложные фазы, требующие специальных знаний математики и программирования, могут быть пройдены учащимися на репродуктивном уровне, т. е. действием по образцу, а фазы постановки целей и концептуальной проработки исследования могут быть осуществлены творчески и продуктивно. Описывается кейс совместной работы школьников в онлайн-формате над исследованием текстовых данных социогуманистического содержания, их работа сравнивалась с наблюдениями, полученными на аналогичных интенсивах по работе с инженерно-техническими датасетами. Результаты исследования говорят о том, что, вопреки распространенному мнению, главный вызов при освоении основ работы с данными и машинного обучения школьниками связан вовсе не со сложностями программирования и матстатистики, но с продуктивным действием на фазах концептуальной проработки исследовательского проекта и интерпретации результатов. Исследование показывает, что развитие компетенций старшеклассников в применении основ методологии научного исследования следует рассматривать как необходимый и критически важный компонент при разработке образовательных программ, связанных с исследованием данных. Результаты исследования использованы при создании кластерной компетентностной модели данных-грамотности.

Ключевые слова: продуктивное действие, субъектизация, данных-грамотность, медиаграмотность, научное образование, онлайн-обучение, цифровая гуманитаристика, Data Science.

Финансирование. Статья подготовлена в рамках выполнения научно-исследовательской работы государственного задания РАНХиГС.

Для цитаты: Дерябин А.А. Продуктивное действие в онлайн-обучении данных и медиаграмотности // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 1. С. 56–63. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200108>

Productive Action in Online Learning of Data and Media Literacy

Andrey A. Deryabin

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia;
Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8454-611X>, e-mail: andred@yandex.ru

The article examines the adolescents' potential for productive action at various stages of the data research cycle. The hypothesis was that the technically intricate phases of data research cycle, which require mathematical and computational skills can be performed by students at a reproductive level following the patterns, whereas the stages requiring data understanding and research design, can be executed creatively and productively. The hypothesis was tested during the online bootcamp aiming to enhance media and data literacy among 8–11 grade students. 53 students aged 14 to 18 from 26 Russian cities took part in the research. Throughout the course students examined textual socio-humanitarian data in geographically distributed teams. Their learning outcomes were compared to those obtained earlier from similar bootcamps on technical

and engineering data. Contrary to widespread belief, the main challenge the school students face while learning the basics of data science and machine learning is not the complexities of programming or Math statistics. When dealing with the socio-humanitarian object of research, students successfully coped with computational tasks, but they encountered challenges producing the research design and interpreting results. The study shows that the development of the students' competencies in the basics of scientific research methodology should be considered as a necessary and critical component of educational programs that involve data inquiry. The findings of this study were used for the development of a competency model of data literacy.

Keywords: productive action, agency development, digital humanities, media literacy, data literacy, data science, science education, online learning.

Funding. The article was prepared as a part of the state-assigned research work of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration.

For citation: Deryabin A.A. Productive Action in Online Learning of Data- and Media Literacy. *Kul'turno-istoricheskaya psichologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 1, pp. 56–63. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200108>

Введение

В то время как теоретические основания медиаграмотности, академические и общественные инициативы в этой области насчитывают около полу века, data-грамотность — относительно новое понятие. С 1970-х годов в традиции просвещения и особенно критической теории идеалом медиапедагогики считалась культивация критически мыслящей аудитории, противостоящей манипулятивным влияниям и вводящим в заблуждение представлениям в СМИ. В настоящее время наряду с критическим реципиентом медиапродукции все большее значение приобретает активный субъект — критический производитель медиа. Это связано с тем, что медийное производство в цифровую эпоху не является исключительной прерогативой профессиональных издателей, но любой человек может использовать цифровые инструменты для публичного самовыражения [19], что представляет собой не только новые возможности, но и вызовы, с которыми сталкиваются и общество, и политика, и сфера образования [20].

В свою очередь, результатом последних трех десятилетий развития информационных технологий явилось то, что данные в различных форматах теперь составляют основу всех цифровых медиа. Кроме того, в обстоятельствах dataфикации [22], проникающей во все аспекты человеческой жизни, навык рефлексивного и этического отношения к обороту данных в собственной повседневности [9] представляет собой важный компонент формирования субъекта, способного принимать обоснованные решения, осуществлять этический выбор и вырабатывать собственное мнение [25]. Таким образом, грамотность в области данных является важным компонентом современной системы компетенций наряду с медийной, информационной и научной грамотностью [13]. Data-грамотность включает в себя владение инструментами для анализа количественных данных [5], понимание и рациональное оценивание информации, получаемой из данных [28], и умение сообщать результаты анализа данных другим [16].

А. Фотопулу [15] видит сходство между медиа- и data-грамотностью, так как чтение и медиа, и данных —

социокультурные практики, осуществляющиеся получателем сообщения в контексте его/ее принадлежности к социальным группам. И дискурс медиа, и опубликованные данные [8] могут отражать мотивы их авторов или кураторов [11], примерами чего могут быть данные системы здравоохранения или избирательной статистики. Многие исследователи рассматривают data-грамотность в перспективе критической теории [29]. В сфере образования этот подход связан с проблемой этики использования данных [6] и распространением «критической data-грамотности» [23] в разных социальных группах: среди школьников [7], журналистов [18], некоммерческих организаций и гражданских активистов [15], прибегающих к практике «гражданского анализа данных» (англ. — citizen data science). Очевидно, что эти критические практики становятся все более актуальными по мере того, как дискурс «управления на основе данных» [26] все шире используется корпоративными, образовательными и государственными организациями для легитимации принимаемых ими управлеченческих и политических решений.

Активно развивающаяся сфера, в которой ведено связана работа с медиа и данными, — анализ массивов текстов средствами компьютерной обработки естественного языка (англ. — Natural Language Processing). Этой тематике был посвящен один из образовательных интенсивов «Дата-Кампус. Медиа», проводимых автором в 2021–2023 гг.

В образовательных ситуациях, связанных с вовлечением учащихся в аналитические практики, становление субъектности происходит при осуществлении перехода от репродуктивной к продуктивной деятельности, через культивирование активной «продюсерской» позиции учащихся в противоположность традиционным образовательным подходам, ориентированным на воспроизводство заранее известного «правильного» результата [17]. Наиболее полно этому соответствуют парадигма открытого образования [2] и базовый для нее задачно-деятельностный подход, разработанный в теории обучения В.В. Давыдова [1] и психологии развития Д.Б. Эльконина [3]. В открытой образовательной ситуации обучающийся «дата-продюсер» способен, имея на

руках набор данных без прямых инструкций, что с ним делать, проявить ряд компетенций, которые позволят в результате аналитической и программистской деятельности самостоятельно выдвинуть ряд предположений, поставить задачу, создать дата- и/или медийный продукт и представить его аудитории, совершив тем самым «продуктивное действие» [4]. В контексте современной аналитической работы с данными это требует от учащихся овладения компетенциями, задаваемыми соответствующими фазами процесса по исследованию данных, включающими: понимание целей исследования, разведочный анализ, обработку данных, моделирование, оценку качества модели [10] и предъявление результатов работы другим [21].

Проблема, к которой мы обращаемся в нашем исследовании, связана с тем, что, когда речь заходит о работе с данными, нередко можно встретить профессиональное суждение, что подлинно продуктивной аналитической работы с данными не может быть без овладения специальными знаниями в области статистики и программирования, теории вероятностей и алгебры, выходящих за рамки школьной программы. Мы же полагаем, что эти требования не универсальны, но находятся в зависимости от того, что мы считаем продуктивным результатом. В случае со школьниками, осуществляющими профессиональную пробу, мы рассматриваем продуктивность не в смысле достижения ремесленного совершенства обработки данных, требующего глубоких и разносторонних математических знаний, но в смысле предложенной Б.Д. Элькониным концепции продуктивного действия, а именно использования нового медиума — данных — и инструментов их анализа для преодоления привычного способа работы с информацией и создания субъектом нового пространства возможностей для представления и действия [4, с. 118]. При таком подходе, например, понятие корреляции школьнику может быть сначала освоено как инструмент с определенными правилами применения, позволяющий решать аналитическую задачу, а его математические основания могут быть уточнены позже на более глубоких уровнях математического образования.

Гипотеза исследования заключалась в следующем: 1) для подлинно продуктивной деятельности на этапах «подготовки данных», «моделирования» и «оценки» учащимся необходимы специальные знания математической статистики, теории вероятностей и линейной алгебры, однако эти задачи могут быть решены на репродуктивном уровне (действие по образцу); 2) этапы «понимания», «начального изучения данных» и концептуальной проработки исследования вполне могут быть реализованы в продуктивном ключе на основе имеющихся знаний и навыков мышления.

Методы

Методом исследования является эмпирическое case study интенсивного дистанционного курса «Дата-кампус. Медиа», организованного в задачно-деятельностном подходе, реализующего следующие принципы педагогического дизайна [2]:

1) образовательное событие предполагает наличие ситуации решения проблемы/задачи;

2) образовательное событие характеризуется ситуативной неопределенностью, когда ни ученик, ни педагог не имеют эталона для «правильного» решения задачи;

3) множественность возможных вариантов самоопределения ученика и его образовательных траекторий, вытекающая из множественности контекстов, в которых реализуется его персональная жизнедеятельность;

4) побуждение и реализация в процессе обучения самостоятельного целеполагания у ученика, в том числе с помощью специальных педагогических механизмов.

Длительность программы составляла 70 учебных часов. Основные ее разделы были представлены темами «Метафоры медиа», «Введение в медиа-исследования», «Введение в обработку естественного языка и методологию исследования данных» и «Программирование на Python для обработки естественного языка» в формате лекций, мастер-классов, командной работы и презентации аналитических разработок учащимся. При регистрации в программу тестирувался уровень владения языком программирования Python для последующей балансировки состава проектных команд по этому параметру. Кроме того, учащиеся заполняли опросник интересов, результаты которого учитывались при формировании проектных команд. В тематическом исследовании приняли участие 53 учащихся 8–11-х классов школ в возрасте от 14 до 18 лет из 26 населенных пунктов России. Онлайн-работа, включая работу над программным кодом, была организована на базе облачных сервисов, а участники работали над своими проектами в составе географически распределенных команд, коммуницируя через видеоконференции и чаты посредством стационарных и мобильных устройств. Все необходимые в рамках программы наборы данных, дидактические, проверочные и прочие материалы размещались в облачной системе управления обучением.

Учащимся были предложены следующие наборы данных:

1) метаданные художественных текстов: 5477 аннотаций литературных произведений, а также их название, возрастная категория, жанр, авторы;

2) новостная лента информационного агентства. 360 тысяч региональных новостных сообщений за 2009–2019 гг.;

3) дневниковые записи: несколько сотен тысяч дневниковых записей (преимущественно XX в.);

4) метаданные кинофильмов: 250 наименований с аннотацией, рейтингом, годом, страной, режиссером, сценаристом, актерами;

5) тексты песен: 82452 текстов из базы данных Spotify, а также их исполнители, жанр, дата выхода и более 20 музыкальных характеристик.

Учащиеся должны были самостоятельно поставить перед собой образовательную и исследовательскую задачу, получив следующую инструкцию: «Каждая команда должна сформулировать обоснованную гипотезу. Это может быть выявление связи, закономерности, тренда или иное. Можно модифи-

цировать предложенные данные, дополнять их собственными. Подтвердите или опровергните свою гипотезу средствами обработки текстовых данных и интерпретируйте результаты исследования». На всех этапах работы над проектом учащиеся обеспечивались наставнической и консультативной поддержкой экспертов.

Для оценки продуктивности команд и мониторинга проектной работы были установлены следующие вехи:

- 1) сформирована команда, настроены инструменты командной онлайн-работы, создан микросайт проекта;
- 2) сделана токенизация, чистка данных;
- 3) сформулированы гипотезы, есть план исследования;
- 4) сделана лемматизация и моделирование;
- 5) сделаны частотный анализ, визуализация;
- 6) результаты интерпретированы;
- 7) результаты и код оформлены, исследование представлено на оценку экспертам.

Оценка компетентностных достижений проводилась на основе экспертных оценок проектов педагогами — специалистами по исследованию медиа и Data Science по категориям качества: 1) постановки целей и задач исследования, применяемых понятий, формулировки и операционализации гипотезы; 2) интерпретации результатов; 3) анализа и подготовки данных; 4) моделирования.

Результаты

Результатом программы стали проекты учащихся по цифровой гуманитаристике, приведенные в табл. 1.

Командные проекты продемонстрировали возможность перехода учащихся от репродуктивного к продуктивному действию с данными в открытой об-

разовательной ситуации. При должной поддержке со стороны педагогов и экспертов многие участники оказались способными, имея на руках набор данных, без прямых инструкций самостоятельно поставить себе исследовательскую задачу и создать data-продукт, таким образом заняв продуктивную позицию «дата-продюсера». Одновременно мы выявили дефицит некоторых компетенций у участников, в том числе недостаток навыков аналитической и творческой работы с междисциплинарными проблемами.

Гипотеза относительно того, что более техническая часть проекта (фазы подготовки данных, моделирования и оценки) может быть выполнена на репродуктивном уровне, подтвердилась: требующие технических навыков программирования части исследовательского цикла представлялись для учащихся проблемой лишь в случае недостаточных знаний языка программирования; в контексте командных проектов эта проблема купировалась наличием «программистов» в группах и поддержкой со стороны экспертов.

Вторая часть гипотезы — относительно того, что учащимся без специальной подготовки доступно продуктивное действие на фазе концептуальной проработки проекта — подтвердилась частично. Продуктивность команды сильно зависела от размерности используемого датасета, способности конструировать гипотезы со многими переменными, анализировать междисциплинарные проблемы, актуализировать и применять имеющиеся у них знания из разных дисциплин школьной программы. В этом отношении некоторые команды испытывали сложности, как на начальном этапе разработки data-проекта, включавшего в себя постановку цели, начальное изучение данных, операционализацию гипотез, так и впоследствии при интерпретации и презентации результатов. При соответствующей экспертовой поддержке, однако, эти проблемы решались в большинстве ко-

Таблица 1
 Дата-проекты учащихся и их оценка

Тема командного проекта	Количество человек	Знание Python	Вехи проекта	Концепт	Работа с данными
Исследование жанрового разнообразия, лексической сложности книг и статистики книгоиздания в разных возрастных сегментах	9	7,3	100	5,0	4,3
Представленность регионов РФ в федеральной новостной повестке 2009–2019 гг, и тематическое моделирование региональных новостей	7	10,0	86	5,0	5,0
Анализ тональности и тематической цикличности в популярной музыке с 1950-х гг, до наших дней	10	7,8	77	5,0	4,0
Изменения тональности дневников в военные периоды отечественной истории XIX–XX вв,	5	10,6	82	4,5	4,0
Предсказание рейтинга кинофильма	8	8,5	87	4,0	3,3
Категоризация кинофильмов по аннотациям	5	8,0	51	2,5	1,6
Лексические особенности жанров поп-музыки	9	8,4	23	2,5	1,9

Примечание: 1 — тема командного проекта; 2 — число участников в команде; 3 — средний балл команды по знанию языка программирования Python (max. 13); 4 — соответствие проекта установленным вехам; 5 — оценка за концептуальную проработку проекта (понимание и артикуляция целей, задач, понятий, интерпретация результатов); 6 — оценка за работу с данными (качество обработки данных, анализа, моделирования).

манд, а два проекта (с новостными и литературными текстами) были выполнены на неожиданно высоком для школьников уровне.

Приведем в качестве примера проект о региональной проблематике, представленной в ленте федерального новостного агентства с 2009 по 2019 г. (около 300 тысяч текстов). В команду входили семь школьников из разных российских городов, из них только 4 были активными участниками, принимавшими видимое участие в работе. Лидеру команды, находившемуся в городе Сургут, было 14 лет. Группа определила цели проекта, применила соответствующий алгоритм тематического моделирования, который выдавал заданное количество тем. Команда ограничилась девятью поддающимися интерпретации тематиками (от деятельности чиновников до митингов протеста), исследовала временную динамику тем и их географическое распределение. В дополнение к этому региональные тематики были нанесены на интерактивную карту с маркерами наиболее выраженных тем по регионам, сформировав, таким образом, геоинформационный продукт.

Интерпретация полученных командой результатов заставила обратиться учащихся к важным вопросам относительно представленности их регионов в новостной повестке. В терминах концепции продуктивного действия Б.Д. Эльконина [4], созданный и предъявленный продукт породил у авторов исследования и их аудитории на втором такте продуктивного действия то самое новое «смысловое поле», вне которого задаться критическими вопросами относительно медийного образа их региона ранее было проблематично. Так, учащиеся задались вопросами о превалировании в новостях чиновничества, силовых ведомств и недопредставленности культурных и общественных организаций; о том, почему диспропорционально большое внимание отводится чрезвычайным ситуациям и криминальным происшествиям. Совпадает ли субъективное восприятие участниками территории их проживания с ее медийной моделью, выстроенной на основе данных, и в чем причина возможных расхождений — в качестве обработки данных или в реальной деформации медийного поля? Таким образом, результатом второго такта продуктивного действия явился потенциал смены интерпретативной рамки субъектов, а в пределе — их локальной онтологической модели, отвечающей на вопрос: как устроен мир на самом деле.

Обсуждение

Мы обнаружили, что наиболее выраженной проблемой учащихся при освоении ими практики исследовательской работы с медийными данными является их взаимодействие не столько с ее информационно-технической, сколько с концептуальной составляющей. В этой связи по результатам проделанного исследования нам представляется весьма существенным обратить фокус ведущейся среди образовательного сообщества дискуссии о необходимости включения тех или иных компонентов в программы обучения data-грамотности и науки о данных

в направлении критически важной роли научных компетенций учащихся. В то время как ряд авторов призывают повысить роль программирования и ИТ в обучении статистике и работе с данными [24], другие подчеркивают необходимость уделять внимание в школьных программах гражданской ответственности и этике данных [27]. Соглашаясь с важностью обеих этих составляющих, необходимо подчеркнуть наблюдавшую нами в реальной образовательной практике фундаментальную значимость научного компонента, необходимого для осмыслинного исследования данных, который относится к умениям отдельять известное от неизвестного, выделять и понимать понятия, релевантные исследуемой тематике, применять логику, анализировать и сравнивать наблюдения, актуализировать релевантные знания из разных предметных областей, формулировать валидные гипотезы и проверять их. Это тот кластер компетенций, без которого невозможно «понимание данных». Мы согласны с такими исследователями, как В. Финцер [14], А. Куоко [12] и др., которые настаивают на том, что учащимся нужно прививать привычку смотреть на мир сквозь оптику данных. С нашей точки зрения, эта привычка вопрошания и решения задач при помощи данных невозможна в отсутствие базовых знаний научного метода и научного мышления. Именно эти компетенции, а не технические навыки работы с данными, представляются нам первостепенными.

Что касается последних, в проведенном исследовании деятельность, связанная с применением методов и процедур, составляющих технические навыки программной обработки данных (кодирование переменных, исправление типов данных, лемматизация и проч.), представлялась для команд менее проблематичной, особенно в командах, где были учащиеся с относительно сильными навыками программирования. Мы склонны интерпретировать этот факт тем, что техническая работа над программным кодом выполнялась по доступным из дидактических материалов и из Интернета образцам, т. е. по большей части носила репродуктивный характер.

Так, создание и настройку модели машинного обучения учащимися, не знакомыми с математическими основаниями алгоритмов, стоящими за нею, можно рассматривать как репродуктивный навык. Наши наблюдения показывают, что учащийся, владеющий программированием, вполне может скопировать код образца и минимально отредактировать его под свою задачу, что соответствует распространенной практике в среде профессиональных программистов. Далее он в состоянии методом проб и ошибок подобрать параметры модели машинного обучения, не вникая в их математический смысл, чтобы она выдавала приемлемое значение метрики качества. Очевидно, в данном случае мы скорее имеем дело не с продуктивной деятельностью, но с хорошими репродуктивными навыками.

По нашему опыту реализации аналогичных образовательных программ, как STEM-, так и гуманитарной направленности, мы наблюдаем, что сложности продуктивного действия выражены в меньшей степени, когда учащиеся работают над решением инженерно-

технической задачи (например, бинарная классификация изображений), и в большей степени, когда они моделируют социокультурный объект или явление (например, «человеческий капитал» или «бедность») или анализируют текстовые данные. В первом случае учащимся проще определить цели и задачи своего проекта, понять категориальную структуру предложенных данных и то, какие еще данные им необходимы. Во втором случае уже на этапе разведочного анализа данных учащиеся сталкиваются с тем, что им трудно «схватить» объект, дать ему понятийное определение, выделить его существенные признаки и их корреляты из разных дисциплинарных областей, сформулировать гипотезы и подобрать нужные данные.

Вместе с тем исследование социогуманитарных, социоэкономических объектов в наибольшей степени соответствует ведущей деятельности, социальной ситуации развития и новообразованиям старшего подросткового и младшего юношеского возраста (активное включение индивида в общественную жизнь, самоопределение в контексте ценностей, интересов и профессии, морали и общественной позиции) [3]. Привлечение учащихся к исследованиям данных по таким темам может привести их к лучшему пониманию взаимосвязей между выстраиваемыми ими моделями социальных феноменов, собой и обществом. Кроме того, свойственная социогуманитарным тематикам междисциплинарная перспектива стимулирует формирование у учащихся комплекса знаний и навыков, которые находят широкое применение в самых разных сферах их будущей образовательной и профессиональной деятельности.

Сравнивая отношение учащихся к социогуманитарным и инженерно-техническим задачам и датасетам, мы приходим к выводу, что в обучении датаграмотности следует отдавать приоритет наборам данных, позволяющим моделировать тот или иной социокультурный объект, который несет в себе значения, ценности и практики, формируемые социальными взаимодействиями, культурными и экономическими контекстами. Взаимодействие с такими данными в открытой образовательной ситуации с необходимостью предполагает рефлексию как общественно-политических аспектов производства и трансляции знаний об окружающей действительности посредством данных, так и собственного отношения к этим процессам, способность дать им критическую оценку, сформулировать и представить публике лично значимые темы дата-исследований и проектов.

Организацию обучения в сфере медиа- и дата-грамотности в ситуации открытой образовательной задачи продуктивно рассматривать с точки зрения социальных аспектов научной практики. Это позволяет более полно моделировать образовательную программу и ориентировать ее на достижение сбалансированного результата, направленного одновременно на развитие технических, дисциплинарных и концептуальных умений и навыков. Так, возвращаясь к задаче культивирования у учащихся активной позиции медиа- и дата-продюсера как самоопределяющегося субъекта, мы можем интерпретировать результат нашего исследования в терминах концепции социального структурирования

исследовательских практик, предложенной Э. Пикерингом [30]. Выражено дефицитным у школьников 8–11 классов, осваивающих практику анализа данных в открытой образовательной ситуации, оказывается не «дисциплинарный» (освоение новых методов работы с данными), не «материальный» (преодоление «сопротивления» незнакомых сырых данных, освоение новых программных инструментов), но «концептуальный» аспект научной практики и производства знаний. Этот аспект относится к научным понятиям, идеям, теориям и моделям, которые исследователь творчески использует для осмыслиения данных и который связан с субъектностью учащегося («человеческой агентностью» у Пикеринга) как способностью принимать решения относительно дизайна и хода своего исследования. Этот дефицитный в отношении способности вести научную деятельность характер агентности не может быть атрибутирован только уровню предшествовавшей учебной подготовки индивида, но, очевидно, является контекстуально и социокультурно обусловленным. В этой связи он является критической точкой приложения педагогических усилий и техник с тем, чтобы учащиеся могли проявлять субъектность и самостоятельность в постановке задач и добиваться прогресса в их решении.

Заключение

В ходе проведенного исследования гипотеза относительно того, что материально-техническая часть проекта может быть выполнена учащимися без углубленных знаний математики и статистики на репродуктивном уровне, подтвердилась. Гипотеза о том, что учащимся без специальной подготовки доступно продуктивное действие на фазе концептуальной проработки проекта, подтвердилась частично. Хотя два проекта школьники выполнили на неожиданно высоком уровне, реализовав оба такта продуктивного действия, большинство участников испытывали проблемы с выделением и пониманием понятий, необходимых для проведения исследования данных, отделением известного от неизвестного, применением логики, умением формулировать гипотезы и т. п.

На основании этого мы делаем вывод, что главным препятствием для подлинно продуктивной аналитической работы с данными у школьников является отсутствие не специальных знаний математической статистики и программирования, но дефицит компетенций в отношении применения основ методологии научного исследования, умения использовать теоретические понятия в качестве инструмента эпистемической практики. С этим аспектом практики связана и субъектность учащегося как способность принимать решения о содержании своей исследовательской практики, которая представляется нам важнейшим фокусом педагогического дизайна образовательной программы и психологического-педагогической поддержки.

Другим важным выводом является то, что социально-гуманитарное содержание аналитических задач, в отличие от инженерно-технического, представляется нам универсальным для раннего юношеского

возрасте, как в связи с социокогнитивными особенностями возраста, так и в силу того, что оно закладывает основы ценной для будущего специалиста междисциплинарной перспективы, востребованной в широком диапазоне профессий.

Результаты проведенного исследования использованы при разработке кластерной компетентностной модели data-грамотности в рамках научно-исследовательской работы государственного задания.

Литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ОМЦ «ИНТОР», 1996. 544 с.
2. Попов А.А., Ермаков С.В. Дидактика открытого образования. 3-е изд. М.: НКЦ, 2020. 352 с.
3. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. Избранные труды. 3-е изд. М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. 416 с.
4. Эльконин Б.Д. Продуктивное действие // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 1. С. 116–122. DOI:10.17759/chp.2019150112
5. Bargagliotti A. et al. Pre-K-12 guidelines for assessment and instruction in statistics education II (GAISE II) (2nd ed.). American Statistical Association, 2020.
6. Baumer B.S., Garcia R.L., Kim A.Y. et al. Integrating data science ethics into an undergraduate major: A case study // Journal of Statistics and Data Science Education. 2022. Vol. 30. № 1. P. 15–28. DOI:10.48550/arXiv.2001.07649
7. Bryant C. et al. A middle-school camp emphasizing data science and computing for social good / SIGCSE 2019 Proceedings of the 50th ACM Technical Symposium on Computer Science Education. New York, NY: Association for Computing Machinery, 2019. P. 358–364. DOI:10.1145/3287324.3287510
8. Carmi E., Yates S.J., Lockley E., Pawluczuk, A. Data citizenship: rethinking data literacy in the age of disinformation, misinformation, and malinformation // Internet Policy Review. 2020. Vol. 9. № 2. DOI:10.14763/2020.2.1481
9. Cope B., Kalantzis M., Searsmith D. Artificial intelligence for education: Knowledge and its assessment in AI-enabled learning ecologies // Educational Philosophy and Theory. 2020. Vol. 53. № 12. P. 1229–1245. DOI:10.1080/00131857.2020.1728732
10. Cross-industry standard process for data mining // Wikipedia [Электронный ресурс]. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Cross-industry_standard_process_for_data_mining (дата обращения: 01.08.2023).
11. Crawford K. The hidden biases in big data [Электронный ресурс] // Harvard Business Review Blog Network. 2013. April 1. URL: <http://blogs.hbr.org/2013/04/the-hidden-biases-in-big-data/> (дата обращения: 10.09.2023).
12. Cuoco A., Goldenberg E. P., Mark J. Habits of Mind: an organizing principle for mathematics curriculum // Journal of Mathematical Behavior. 1997. Vol. 15. № 4. P. 375–402.
13. Data-Pop Alliance and Internews. Beyond Data Literacy: Reinventing Community Engagement and Empowerment in the Age of Data [Электронный ресурс] // Data-Pop Alliance White Paper Series. URL: <https://datapopalliance.org/wp-content/uploads/2015/11/Beyond-Data-Literacy-2015.pdf> (дата обращения: 23.09.2023).
14. Finzer W. The data science education dilemma // Technology Innovations in Statistics Education. 2013. Vol. 7. № 2. DOI:10.5070/T572013891
15. Fotopoulou A. Conceptualising critical data literacies for civil society organisations: agency, care, and social responsibility dilemma // Information Communication and Society. 2021. Vol. 24. № 11. P. 1640–1657. DOI:10.1080/1369118X.2020.1716041
16. Gibson J. P., Mourad T. The growing importance of data literacy in life science education // American Journal of Botany. 2018. Vol. 105. № 12. P. 1–4.

References

1. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of developmental learning]. Moscow: OMC INTOR, 1996. 544 p. (In Russ.).
2. Popov A.A., Ermakov S.V. Didaktika otkrytogo obrazovaniya [Didactics of open education] (3rd ed.). Moscow: NKC, 2020. 352 p. (In Russ.).
3. Elkonin D.B. Psichicheskoe razvitiye v detskikh vozrastakh. Izbrannye Trudy [Mental development in childhood. Selected works] (3rd ed.). Moscow: MPSI, 2001. 416 p. (In Russ.).
4. Elkonin B.D. Productive Action. *Kul'turno-istoricheskaya psichologiya* = *Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 1, pp. 116–122. DOI:10.17759/chp.2019150112 (In Russ.).
5. Bargagliotti A. et al. Pre-K-12 guidelines for assessment and instruction in statistics education II (GAISE II) (2nd ed.). American Statistical Association: 2020.
6. Baumer B.S., Garcia R.L., Kim A.Y. et al. Integrating data science ethics into an undergraduate major: A case study. *Journal of Statistics and Data Science Education*, 2022. Vol. 30, no. 1, pp. 15–28. DOI:10.48550/arXiv.2001.07649
7. Bryant C. et al. A middle-school camp emphasizing data science and computing for social good. *SIGCSE 2019 Proceedings of the 50th ACM Technical Symposium on Computer Science Education*. New York, NY: Association for Computing Machinery, pp. 358–364. DOI:10.1145/3287324.3287510
8. Carmi E., Yates S.J., Lockley E., Pawluczuk, A. Data citizenship: rethinking data literacy in the age of disinformation, misinformation, and malinformation. *Internet Policy Review*, 2020. Vol. 9, no. 2. DOI:10.14763/2020.2.1481
9. Cope B., Kalantzis M., Searsmith D. Artificial intelligence for education: Knowledge and its assessment in AI-enabled learning ecologies. *Educational Philosophy and Theory*, 2020. Vol. 53, no. 12, pp. 1229–1245. DOI:10.1080/00131857.2020.1728732
10. Cross-industry standard process for data mining. *Wikipedia*. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Cross-industry_standard_process_for_data_mining (Accessed 01.08.2023).
11. Crawford K. The hidden biases in big data. *Harvard Business Review Blog Network*, 2013, April 1. Available at: <http://blogs.hbr.org/2013/04/the-hidden-biases-in-big-data/> (Accessed 10.09.2023).
12. Cuoco A., Goldenberg E. P., Mark J. Habits of Mind: an organizing principle for mathematics curriculum. *Journal of Mathematical Behavior*, 1997. Vol. 15, no. 4, pp. 375–402.
13. Data-Pop Alliance and Internews. Beyond Data Literacy: Reinventing Community Engagement and Empowerment in the Age of Data. *Data-Pop Alliance White Paper Series*. Available at: <https://datapopalliance.org/wp-content/uploads/2015/11/Beyond-Data-Literacy-2015.pdf> (Accessed 23.09.2023).
14. Finzer W. The data science education dilemma. *Technology Innovations in Statistics Education*, 2013. Vol. 7, no. 2. DOI:10.5070/T572013891
15. Fotopoulou A. Conceptualising critical data literacies for civil society organisations: agency, care, and social responsibility dilemma. *Information Communication and Society*, 2021. Vol. 24, no. 11, pp. 1640–1657. DOI:10.1080/1369118X.2020.1716041

17. *Hardy L., Dixon C., Hsi S.* From Data Collectors to Data Producers: Shifting Students' Relationship to Data // *Journal of the Learning Sciences*. 2020. Vol. 29. № 1. P. 104–126.
18. *Hewett J.* Learning to teach data journalism: Innovation, influence and constraints // *Journalism*. 2016. Vol. 17. № 1. P. 119–137.
19. *Knaus T.* Technology criticism and data literacy: The case for an augmented understanding of media literacy // *Journal of Media Literacy Education*. 2020. Vol. 12. № 3. P. 6–16. DOI:10.23860/JMLE-2020-12-3-2
20. *Knaus T.* Making in media education: An activity-oriented approach to digital literacy // *Journal of Media Literacy Education*. 2022. Vol. 14. № 3. P. 53–65. DOI:10.23860/JMLE-2022-14-3-5
21. *Lee H.S., Mojica G.F., Thrasher M., Baumgartner P.* Investigating data like a data scientist: key practices and processes // *Statistics Education Research Journal*. 2022. Vol. 21. № 2. Article 3. DOI:10.52041/serj.v21i2.41
22. *Mejias U.A., Couldry N.* Datafication // *Internet Policy Review*. 2019. Vol. 8. № 4. DOI:10.14763/2019.4.1428
23. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. *Data science for undergraduates: Opportunities and options* [Электронный ресурс]. National Academies Press, 2018. URL: <http://doi.org/10.17226/25104> (дата обращения: 23.09.2023).
24. *Nolan D., Temple Lang D.* Computing in the statistics curricula // *The American Statistician*. 2010. Vol. 64. № 2. P. 97–107. DOI:10.1198/tast.2010.09132
25. *Pangrazio L., Selwyn N.* 'Personal data literacies': A critical literacies approach to enhancing understandings of personal digital data // *New Media and Society*. 2019. Vol. 21. № 2. P. 419–437.
26. *Rieder G., Simon J.* Datatrust: Or, the political quest for numerical evidence and the epistemologies of Big Data // *Big Data and Society*. 2016. Vol. 3. № 1. DOI:10.1177/2053951716649398
27. *Schanzer E. et al.* Integrated Data Science for Secondary Schools: Design and Assessment of a Curriculum / Proceedings of the 53rd ACM Technical Symposium on Computer Science Education V. 1 (SIGCSE 2022). New York, 2022. P. 22–28. DOI:10.1145/3478431.3499311
28. *Schield M.* Information literacy, statistical literacy and data literacy // *IASSIST Quarterly*. 2018. Vol. 28. № 2. P. 6–11.
29. *Wise A. F.* Educating Data Scientists and Data Literate Citizens for a New Generation of Data // *Journal of the Learning Sciences*. 2020. Vol. 29. № 1. P. 165–181.
30. *Pickering A.* *The Mangle of Practice. Time, Agency and Science*. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1995.
16. *Gibson J.P., Mourad T.* The growing importance of data literacy in life science education. *American Journal of Botany*, 2018. Vol. 105, no. 12, pp. 1–4.
17. *Hardy L., Dixon C., Hsi S.* From Data Collectors to Data Producers: Shifting Students' Relationship to Data. *Journal of the Learning Sciences*, 2020. Vol. 29, no. 1, pp. 104–126.
18. *Hewett J.* Learning to teach data journalism: Innovation, influence and constraints. *Journalism*, 2016. Vol. 17, no. 1, pp. 119–137.
19. *Knaus T.* Technology criticism and data literacy: The case for an augmented understanding of media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 6–16. DOI:10.23860/JMLE-2020-12-3-2
20. *Knaus T.* Making in media education: An activity-oriented approach to digital literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 2022. Vol. 14, no. 3, pp. 53–65. DOI:10.23860/JMLE-2022-14-3-5
21. *Lee H.S., Mojica G.F., Thrasher M., Baumgartner P.* Investigating data like a data scientist: key practices and processes. *Statistics Education Research Journal*, 2022. Vol. 21, no. 2, Article 3. DOI:10.52041/serj.v21i2.41
22. *Mejias U.A., Couldry N.* Datafication. *Internet Policy Review*, 2019. Vol. 8, no. 4. DOI:10.14763/2019.4.1428
23. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. *Data science for undergraduates: Opportunities and options*. National Academies Press: 2018. Available at: <http://doi.org/10.17226/25104> (Accessed 23.09.2023).
24. *Nolan D., Temple Lang D.* Computing in the statistics curricula. *The American Statistician*, 2010. Vol. 64, no. 2, pp. 97–107. DOI:10.1198/tast.2010.09132
25. *Pangrazio L., Selwyn N.* 'Personal data literacies': A critical literacies approach to enhancing understandings of personal digital data. *New Media and Society*, 2019. Vol. 21, no. 2, pp. 419–437.
26. *Rieder G., Simon J.* Datatrust: Or, the political quest for numerical evidence and the epistemologies of Big Data. *Big Data and Society*, 2016. Vol. 3, no. 1. DOI:10.1177/2053951716649398
27. *Schanzer E. et al.* Integrated Data Science for Secondary Schools: Design and Assessment of a Curriculum. *Proceedings of the 53rd ACM Technical Symposium on Computer Science Education V. 1 (SIGCSE 2022)*. New York, NY: 2022. Pp. 22–28. DOI:10.1145/3478431.3499311
28. *Schield M.* Information literacy, statistical literacy and data literacy. *IASSIST Quarterly*, 2018. Vol. 28, no. 2, pp. 6–11.
29. *Wise A. F.* Educating Data Scientists and Data Literate Citizens for a New Generation of Data. *Journal of the Learning Sciences*, 2020. Vol. 29, no. 1, pp. 165–181.
30. *Pickering A.* *The Mangle of Practice. Time, Agency and Science*. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1995.

Информация об авторе

Дерябин Андрей Александрович, MSc Social Psychology, научный сотрудник, Федеральный институт развития образования, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация; ассистент, кафедра социологии и массовых коммуникаций, Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8454-611X>, ResearchID: AAX-9230-2021, Scopus Author ID: 57340520700, e-mail: andred@yandex.com

Information about the author

Andrey A. Deryabin, MSc Social Psychology, Researcher at Federal Institute for Education Development, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia; Research Assistant at the Department of Sociology and Mass Communication, Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8454-611X>, ResearchID: AAX-9230-2021, Scopus Author ID: 57340520700, e-mail: andred@yandex.com

Получена 28.11.2023

Принята в печать 20.03.2024

Received 28.11.2023

Accepted 20.03.2024



Круглый стол «От психологии игры к психологии учения: научная школа Д.Б. и Б.Д. Элькониных»

В.Т. Кудрявцев

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ);
Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>, e-mail: vtkud@mail.ru

Представлен обзор круглого стола на тему «От психологии игры к психологии учения: научная школа Д.Б. и Б.Д. Элькониных», посвященного 120-летию со дня рождения Д.Б. Эльконина, который состоялся 29 февраля 2024 г. в Московском государственном психолого-педагогическом. Состояние научной школы Элькониных отражено как с исторической точки зрения, так и с позиций новых подходов, разработанных в ее рамках в последнее время и связанных с ними исследовательских перспектив. Участники пришли к общему мнению о том, что научная школа Д.Б. Эльконина—Б.Д. Эльконина задает фундаментальный тренд развития культурно-исторической психологии в первой трети 21 столетия.

Ключевые слова: Д.Б. Эльконин, Б.Д. Эльконин, научная школа Д.Б. и Б.Д. Элькониных, культурно-историческая психология, учение, игра, учебная деятельность, агентность, инициативность, субъектность, продуктивное действие, инициация поиска, метапредметные результаты обучения, «прочувствование», «Дерево культурно-исторической психологии», периодизация психического развития, журнал «Культурно-историческая психология».

Для цитаты: Кудрявцев В.Т. Круглый стол «От психологии игры к психологии учения: научная школа Д.Б. и Б.Д. Элькониных» // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 1. С. 64–67. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200109>

Round Table “From the Psychology of Play to the Psychology of Learning: the Scientific School of D.B. Elkonin and B.D. Elkonin”

Vladimir T. Kudryavtsev

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>, email: vtkud@mail.ru

Review of the round table on the topic “From the psychology of play to the psychology of teaching: the scientific school of D.B. and B.D. Elkonin”, dedicated to the 120th anniversary of the birth of D.B. Elkonin, which took place on February 29, 2024 at the Moscow State Psychological and Pedagogical University. Pedagogical University. The state of the Elkonin scientific school is reflected both from a historical point of view and from the point of view of new approaches developed within its framework recently, and related research perspectives. The participants agreed that the scientific school of D.B. Elkonin—B.D. Elkonin sets a fundamental trend in the development of cultural and historical psychology in the first third of the XXI century.

Keywords: D.B. Elkonin, B.D. Elkonin, scientific school of D.B. and B.D. Elkonin, cultural and historical psychology, teaching, game, educational activity, agency, initiative, subjectivity, productive action, search initiation, metasubject learning outcomes, "Tree of cultural and historical psychology", periodization of mental development, journal of Cultural and Historical Psychology.

For citation: Kudryavtsev V.T. Round Table "From the Psychology of Play to the Psychology of Learning: the Scientific School of D.B. Elkonin and B.D. Elkonin". *Kul'turno-istoricheskaya psichologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 1, pp. 64–67. DOI:<https://doi.org/10.17759/chp.2024200109>

29 февраля 2024 г. в Московском государственном психолого-педагогическом университете прошел круглый стол на тему «От психологии игры к психологии учения: научная школа Д.Б. и Б.Д. Элькониных». Он был посвящен 120-летию со дня рождения Д.Б. Эльконина, которое отмечалось в этот день, и открыл череду мероприятий, приуроченных к 100-летию культурно-исторической психологии (КИП), которые проводятся на протяжении всего этого года.

По словам ведущего круглого стола *В.Т. Кудрявцева*, совпадение 100-летия КИП с юбилеем Д.Б. Эльконина знаменательно: именно благодаря ученым его ранга и круга КИП не только вошла в историю мировой науки, но и век спустя продуктивно и разнонаправленно развивается во всем мире силами новых поколений исследователей. Д.Б. Эльконин в рамках «большой» научной школы Выготского—Леонтьева—Лурии задал блистательные образцы реализации культурно-исторического подхода к анализу игровой и учебной деятельности. Эту работу продолжил, существенно «продвинул» его сын Б.Д. Эльконин, что и позволяет говорить о единой школе Д.Б. и Б.Д. Элькониных в психологии развития и образования.

К.Н. Поливанова раскрыла природу агентности ребенка в связке с сопредельными феноменами — инициативности, автономии, самостоятельности, субъектности, которые сливаются в феномене агентности. Агентность — это способность преобразовывать заданные социально-предметные структуры, преодолевая «институциональные» ограничения, равно как и импульсивные «самограницы» в ситуации жесткой социализации. Ключ к пониманию этого преобразования (преодоления) связан с понятием пробного действия в работах Б.Д. Эльконина. Избыточные пробы, как ни парадоксально, придают избирательность, порядок собственным действиям ребенка, в отличие от извне навязанного порядка. *К.Н. Поливанова* продемонстрировала это на примере исторической трансформации упражнений в игре с одними и теми же предметами. При этом игра настолько является для ребенка событием, насколько содержит в себе возможность «перехода через границу семантических полей», о котором писал Ю.М. Лотман, а вслед за ним говорили Б.Д. Эльконин и Л.И. Эльконинова. Традиционное общество стремится к упорядочиванию детской непредсказуемости, современное — допускает и поддерживает тот «порядок», механизмом которого являются непредсказуемые детские, в том числе игровые, инициативы.

Л.И. Эльконинова обратилась к теме «неклассического», по терминологии Д.Б. Эльконина, изучения генеза игры в КИП. Анализ игры «классическим» методом срезов имеет существенное ограничение. Он не позволяет зафиксировать двуединство развития, принципиальное для «неклассического» подхода: когда феномены психического развития ребенка в игре рассматриваются и как феномены развития самой игры. Только тогда можно делать заключение о том, идет ли речь о развитии ребенка или только о получении им функционального удовольствия, которое не всегда связано со скачком в развитии. Это определяет характер включения психолога развития в игровую деятельность ребенка в разных качествах — исследователя, диагностика, «формирователя» и терапевта.

Вызвавший оживленное обсуждение доклад *З.Н. Новлянской* и *Е.В. Чудиновой* был посвящен проблеме продуктивного действия, которая разрабатывалась Б.Д. Элькониным. Координация содержания разных учебных предметов — биологии и литературы — способна стать условием инициирования продуктивного действия младших подростков в форме авторского действия. Создание учащимися художественного произведения на материале научного (биологического) понятия, находящегося в процессе формирования, требует преобразования естественнонаучной событийности физиологических процессов, ее подчинения законам культурных форм, характерным для литературы как вида искусства. При условии осуществления «второго такта продуктивного действия», «публикации» такой работы (термины Б.Д. Эльконина), она может стать шагом развития для ученика. Для учителей материал детских работ является диагностичным, позволяя оценивать как уровень становления у детей научного понятия, так и степень практического овладения ими понятиями «литературный герой» и «сюжет». Для психолога-исследователя полученный материал представляет ценность, демонстрируя разнообразие путей преобразования житейских понятий в научные.

Б.Д. Эльконин вводил новые понятия для того, чтобы оживить понятийную матрицу культурно-исторической теории, — из этого исходили в своем докладе *П.Г. Нежнов* и *Е.А. Бугрименко*. Через свой авторский тезаурус он стремился реконструировать исходный смысл ключевых принципов культурно-исторической теории, чтобы задать условия для шага развития вперед. Этот тезаурус наполнен множеством метафор и пробных терминов для реализации

замысла реконструкции. Онтогенез постоянно удерживался и Д.Б. Элькониным, и Б.Д. Элькониным в расширенном контексте — исторического развития. Теория посреднического, пробно-продуктивного действия, выдвинутая Б.Д. Элькониным, является примером этого. Вместе с тем идеальные формы культуры, для того чтобы превратиться из «внесенного» в «свое», должны, по Б.Д. Эльконину, осваиваться на уровне телесного «прочувствования» (сквозной термин его работ в последние годы). Уже на этом уровне определяется «качество шага развития». Данным обстоятельством был вызван интерес Б.Д. Эльконина к идеям психоневролога Б.А. Архипова, автора системы диагностики и коррекции, которая опирается на представления о нейропедагогическом пространстве, совместной образовательной среде, о формировании в их условиях самоуправляющей активности, связанной с «прочувствованием» телесности. Б.Д. Эльконин не только сделал попытку наложить на собственные схемы развития идеи Б.А. Архипова, с которым начал цикл работ, но и ввел термины «соритмия», «пауза», «самочувствование»¹, «соматогнозис» и др.

И.М. Улановская рассказала о коллективной монографии «Психолого-педагогические условия формирования и развития метапредметных компетенций школьников», подготовленной к изданию сотрудниками Лаборатории психологии младших школьников Психологического института РАО, которой руководил Б.Д. Эльконин. Книга посвящена его памяти. Уникальность исследования состоит в том, что авторы (Г.А. Цукерман, Е.В. Чудинова, О.Л. Обухова, А.З. Зак, Е.В. Высоцкая, И.М. Улановская, А.Д. Лобанова, М.А. Янишевская) представили анализ процесса складывания основ учебной деятельности (УД) школьников и ее развития на протяжении всех лет школьной жизни: от исходных форм включения первоклассников в УД, выстроенной внутри системы Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, до развитых форм УД в основной школе. Многообразие развивающих эффектов УД, в том числе, в виде метапредметных результатов обучения, методы и методики диагностики которых предложены авторами, связано с овладением учащимися палитрой средств организации УД в ее коллективных и индивидуальных формах.

Г.А. Цукерман проанализировала феномен «поиска способа инициации поиска» — так Б.Д. Эльконин определил суть посредничества, в котором он усматривал центральное, формо- и смыслообразующее звено процесса культурного опосредствования деятельности. Применительно к УД младших школьников эту суть надо раскрыть на двух уровнях: в проекте учебного события и в реальной встрече взрослого, реализующего этот проект, с детьми. Проектные способы инициации поиска достаточно известны: это и СО-ДЕРЖАНИЕ обучения, и учебные

задачи, и учебные модели, и форма детско-взрослого взаимодействия (в частности, контрольно-оценочное взаимодействие), и поляризация учебного пространства, и многое другое. Ключом к пониманию события встречи учителя и учеников Б.Д. Эльконин, вслед за Д.Б. Элькониным, считал совокупное действие, в котором формируется почва для выращивания ориентации на действия другого. Противоречивую природу этого явления еще предстоит раскрыть.

В.К. Зарецкий поделился воспоминаниями о лекциях Д.Б. Эльконина и встречах с Б.Д. Элькониным. Он также рассказал об истории рождения идеи проекта «Дерево культурно-исторической психологии» и его реализации. Идея появилась в 2016 г., когда Борис Эльконин, обсуждая состояние КИП, сказал, что эта традиция насчитывает уже пять поколений, если считать самого Л.С. Выготского первым поколением, а его ближайших соратников и последователей (А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурию, Д.Б. Эльконина, Б.В. Зейгарник, А.В. Запорожца, П.Я. Гальперина и др.) — вторым. В.К. Зарецкий отметил, что ему с Б.Д. Элькониным довелось учиться и у представителей второго поколения, и у их учеников (В.В. Давыдова, В.П. Зинченко и др.). Наши ученики, продолжил он, относятся к четвертому и пятому поколениям. Но и идеи самого Л.С. Выготского до сих пор трактуются по-разному, развиваясь по разным линиям. Поэтому возникла идея описать состояние КИП психологии так, как оно видится глазами самих представителей разных направлений КИП. Так началась реализация проекта, в рамках которого уже проведен и опубликован ряд интервью с отечественными психологами, которые идентифицируют себя с культурно-исторической психологией. Последним из опубликованных материалов было интервью с самим Б.Д. Элькониным (см. журнал «Консультативная психология и психотерапия», 2023, № 3).

Н.Н. Нечаев подчеркнул необходимость развития идей статьи Д.Б. Эльконина «К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте» («Вопросы психологии», 1971, № 4). Статья стала хрестоматийной, ее положения излагаются в учебниках. К сожалению, при этом не обращается внимание на то, что сам автор рассматривал свою схему периодизации лишь как гипотезу, которая требует серьезного уточнения. Об этом свидетельствуют его опубликованные дневниковые записи. Так, в заметке от 11.12.1983 он отмечает, что его периодизация в основном схватывает динамику развития, но *внутренний механизм этой динамики не раскрыт*. В системе «взрослый—ребенок—предмет» все время происходит изменение опосредования. В одних случаях отношение «взрослый—ребенок» опосредовано «предметом». В других — отношение «ребенок—предмет» опосредовано отношением «ребенок—взрослый».

¹ Б.Д. Эльконин в ряде ключевых позиций опирался на положения Н.А. Бернштейна, которому принадлежит формула: «Движение реагирует как живое существо». А.В. Запорожец, анализируя генезис произвольного движения, отмечал: для того, чтобы стать управляемым, движение должно прежде стать ощущаемым (Запорожец А.В. Развитие произвольных движений. М., 1960). И Б.Д. Эльконина, и Б.А. Архипова интересовал процесс «опроизволивания» действия (движения).

В любых типах деятельности присутствуют и необходимы все три элемента системы, только в разных типах деятельности наблюдается разная система опосредования» (Эльконин Д.Б. Избр. психол. труды. М., 1989, с. 519). По сути, это заставляет пересмотреть природу механизма развития, как он был описан Д.Б. Элькониным в упомянутой статье. Противоречие между уровнем развития мотивации и уровнем развития операционных возможностей реализации ведущей деятельности является источником не развития деятельности в целом, а функционирования отдельных способов предметной деятельности. И это лишь один пример значимости материалов научных дневников Д.Б. Эльконина, среди которых опубликована лишь незначительная часть, а оставшаяся часть ждет своей публикации. Это наследие должно стать достоянием нашей науки.

А.Д. Майданский поддержал предложение Н.Н. Нечаева об издании научных дневников Д.Б. Эльконина в полном объеме. На сегодняшний день изданы всего несколько десятков страниц его дневниковых записей. А как мы знаем по записным книжкам Л.С. Выготского и тетрадям А.Н. Леонтьева, там можно найти немало ценнейшего материала для развития их научных программ и КИП в целом.

«Главный среди главных» — так А.А. Шведовская охарактеризовала Б.Д. Эльконина в качестве главного редактора журнала «Культурно-историческая психология». В 2025 г. журнал отметит свое 20-летие. Первый номер журнала открылся статьей «Готовность к мысли» одного из его основателей и первого

главного редактора В.П. Зинченко, статья была посвящена анализу системы развивающего обучения Эльконина—Давыдова. Девять лет, с 2005 по 2014 гг., В.П. Зинченко возглавлял издание. После его ухода из жизни с 2014 по 2023 г. знамя руководства журналом нес Б.Д. Эльконин. За это время журнал поднялся до вершин первого квадриля в международных базах научного знания, что, несомненно, свидетельствует о широте и силе интереса к КИП в мире, равно как и к журналу как площадке, ее представляющей. А.А. Шведовская напомнила слова Б.Д. Эльконина о роли и месте журнала в развитии культурно-исторического подхода, сказанные в июне 2019 г. в интервью Порталу психологических изданий PsyJournals.ru: «Идея журнала — представлять историю и современность культурно-исторической психологии. И современность культурно-исторической психологии — это не клише. В чем интрига современной КИП, как движется выготсианство? На эти вопросы и пытается ответить журнал».

Главный вывод, который можно сделать по результатам обсуждения, состоит в следующем. Единая научная школа Д.Б. и Б.Д. Эльконина, связующая культурно-историческую психологию 21 века с ее истоками, на данный момент сложилась и определяет ту «современность» КИП, о которой говорил Борис Данилович Эльконин.

Видеозапись заседания круглого стола размещена на YouTube-канале МГППУ по ссылке: <https://www.youtube.com/watch?v=yOtRfz9YxKQ>.

Информация об авторе

Кудрявцев Владимир Товиевич, доктор психологических наук, профессор, профессор Международной кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); профессор дирекции образовательных программ, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>, e-mail: vtkud@mail.ru

Information about the author

Vladimir T. Kudryavtsev, Doctor of Psychology, Professor of the UNESCO Chair “Cultural-Historical Psychology of Childhood”, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>, e-mail: vtkud@mail.ru

Получена 19.02.2024

Принята в печать 20.03.2024

Received 19.02.2024

Accepted 20.03.2024

ВНЕ ТЕМАТИКИ

EXTRA SECTION

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ
THEORY AND METHODOLOGY

Lev S. Vygotsky (1896–1934)¹

Ivan Ivich

University of Belgrade, Belgrade, Serbia
e-mail: ivanivici@mts.rs

This paper is written in a series of Prospect's texts on most important educators. Therefore, the focus in this paper is on Vygotsky's conception of education (learning). In case of Vygotsky, concept of the education is tightly linked to his general theory of mental development. Namely, his concept on development of higher mental function as sociogenesis of these functions imply formative role of socio-cultural factors, i.e. learning in a true sense. Consequently, Vygotsky's main ideas on education are derived from his theory of higher mental function. In more specific approach Vygotsky sees the education (learning) and the school learning as one form of development, "an artificial development" (especially an acquisition of the system of scientific concepts). Such ideas of Vygotsky have major value at present for critical analyses of real process of school learning and its improvement.

Keywords: Vygotsky's concept on higher mental functions, correlations between mental development and learning, psychological-cultural tools, education as "an artificial development".

For citation: Ivic I. Lev S. Vygotsky (1896–1934). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 1, pp. 68–76. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200110>

Лев С. Выготский (1896–1934)

И. Ивич

Университет Белграда, г. Белград, Сербия
e-mail: ivanivici@mts.rs

Эта статья написана в рамках серии текстов Сборника о наиболее значимых педагогах. В центре внимания этой статьи — концепция воспитания (обучения) Выготского. В случае Выготского концепция образования тесно связана с его теорией психического развития. А именно концепцией развития высших психических функций как социогенез этих функций, подразумевающей формирующую роль социокультурных факторов, то есть обучения в подлинном смысле слова. Следовательно, основные идеи Выготского об образовании вытекают из его теории высших психических функций. В более конкретном подходе Выготский рассматривает воспитание (обучение) и школьное обучение как одну из форм развития, «искусственного развития» как усвоения систем научных понятий. Эти идеи Выготского имеют в настоящее время большое значение для критического анализа реального процесса школьного образования и его совершенствования.

Ключевые слова: Концепция высших психических функций Выготского, связь умственного развития и обучения, психологико-культурный инструментарий, образование как «искусственное развитие».

¹ Cet article est une version remaniée d'un travail paru dans: Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée. Paris, UNESCO. Bureau international d'éducation, vol. XXIV, n° 3/4, 1994 (91/92). p. 793–820.

The scientific work of Lev S. Vygotsky has had a remarkable destiny. Vygotsky, one of the greatest psychologists of the twentieth century, never received any formal training in psychology. His death at the age of 37 put an end to his research after only ten years or so, and he did not see the publication of his most important works. And yet this “Mozart of psychology” (as the philosopher S. Toulmin called him) constructed one of the most promising theories in psychology. More than fifty years after his death, now that his major works have been published, Vygotsky has become an avant-garde writer. According to one of his best exponents, “There is no doubt that, in many respects, Vygotsky is far ahead of our own time” [24, p. 120]. Such a phenomenon, so rare in the history of science, may perhaps be explained by two closely connected factors: first, the scope and originality of his scientific writings over a relatively short period offer clear proof of his genius. Second, he was working at a time of dramatic historical change, namely the October Revolution in Russia. At the heart of the psychological system constructed by Vygotsky we find an ontogenetic theory of mental development that is also in many aspects a historical theory of individual development. In other words, it is a genetic concept of a genetic phenomenon. No doubt there is an epistemological lesson to be drawn from this: it would seem that historical periods of revolutionary change sharpen the sensitivity of human thought and predispose it in favour of everything that concerns genesis, transformation, dynamic evolution and the future.

The life and work of Vygotsky

Lev S. Vygotsky was born at Orsha, a small town in Belarus, on 17 November 1896. After attending the gymnasium at Gomel, he began his university studies in law, philosophy and history at Moscow in 1912. His school and university education provided him with an excellent training in the humanities—language and linguistics, aesthetics and literature, philosophy and history. At the early age of 20 he wrote a voluminous study on *Hamlet*. He displayed a lively interest in poetry, drama, language and questions of signs and meaning, the theory of literature, the cinema, and the issues of history and philosophy, long before he began his research in psychology. It is important to note that the first book by Vygotsky, which was to point him once and for all towards psychology, was *The Psychology of Art*, published in 1925.

An interesting parallel can be drawn with Jean Piaget. They were born in the same year, and neither received any formal training in psychology; like Piaget, Vygotsky became an author of a remarkable theory of mental development. From adolescence and during his long life, Piaget was attracted by biology, and this difference in inspiration may account for the difference between two

important paradigms in developmental psychology: Piaget placed the emphasis on structural aspects and on the essentially universal laws (of biological origin) of development, whereas Vygotsky stressed the contribution of culture, social interaction and the historical dimension of mental development.

After university Vygotsky returned to Gomel, where he engaged in a wide variety of intellectual activities. He taught psychology, began to take an interest in the problems of children with disabilities and continued his study of the theory of literature and the psychology of art. After his first professional successes in psychology (papers submitted to national congresses), in 1924 he settled in Moscow and began work at the Institute of Psychology. It was there when Vygotsky, surrounded by fellow workers as passionately interested as him in a thorough reconstruction of psychology, created in one prodigious decade (1924–34) his historical-cultural theory of psychological phenomena.

The essential writings and professional activities of Vygotsky, long neglected, have only recently been gradually rediscovered and reconstituted. The interested reader can now find them in the following works: Levitin [14]; Luria [17]; Mecacci [19]; Rivire [24]; Schneuwly and Bronckart [28]; Valsiner [33] and, of course, in the six-volume collection of works by Vygotsky [38].

In the course of those few years of research Vygotsky wrote some 200 works, a number of which have been lost. The principal source remains his *Collected Works*, published in Russian between 1982 and 1984; despite its title, however, this does not contain all his writings that have been preserved, and several of his previously published books and articles have not yet been reissued.

The most complete bibliography of the works of Vygotsky, together with a list of translations and studies on him, can be found in the sixth volume of the *Collected Works* and in Schneuwly and Bronckart [28]. It should be noted in passing that certain presentations of Vygotsky, particularly some of them in English, have been rather unfortunate and, in particular, have occasioned many misunderstandings. This is especially true in the case of the highly distorted presentation in English of Vygotsky’s most important work *Thought and Language* [36], published in 1962. It is to be hoped that the editions of the *Collected Works* [38] currently being prepared in several languages (English, Italian, Spanish, Serbo-Croat, etc.) will help foreign scholars to gain a more accurate understanding of Vygotsky’s real thinking. The bibliographical data in the original version of the *Collected Works*, together with the commentaries to be found in each volume, will, moreover, make it easier to reconstruct the origin and growth of his ideas. Such a reconstruction will, among other things, make for a sounder interpretation of his thinking, particularly those ideas that were formulated in various ways in works written at different times.

Be this as it may, there will always remain a further difficulty for readers unable to study the texts of Vygotsky in Russian: in creating an original theoretical system, Vygotsky at the same time invented a terminology that was capable of expressing the new approach. In consequence, any translation runs the risk of distorting those ideas, at least to some extent.

From the corpus of Vygotsky's ideas we shall attempt here a brief analysis of those that are relevant to education, leaving aside his thinking concerning the methodology of science, general psychology, the psychology of art, children with disabilities, etc. Our discussion will therefore concentrate on two points: the educational impacts of Vygotsky's theory of mental ontogenesis; and the analysis of his strictly and explicitly expressed educational ideas.

The interpretations offered are, needless to say, our own. Having long studied the texts of Vygotsky we shall, rather than reproduce his words, attempt to capture a deeper meaning of his ideas, to develop those ideas and to present them in language that is understandable for readers unfamiliar with his works. Then, going a step further than the mere presentation of Vygotsky's ideas about education, we shall briefly consider the application of those ideas in educational research and in everyday teaching practice.

Theory of mental development and problems of education

If we were to characterize Vygotsky's theory by employing a series of keywords or expressions, the following at least could not fail to be mentioned: human sociability, social interaction, sign and instrument, culture, history, and higher mental functions. And if we were to link these words and expressions together in a single formula, we could say that the theory of Vygotsky is a socio-historico-cultural theory of the development of higher mental functions" which is against the more frequent description of it as simply a "historical-cultural theory".

For Vygotsky, the human being is characterized by a "primary sociability". The same idea is expressed more categorically by Henri Wallon: "The individual is genetically social" [39]. During the lifetime of Vygotsky, that principle was no more than a purely theoretical hypothesis. Today, however, it is safe to say that the idea of a primary sociability, to some extent genetically determined, has virtually achieved the status of an established scientific fact. This is due to the convergence of two currents of research: on the one hand biological research on, for instance, the role of sociability in anthropogenesis or on the morpho-functional development of the infant (for example, there is increasing evidence that the areas of the brain governing social functions, such as the perception of a human face or voice, reach maturity earlier and more quickly than others); on the other hand, recent empirical research on social development in earliest childhood offers abundant proof of the existence of a primary and very early sociability (Bowlby [1]; Schaffer [27]; Zazzo [44], [45]; Thoman [31]; Lamb and Scherrod [13];

Tronick [32]; Lewis and Rosenblum [15]; Stambak et al. [29]; Zaporozec and Lisina [43]; Lisina [16]; Ignjatovic-Savic et al [9]).

Theoretical analysis led Vygotsky to advance some quite visionary ideas on the early sociability of the child and take them to their logical conclusion in constructing a theory of child development. He wrote in 1932 [38, p. 281]:

"It is through the mediation of others, through the mediation of the adult, that the child undertakes activities. Absolutely everything in the behavior of the child is merged and rooted in social relations. Thus, the child's relations with reality are from the start social relations, so that the newborn baby could be said to be in the highest degree a social being".

The sociability of children is the basis for their social interactions with the people around them. The problems raised by the psychology of social interaction are now well known; we shall therefore confine ourselves here to some brief comments on a few distinctive traits of Vygotsky's theory. Human beings, by reason of their origin and nature, can neither exist nor develop in the normal way for their species as an isolated monad: part of them is necessarily anchored in other human beings "in isolation they are not complete beings. For the development of the child, particularly in early infancy, the most important factor is asymmetrical interaction, that is, interaction with adults who are vectors of all the messages of that culture. In this type of interaction the essential role is played by signs and various semiotic systems whose initial purpose, from the genetic standpoint, is to assist communication and, later, individuation, when they begin to be used as tools for the organization and control of individual behavior.

That is the crux of Vygotsky's concept of social interaction, which plays a formative role, a constructive function, in the child's development. In other words, certain types of higher mental functions, such as deliberate attention, logical memory, verbal and conceptual thought and complex emotions, could not emerge and take form in the development process without the constructive assistance of social interaction.

This idea led Vygotsky to generalizations which heuristic value is far from exhausted, even today. We are thinking here of his famous theory concerning the transformation of interpsychic phenomena into intrapsychic phenomena. Here is one formulation of that idea [38, p. 56]:

"The most important and the most fundamental of the laws that account for genesis and towards which we are led by the study of higher mental functions could be expressed as follows: each instance of semiotic behavior by the child originated as a form of social collaboration, which is why semiotic behavior, even in the more advanced stages of development, remains a social mode of functioning. The history of the development of higher mental functions is thus seen to be the history of the process by which the tools of social behavior are transformed into instruments of individual psychological organization".

The admirable research done by Vygotsky on the basis of that idea focuses on the correlations between thought and language. Indeed, this is the central theme of his work *Thought and Language* [34]. We now know

that the child's capacity to acquire language is strongly determined by heredity.

Vygotsky's research reveals that, even so, heredity is not a sufficient condition and that a contribution from the social environment in the form of a quite specific type of teaching process is also needed. According to Vygotsky, this teaching process is simply the process of constructing something in common during activities involving the child and the adult, in social interaction. During this preverbal collaboration, the adult introduces language, which, building on preverbal communication, serves in the beginning as a tool for communication and social interaction. In his book on the subject Vygotsky describes the subtleties of the process by means of which a language, as an instrument of social relations, is transformed into an instrument of internal psychic organization for the child (apparition of private language, internal language and verbal thought).

For our purpose, which is to explore the implications for education of the theory of development, there are several important conclusions to be drawn here. In the first place we are confronted with an original answer to the question of the correlations between development and the teaching process: even for a function determined largely by heredity (such as language acquisition), the contribution of the social environment (the teaching process) is nevertheless constructive and is therefore more than a mere trigger mechanism, as it is for instinct, or a mere stimulant that simply speeds up the development of forms of behavior that would have emerged anyway. The contribution of the teaching process derives from the fact that it provides the individual with a powerful tool, namely language. During the acquisition process this tool becomes an integral part of the psychic structure of the individual (with the development of internal language). But there is something in addition: the new acquisitions (such as language), which are of a social origin, start to interact with other mental functions such as thought. This encounter engenders new functions such as verbal thought. Here we meet a Vygotsky hypothesis that has not yet been sufficiently assimilated and exploited in research, even in present-day psychology: the crucial factor in development is not the progress of each function considered separately, but the changing relationship between different functions, such as logical memory, verbal thought, and so forth. In other words, development consists in the formation of composite functions, systems of functions, systemic functions and functional systems.

Vygotsky's analysis of the correlations between development and learning in the case of language acquisition leads us to define the first model of development: in a natural process of development, learning is a means that reinforces this natural process by making available to it culture-generated tools that extend the natural possibilities of the individual and restructure his mental functions.

The role of adults as representatives of the culture in children's language acquisition process and in their assimilation of a part of the culture "the mother tongue" "leads to the description of a new type of interaction

besides social interaction that is of decisive importance to Vygotsky's theory, namely interaction with the products of culture. Needless to say, it is impossible to separate or to distinguish clearly between these two types of interaction, which often take the form of socio-cultural interaction.

To elucidate these ideas of Vygotsky, we shall draw upon Meyerson [20], whose central idea is as follows; "everything that is human tends to become objectified and to be projected in works" [ibid, p. 69]. The task of psychology is "to seek out the mental content in the facts of civilization described" [ibid, p. 14], or "to discern the nature of the mental operations that are involved" [ibid, p. 138].

In analyzing the role of culture in individual development, Vygotsky advanced similar ideas. Among all the acquisitions of culture, he focused his attention on the ones that would subsequently control mental processes and human behavior, that is, the various instruments and techniques (even technologies) that people assimilate and turn towards themselves in order to influence their own mental functions. There thus emerges a gigantic system of "artificial and external stimuli" by means of which people gain control over their own inner state. In Vygotsky, we encounter once again, but from a different angle, the phenomenon of interpsychism: from a psychological point of view, part of the individual is anchored in other individuals and another part in his or her works and culture, which, according to Marx, is the individual's "non-organic body". Marx's expression is highly appropriate: culture forms an integral part of the individual but it is, nevertheless, outside him. Hence the development of a person cannot be reduced solely to the changes taking place within the individual; it is also an allomorphic development capable of taking two different forms—the production of external aids as such and the creation of external tools that can be used to produce internal (psychological) changes. Thus, besides the instruments that human beings have invented throughout the course of their history and use to exercise control over objects (external reality), there exists another series of tools that, directed towards themselves, they can use to control, master and develop their own capacities.

These tools include "to mention just a few "spoken and written language (and, in McLuhan's phrase, the whole "Gutenberg galaxy"), rituals, models of behavior depicted in works of art, systems of scientific concepts, techniques that assist the memory or thinking, tools that improve motility or human perception, etc. All these cultural tools are "extensions of man" [18], that is, extensions and amplifiers of human capacities.

To a cultural anthropologist, such a statement may appear commonplace, but in psychology, where concepts are traditionally colored by subjectivity, it is very rare for such cultural factors to be taken into account. Even cultural anthropologists, however, often confine themselves to a single aspect, the objectification of human capacities in the products of culture.

For McLuhan, and even more so for Vygotsky at a much earlier date, what is important are the psychological consequences, the impact of the existence of such tools on the development of the individual, namely, the

interaction between the individual and these tools. In his analysis of those consequences, Vygotsky starts from the famous aphorism of Francis Bacon, which crops up several times in his works: *Nec manus, nisi intellectus, sibi permissus, multum valent: instrumentis et auxilibus res perficitur* [The human hand and intelligence, without the necessary tools and aids, are relatively powerless; on the other hand, their strength is reinforced by the tools and aids provided by culture].

In the first place culture creates an ever-growing stock of powerful external aids (tools, apparatus, technologies) that back up psychological processes. From knots in a handkerchief or notches on a stick for the purpose of remembering certain events, up to powerful computerized data banks or modern information technologies, the progress in “psychological technology” never ceases. Alongside the individual and natural memory or intelligence, there exists an external and artificial memory and intelligence. How effective would Europeans of today be if deprived of these technologies and left to themselves, “with naked hand and intelligence”? Could psychology produce valid conceptualizations of higher mental processes without these external aids? The fact is, the very existence of these aids changes the nature of the process, which still takes place within the individual; to be convinced of this, one has only to observe the changes in the performance of straightforward arithmetical operations by people who have become accustomed to using pocket calculators. The real tasks for research are the analyses of the restructuring of inner processes when such aids are present and of the interaction between the external and internal aspects of those processes.

In addition to external aids, however, in cultural works exist psychological tools that are capable of being internalized. These include all semiotic systems, all those skills and intellectual procedures and techniques of the media, intellectual operations and structures, and the models of intellectual activities to be found every time the acquisition of culture occurs. Vygotsky, like McLuhan, did not conclude his analysis at the superficial level of such acquisition. He wanted to grasp its hidden and deeper meanings. The direction of his exploration is expressed in McLuhan’s famous maxim: “The medium is the message.” In other words, it is the medium that carries the profound meanings. This approach can be made more understandable by taking the example of a tool, such as written language (both authors considered this example). An individual, the same also applies to a cultural group, for that matter “who has mastered written language is not just one who also possesses a technical skill”.

Written language and book-based culture have a profound impact on the ways in which perception, memory and thought function. This is because written language contains within itself a model for the analysis of reality (treatment in discrete units, linearity and temporality in the organization of thoughts, loss of the sense of totality, etc.) and psychological techniques including, in particular, an enhanced power of memory that alters the relationship between memory and thought. Hence individuals, in gaining access to the written language, appropriate for their own use the psychological techniques available

in their culture, techniques that become “internal techniques” (Vygotsky borrows this term from Claparede). Thus, a cultural tool takes root in individuals and becomes personal to them. When we consider present-day changes in technology, a question of considerable importance is raised: What are the consequences of the employment of modern intellectual (in my view, a more appropriate term than “information—”) technologies, such as computers or computerized data banks, for individual cognitive processes? Vygotsky’s admirable research on the appropriation of cultural tools to serve as internal techniques deals with the formation of concepts: comparative studies on experimental concepts, spontaneous concepts and scientific concepts. The outcome of this research is presented in his book, *Thought and Language* [36].

At the heart of this research lies the acquisition of systems of scientific concepts, the most important acquisition during the period when a child is a school age. Vygotsky regards the system of scientific concepts as a cultural tool that is yet another vehicle for profound messages, and its assimilation by children induces profound changes in their mode of thought.

The essential property of scientific concepts is their structure, the fact that they are organized in hierarchical systems (other possible systems would include “networks”, “groups”, “genealogical trees”, etc.). When children interiorize a hierarchical structure they extend considerably the possibilities of their thinking process because such a structure enables them to carry out a series of intellectual operations (different types of definition, logical quantification operations, etc.). The advantages of this structure become obvious when compared with “practical” structures, for example, categories such as “furniture”, “clothes” and so forth. If, for example, we attempt to give a logical definition of the term “furniture”, we quickly discover the limitations of practical categories or categories based on experience which lack the formal structure of scientific concepts. The advantages all individuals draw from the assimilation of such powerful intellectual tools are obvious.

The assimilation of systems of scientific concepts is made possible by systematic education of the type received at school. Organized systematic education is essential for this, unlike oral language acquisition in which teaching has a constructive role but requires no more than the presence of adults with a command of the language to act as partners in shared activities.

This brings us to the second model of development. Vygotsky calls this “artificial development”: “education may be defined as the artificial development of the child ... Education is not limited simply to influencing developmental processes; it restructures in a fundamental manner all behavioral functions” [38, p. 107].

The essential point is that education becomes development: whereas, in the first model of development, it was merely the means of reinforcing the natural process; in the second model, it is a relatively independent source of development. Using Vygotsky’s theory, it is possible to identify several models of development “a point he explained himself on several occasions “by focusing on the period of development concerned, on the

nature of the cultural tools, on the extent to which functions are determined by heredity, etc.

If allowance were made for the enormous range of cultural tools and techniques a person might or might not be given the opportunity to assimilate in particular cultures or periods of history, it would be fairly easy to conceptualize intercultural or historical differences in the cognitive development of groups and of individuals. With such a concept of the development of human intelligence it seems paradoxal to speak of "culture-free tests of intelligence" (which Bruner calls "intelligence-free tests") or to maintain that the only possible scientific definition of intelligence is one that reduces it to indicators such as reaction time, evoked potential, etc., as Eysenck [6] does.

His analysis of this second model of development, the model of "artificial development", exemplified in the process by which systems of concepts are assimilated, leads Vygotsky to his discovery of the metacognitive dimension of development. The fact is that the assimilation of knowledge systems based on such a degree of generalization, the interdependence of concepts within a network which smooths the transition from one concept to another and simplifies the execution of intellectual operations, and the existence of external models (in books or demonstrated by the teacher) for the conduct of these operations, all facilitate the individual's realization (in Russian, *osoznanie*) and command (*ovladenie*) of their own cognitive processes.

This process of deliberate self-regulation can be helped by the type of learning process (verbal learning, explanation of intellectual methods of approach, description of the concept-building process, concept-building in common, monitoring of the learning process by the adult expert, etc.).

In these conditions, the individual boy or girl would be able to achieve a fairly clear understanding of his or her own knowledge-acquisition processes and to exert deliberate control "the very essence of metacognitive processes" over them. Here it should be made clear that the writings of Vygotsky constitute the most important theoretical and historical source for the conceptualization and empirical study of metacognitive processes. Vygotsky's scientific achievement in this field is evident: instead of regarding metacognitive process as no more than practical techniques for self-mastery (like mnemonics, for example) or as an isolated question (like most questions of metamemory), Vygotsky offers a theoretical framework. For him, the problems of metacognitive processes are integrated into a general theory concerning the development of higher mental functions. In his theory, these processes are seen as a stage that is necessary, in certain specified conditions, for development. In return, they play an important role in the restructuring of cognition in general. This role provides the clearest illustration of Vygotsky's concept of development as the process whereby the relationships between particular mental functions are transformed. In this context, for example, even the term "metamemory" [7] is inappropriate, since Vygotsky is not concerned here with the working of memorization techniques in the activity of memoriza-

tion, but with the working in such activities of thought processes that have become conscious and deliberate. In other words, he is speaking about a new relationship between two distinct functions.

Even today, Vygotsky's theory is the only one that offers, at least in principle, the possibility of conceptualizing scientifically metacognitive processes, the only one that makes it possible to link up this dimension of cognitive development with cognitive development in general and to understand the source of a person's capacity to control his or her own inner processes (as a result of the transition, outlined by Vygotsky and mentioned above, from external inter-individual control to personal intrapsychic control).

We shall conclude this part of our study by sketching in some possible ways in which Vygotsky's theory of mental development could be used in educational research and practice. In our view the most important ones are:

First, no other psychological theory of development attaches so much importance to education. In Vygotsky's theory, education contains nothing that is external to development. As J. P. Bronckart rightly states (in [28] author's emphasis): *"The school becomes the natural arena of psychology* because it is the scene of learning processes and of the genesis of psychic functions". That is why the theory could be effectively employed to improve our understanding of education-related phenomena "especially their role in development "to design educational research projects and to test practical applications.

Second, as a direct or indirect consequence of Vygotsky's theory, a whole series of new empirical research problems of capital importance for education have been incorporated into present-day psychology.

Research on the sociability of the infant (see sources already mentioned), a rapidly expanding area of research, has improved our understanding of early childhood, and there have already been some practical applications in the education of young children.

The correlation between social interactions and cognitive development is one of Vygotsky's typical themes and is very much in fashion in present-day psychology; it stands at the interface between social psychology and cognitive psychology and has obvious practical applications in education (for example, [22], [4], [3], [26], [40] [42]).

Current research on semiotic mediation, on the role of semiotic systems in mental development, and on the development of language are manifestly strongly influenced by the ideas of Vygotsky ([10], [41] and others).

Third, Vygotsky's theory is historically and scientifically the only significant source in present-day psychology of research on metacognitive processes. It would be impossible to overestimate the importance of these processes in education and development. Even though highly productive theoretical and empirical research could be conceived within the framework of Vygotsky's theory, the absence of such research is the sole explanation for the continued neglect of these processes in education. They are now both on the agenda of psychology and pedagogy.

Fourth, it would be easy to develop an analytical grid and set of instruments for research and diagnosis on the

basis of Vygotsky's concept of "artificial development", namely, the sociocultural development of cognitive functions. To start with, it would be enough simply to build up a list of the external aids, the tools and the "internal techniques" at the disposal of individuals and social and cultural groups in order to determine parameters in the light of which comparisons could be made. It is obvious that such instruments, developed within a theoretical framework of this nature, would eliminate the dangers of racist and chauvinistic interpretations.

Fifth, besides the two models already mentioned in this article, a whole series of learning patterns have been conceptualized on the basis of Vygotsky's or similar ideas. These include cooperative learning, guided learning, learning based on the socio-cognitive conflict, knowledge construction in common, etc. [2], [3], [4], [22], [26], [29].

Finally, the recent emergence of modern audio-visual media and information technologies, their applications in teaching and their short- and long-term place in the lives of children, raise new and serious problems. What instrument could be more relevant and more useful for research into the impact of these new cultural tools than a theory like Vygotsky's, which sets their role in psychological, historical and ontogenetic development precisely at the center of its concerns? This theory offers an ideal conceptual framework for such research, but there remains the hard task of putting it on an operational footing and conducting empirical research.

When we attempt a critical appraisal of Vygotsky's ideas, the first observation that springs to mind is that his theory has remained in many respects a mere sketch, insufficiently developed and operational. In many cases, for instance, his theoretical arguments are not illustrated or supplemented by appropriate methodology. These omissions cannot be blamed on Vygotsky, whose ideas were often simply restated rather than built upon by his disciples. Nor can Vygotsky be blamed for the fact that present-day psychology has wasted effort and resources in conducting research based on much less fruitful paradigms than his.

There has been frequent criticism of the distinction drawn by Vygotsky between two channels of mental development (which he actually regards as intertwined), that is to say, natural (spontaneous and biological) development and artificial (social and cultural) development. We are in agreement with Liders on the necessity of retaining this scientifically productive contrast in preference to the facile claim that all human development is cultural.

In our opinion the true starting-point for any critical appraisal of Vygotsky's theory should be the absence of criticism of social and cultural institutions (and "tools"). Vygotsky, fascinated by the constructive contributions made by society and culture, never really managed to work out a critical analysis, in the modern sense, of those institutions.

The fact is that the perturbation of social relations (in the social group, the immediate environment or the family) may be capable of proving seriously pathogenetic, precisely through the action of the mechanisms discov-

ered by Vygotsky. Similarly, the cultural "tools", again through the action of Vygotskian mechanisms, cannot be agents solely of mind formation; they also contribute to general development "for example, the formation of narrow-minded, dogmatic or sterile attitudes "precisely because the individuals concerned have experienced interactions with the cultural carriers of such profound tools and messages.

The critical analysis of institutions, including schools, and of social and cultural agents could clarify the conditions in which socio-cultural "tools and instruments" become the deformative factors of development.

Vygotsky's ideas on teaching

In the first part of this profile we looked into the consequences for education of Vygotsky's theory of development. We shall now briefly review his more explicit ideas on education. It must be said, however, that we regard the analysis conducted in the previous section to be of greater importance for this subject.

Vygotsky was himself a very active and, it is said, very gifted teacher. As a member of various bodies in charge of national education, he had a hand in dealing with the practical problems facing the Soviet education system at the time, including the transition from a holistic to a discipline-centred approach in primary schools, and throughout his life he was interested in the education of children with disabilities.

We shall make a few comments here on the educational problems raised by the relationship between development and the learning process, on the "proximal zone of development" concept and on specific aspects of formal education.

Vygotsky regarded the question of the relationship between development and the learning process as primarily a theoretical one. Since his theory regards education as being closely connected with development, however, and development as taking place in the actual socio-cultural environment, his analyses are focused directly on education of the type provided in schools.

We have already seen that one of his models of development (Model II—artificial development) depends, in fact, upon formal education, the core of which is the acquisition of systems of scientific concepts.

For Vygotsky, therefore, education cannot be reduced to the acquisition of a body of information; it is one of the sources of development and is even defined as the artificial development of the child. Hence, the essence of education is to ensure the child's development by the provision of tools, internal techniques and intellectual operations. On many occasions Vygotsky even speaks of the acquisition (learning) of different types of activity. If we applied his approach to botanical classification, for example, we could say that for Vygotsky the essential thing is not a knowledge of taxonomic categories but a mastery of the classification procedure (definition and application of taxonomic criteria, the classification of ambiguous or borderline cases, determination of new members of a class and, most important of all, learn-

ing to execute the logical operations that interlink various classes, etc.).

All this goes to show that Vygotsky attached the greatest importance to the content of educational curricula but placed the emphasis on the structural and instrumental aspects of that content, the significance of which was mentioned in our analysis of the implications of McLuhan's phrase "the medium is the message". In this connection, it must be said that Vygotsky did not take these fruitful ideas far enough. In this approach it is quite possible to regard the school itself as a "message", that is, a fundamental factor of education because, as an institution and quite apart from the content of its teaching, it implies a certain structuring of time and space and is based on a system of social relations (between pupils and teachers, between the pupils themselves, between the school and its surroundings, and so on). Indeed, the impact of formal education depends to a considerable extent on these aspects of the "educational medium".

Secondly, we have already seen that Vygotsky did not take his criticism of formal education very far despite its pertinence to his system of thought: the school does not always teach systems of knowledge but in many cases overburdens its pupils with isolated and meaningless facts; school curricula do not incorporate tools and intellectual techniques; all too often, schools do not provide a setting for social interactions conducive to knowledge construction, etc. Lastly, Elkonin [5] rightly reproaches Vygotsky for not paying enough attention to teaching methods.

Vygotsky's concept of "the proximal zone of development" has first of all theoretical impacts. In the socio-cultural concept of development children cannot be regarded as cut off from their social and cultural environment like young Robinson Crusoes. Their ties with other people form part of their very nature. It is thus impossible to analyze their development, aptitudes or education without taking social ties into consideration. The concept of the proximal zone of development illustrates this view precisely. This zone is defined as the difference (expressed in units of time) between the performance of the same child working with and assisted by an adult. For example, two children pass tests for 8-year-olds on a psychometric scale; with standardized assistance, the first attains the 9-year level and second the 12-year level; in this case the proximal zone is one year for the first child and four years for the second. In this concept of the proximal zone, the view of the child as a social being engenders a methodological approach with far-reaching implications, since the child's development is regarded as a dynamic and dialectical process. Applied to peda-

gogy, the concept of the proximal zone offers a way out of the eternal dilemma of education: should we wait until children have attained a particular level of development before beginning formal education or should we expose them to a certain education so that they may attain a particular level of development?

Following the dialectic of the relationship between the learning and development processes examined earlier, Vygotsky adds that development is more productive if children are exposed to new learning precisely in their proximal zone of development. In this zone and with adult assistance children would be able to assimilate more easily what they would be incapable of assimilating if left to themselves.

The actual forms taken by adult assistance in the proximal zone vary enormously: the demonstration of methods to be imitated, examples, maieutic questions, monitoring by the adult and, most important of all, shared activities (*sovremenaja deatel'nost*) as a constructive factor of development.

The heuristic value of the proximal zone concept has not been sufficiently exploited. The nature of the concept translates into operational terms the theoretical concept of the child as a social being. But its applications need to be taken further and, in fact, a new approach to the theoretical and practical construction of diagnostic tools based on that concept is currently being developed. It involves studying the dynamics of the development process (rather than present performance) and the capacities of normal or handicapped children, in order to draw maximum benefit from the assistance and learning opportunities offered.

A second direction that could be explored in the application of this concept is education in the family and at school. There is evidence that many parents spontaneously direct their teaching efforts precisely towards the proximal zone [9]. Bearing in mind Vygotsky's oft-repeated view that the education of a child should ideally be aimed at the proximal zone in which that child experiences his/her encounters with the culture, assisted by an adult acting initially as a partner in shared constructions and later as the organizer of the learning process, formal education could be regarded as a powerful support for natural development (Model I) or as a relatively independent source (Model II). The references to formal education that we find in Vygotsky should be taken not as descriptions of actual educational situations, however, but rather as an outline for the renewal of education. Vygotsky's theory, formulated over fifty years ago, has such heuristic potential that it could very well become one of the instruments for this renewal of present-day formal education.

References

1. Bowlby J. Attachment. Harmondsworth, Penguin Books, 1971.
2. Brown A.; Palincsar A. Guided, Cooperative Learning and Individual Knowledge Acquisition. Champaign, Ill., Center for the Study of Reading, University of Illinois. (Technical Report, no. 372.), 1986.
3. CRESAS. On apprend pas tout seul: Interactions sociales et construction des savoirs [We do not learn by ourselves: social interactions and the construction of knowledge]. Paris, ESF, 1987.
4. Doise W.; Mugny G. Le développement social de l'intelligence [The social development of intelligence]. Paris, Interditions, 1981.
5. Elkonin D.; Davidov V. (eds.), Vozrastnye vozmonosti usvoenija znanij [Learning possibilities at different ages]. Moscow, Prosveshenie, 1966. (In Russ.)
6. Eysenck H. (1988). The Concept of "Intelligence": Useful or Useless. *Intelligence* (Norwood, N.J.), 1988. Vol. 12, pp. 1–16.

7. Flavell J.; Wellman H. Metamemory. In: R. Kail and J. Hagen (eds.), *Perspectives on the Development of Memory and Cognition*. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Associates, 1977.
8. Hinde R., Perret-Clermont A.N.; Stevenson-Hinde, J. (eds.), *Relations interpersonnelles et développement des savoirs* [Interpersonal relationships and the development of knowledge]. Fribourg, Cousset, Fondation Fyssen-Del Val, 1988.
9. Ignjatovic-Savic et al. Social Interaction in Early Childhood and its Developmental Effects. In: J. Valsiner (ed.), *Child Development within Culturally Structured Environment, vol. 1: Parental Cognition and Adult-Child Interaction*. Norwood, N.J., Ablex Publishing Corp., 1989.
10. Ivic I. *Covek kao animal symbolicum* [Man as animalis symbolicum]. Belgrade, Nolit, 1978.
11. Ivic I. *Le social au cœur de l'individuel* [The Social in Each Individual's Heart]. In: CRESAS, *On n'apprend pas tout seul: Interactions sociales et construction des savoirs*, Paris, ESF, 1978.
12. Ivic I. et al. *Vaspitanje dece ranog uzrasta* [Education of Infants]. Belgrade, Zavod za Udzbenike, 1984.
13. Lamb M.E.; Scherrod L. R. *Infant Social Cognition*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, 1981.
14. Levitin K. *One is Not Born a Personality: Profiles of Soviet Educational Psychologists*. Moscow: Progress, 1982.
15. Lewis M.; Rosenblum L. (eds.), *The Effect of the Infant on its Caregiver*. New York, John Wiley, 1974.
16. Lisina M. *Problemy ontogeneza obshenija* [Problems of the Ontogenesis of Communication]. Moscow: Pedagogika, 1986. (In Russ.)
17. Luria A. *The Making of Mind: A Personal Account of Soviet Psychology*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1979.
18. McLuhan M. *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York, McGraw-Hill, 1964.
19. Mecacci L. *La vita e l'Opera. L. S. Vygotsky: Lo sviluppo psichico del bambino*. Bologna, Mulino, 1983.
20. Meyerson I. *Les fonctions psychologiques et les œuvres* [Psychological functions and achievements]. Paris, Vrin, 1948.
21. Nauchnoe tvorcheestvo Vygotskogo i sovremennaja psihologija [The Scientific Achievement of Vygotsky and Contemporary Psychology]. Moscow: APN SSSR, 1981.
22. Perret-Clermont A. N. *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne, Peter Lang, 1979.
23. Prospects, 1989. Vol. 19, no. 3.
24. Rivire A. *La psicologa de Vygotsky. Infancia y Aprendizaje* (Madrid), 1984, no. 27/28.
25. Rogoff B.; Wertsch J. *Children's Learning in the "Zone of Proximal Development"*. New Directions for Child Development (San Francisco), 1984, no. 23.
26. Rubtsov V. *Organizacija i razvitiye sovmestnye deistvij u detej v process obuchenija* [Organization and development of shared activities in the education process]. Moscow: Pedagogika, 1987.
27. Schaffer H. *The Growth of Sociability*. Harmondsworth, Penguin Books, 1971.
28. Schneuwly B.; Bronckart J.P. (eds.), *Vygotsky aujourd'hui* [Vygotsky Today]. Neuchtel/Paris, Delachaux & Niestl', 1985.
29. Stambak M. et al. *Les babie's entre eux* [Betwixt Babies]. Paris, Presses Universitaires de France, 1983.
30. This feature was originally published in *Prospects: the quarterly review of comparative education* (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), XXIV, 3/4, 1994, pp. 471–485.
31. Thoman, E. (ed.), *Origin of Infant Social Responsiveness*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, 1979.
32. Tronick E. (ed.), *Social Interchange in Infancy*. Baltimore, Md.: University Park Press, 1982.
33. Valsiner J. *Developmental Psychology in the Soviet Union*. Brighton, United Kingdom, Harvester Press, 1988.
34. Vygotsky L.S. *Izbrannye psihologicheskie issledovaniya* [A selection of research in psychology]. Moscow, APN RSFSR, 1956. (In Russ.).
35. Vygotsky L.S. *Razvitiye vysih psihicheskikh funkciy* [Development of higher psychological function]. Moscow, APN, RSFSR, 1960.
36. Vygotsky L. S. *Thought and Language*. Cambridge, Mass., MIT Press, 1962.
37. Vygotsky L. S. *Mind in Society*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1978.
38. Vygotsky L. S. *Sobraniye sochinenii* [Collected Works], Vols. I–VI. Moscow: Pedagogika, 1982. (In Russ.).
39. Wallon H. *Le rôle d'autrui et conscience de soi* [The Role of Others and Self-awareness]. *Enfance* (Evry, France), 1959, pp. 279–286. (Special Issue.).
40. Wertsch J. *Culture, Communication and Cognition*. New York, Columbia University Press, 1985.
41. Wertsch J. (ed.), *The Semiotic Mediation of Mental Life*. In: E. Mertz and R. A. Parmentier (eds.), *Signs in Society: Psychological and Socio-Cultural Studies in Semiotic Mediation*. New York, Academic Press, 1985.
42. Wertsch J. *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1985.
43. Zaporozec A. Lisina, M. (eds.), *Razvitiye obenija u doskolnikov* [Development of Communication in Preschool Age Children]. Moscow: Pedagogika, 1974 (In Russ.).
44. Zazzo R. *L'attachement* [Attachment]. Neuchtel: Paris, Delachaux & Niestl', 1974.
45. Zazzo R. (ed.), *La première année de la vie* [The first year of life]. Paris: Presses Universitaires de France, 1986.

Information about the author

Ivan Ivich, Professor of Developmental Psychology, University of Belgrade, Belgrade, Serbia, e-mail: ivanivici@mts.rs

Информация об авторе

Ивић Иван, Профессор психологии развития, Университет Белграда, г. Белград, Сербия, e-mail: ivanivici@mts.rs

Получена 20.09.2023

Принята в печать 20.03.2024

Received 20.09.2023

Accepted 20.03.2024

Развитие и обучение в контексте социальных взаимодействий: Л. Выготский vs Ж. Пиаже

В.В. Рубцов

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Статья посвящена проблеме современной дидактики, затрагивающей вопрос строения, передачи и приобретения знания. Основное внимание направлено на то, чтобы понять, в каком соотношении находятся содержание знания и способ его трансляции (передачи) от одного к другому, от взрослого к ребенку. Обсуждается исходная, совместно-распределенная форма деятельности, специфической для эффектного обучения детей.

Ключевые слова: развитие, обучение, социальные взаимодействия, социокогнитивный конфликт, эмоционально-смысловый конфликт, общность, понимание, взаимопонимание, рефлексия, способ взаимодействия, мышление, переживание.

Для цитаты: Рубцов В.В. Развитие и обучение в контексте социальных взаимодействий: Л. Выготский vs Ж. Пиаже // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 1. С. 77–88. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200111>

Development and Learning in the Context of Social Interactions: L. Vygotsky vs J. Piaget

Vitaly V. Rubtsov

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

The article is devoted to the problem of contemporary didactics, touching upon the issue of the structure, transmission and acquisition of knowledge. The focus is on understanding the correlation between the content of knowledge and the way it is translated (transmitted) from one person to another, from an adult to a child. We analyze the initial, joint-distributed form of activity that is specific for efficient teaching of children.

Keywords: development, learning, social interactions, socio-cognitive conflict, emotional and semantic conflict, community (“obschnost”), understanding, mutual understanding, reflection, way of interaction, thinking, perezhivanie.

For citation: Rubtsov V.V. Development and Learning in the Context of Social Interactions: L. Vygotsky vs J. Piaget. *Kul'turno-istoricheskaya psichologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 1, pp. 77–88. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200111>

Наша дискуссия посвящена проблеме современной дидактики, которая затрагивает вопрос строения, передачи и приобретения знания по существу. Основной фокус обсуждения заключается в том, чтобы понять, в каком соотношении находятся содержание

знания и форма его трансляции (передачи) от одного к другому, в нашем случае — от взрослого к ребенку. До тех пор, пока этот вопрос не станет предметом специального рассмотрения, мы будем создавать модели и образцы «дидактических единиц», не

затрагивая существа проблемы развития в обучении, сводить суть проблемы к переносу или даже «пересаживанию» знания от взрослого к ребенку, подменяя процессы развития накоплением того или иного учебного материала.

Анализируя соотношение содержания знания и формы его освоения, целесообразно еще раз обратиться к теоретическим взглядам Л.С. Выготского и Ж. Пиаже, чьи исследования позволяют не только подойти к проблеме развития в обучении, но и в значительной степени раскрыть существа данной проблемы. Как известно, оба исследователя — и Ж. Пиаже и Л. С. Выготский — отмечали тесную связь развития ребенка с формами взаимодействия взрослого и детей, кооперацией самих детей, обосновывали влияние социальных взаимодействий и социализации на развитие детской мысли.

Подходы двух выдающихся ученых принципиально различаются между собой. Исследователи жили и действовали в различных социокультурных контекстах, на разных научных основаниях ставили и решали проблему развития мышления. Они создали два принципиально различных метода исследования мышления, обосновали различные, по существу, концепции обучения, принципиально по-разному определяли школу как социальный институт детского развития. Сравнительный анализ подходов Ж. Пиаже и Л.С. Выготского к проблеме исследования развития в контексте социальных взаимодействий позволяет глубже понять

их роль в развитии детей в обучении, а в итоге ближе подойти к вопросам современной дидактики, которая будет определять существа новой школы — школы, которая «должна учить мыслить» (Э.В. Ильенков).

Ж. Пиаже и Л.С. Выготский в современных исследованиях

Методы Ж. Пиаже и Л. Выготского, направленные на изучение процессов детского развития, в настоящее время не только не теряют актуальности, но и привлекают все больше внимания современных исследователей. Так, анализ динамики цитирования зарубежными исследователями работ Л.С. Выготского и Ж. Пиаже с 1996 по 2015 г., по версии Google Scholar¹, показывает устойчивую тенденцию к увеличению цитирований, посвященных проблеме обучения и развития (рис. 1–2).

Более того, высокий уровень цитирования таких работ Ж. Пиаже, как «Моральные суждения у ребенка» и «Психология интеллекта», и работ Л.С. Выготского «Развитие высших психических функций» и «Мышление и речь» указывает на тот факт, что обоснование форм происхождения детской мысли (операционные структуры интеллекта для Пиаже или научные понятия для Л.С. Выготского) и на сегодняшний день представляет центральную проблему психологии развития (рис. 3–4).

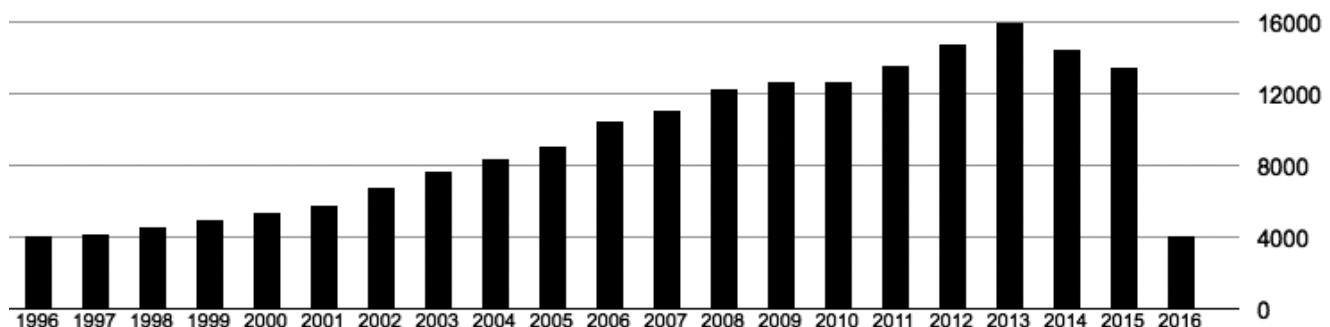


Рис. 1. Устойчивое увеличение цитирований работ Ж. Пиаже, отражающее интерес современных исследователей к проблеме развития мышления

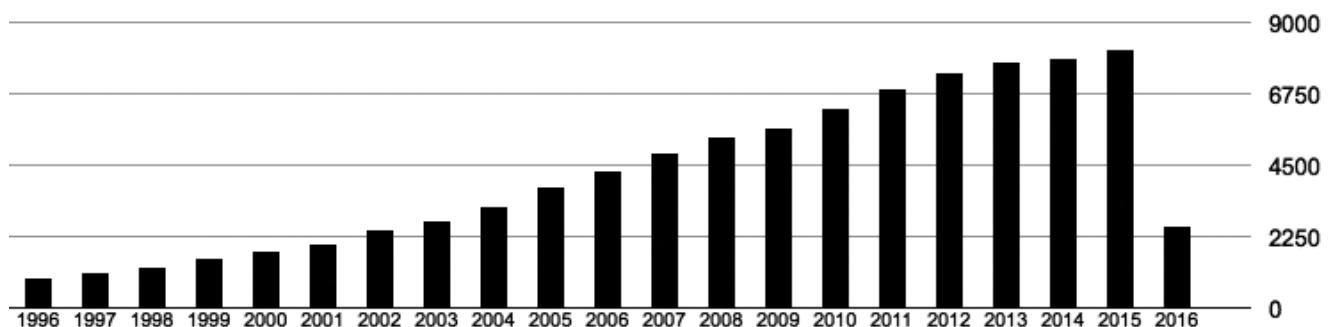


Рис. 2. Устойчивое увеличение цитирований работ Л.С. Выготского, отражающее интерес современных исследователей к проблеме развития мышления и обучения

¹ Данные версии Google Scholar приведены в докладе А.Н. Perret-Clermont, прочитанном на юбилейной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского [13].

Ключевые положения теории Ж. Пиаже²

Становление интеллекта для научной школы Ж. Пиаже — стержневая линия в психическом развитии ребенка, от которой зависят все другие психические процессы. Согласно Ж. Пиаже, качественное своеобразие развития интеллекта в каждом возрасте, скачки и переходы от одной возрастной ступени к другой определяются *прижизненным формированием* структур интеллектуальной деятельности, специфических для каждого возраста.

Основная идея развития в теории Пиаже заключается в том, что интеллектуальные операции осуществляются в форме целостных структур. Эти структуры формируются благодаря равновесию, к которому стремится общее развитие интеллекта. Женевская школа генетической психологии, созданная Ж. Пиаже и его последователями, изучает умственное развитие ребенка, а по сути, происхождение интеллекта. Ее главной задачей можно считать специальное изуче-

ние представлений детей о явлениях природы, описание того, в чем состоят особенности детской логики, а в итоге, обоснование механизмов познавательной деятельности в целом. Принципиальные ответы, которые мы находим в работах Пиаже в отношении развития операциональных структур детского мышления, составляют ядро женевской научной школы.

Ключевые положения теории Ж. Пиаже можно в общем виде выразить с помощью четырех аксиом [16].

1. Интеллект строится на основе действия.
2. Действие является источником развития.
3. Мысль есть сжатая форма действия.
4. Познание на всех генетических уровнях есть продукт реальных действий, совершаемых субъектом с объектами.

Обосновывая данные положения, Пиаже исходит из того, что объект (объекты) существует независимо от субъекта. Чтобы познать объекты, субъект должен действовать с ними: связывать, разделять, перемещать, изменять, комбинировать, т. е. преобразовы-



Рис. 3. Наиболее цитируемые работы Ж. Пиаже



Рис. 4. Наиболее цитируемые работы Л.С. Выготского

² Развернутый анализ основных положений теории Ж. Пиаже проведен Л.Ф. Обуховой [см., например: 10; 11 и др.].

вать их. Развитие осуществляется на основе реальных действий, совершаемых субъектом с предметами внешнего мира. При этом описание взаимодействия субъекта с объектом не может быть в полной мере отражено формулой «S→R» (однонаправленная стрелка). Формула, фиксирующая взаимообратимость отношения «S↔R» (обратимая стрелка), более полно соответствует, с точки зрения Пиаже, существу субъект-объектных взаимодействий.

Обратимый характер и содержание взаимодействий субъекта с объектами отражают введенные Пиаже идеи о трансформации и конструкции. Так, идея *трансформации* фиксирует тот факт, что граница между субъектом и объектом не установлена с самого начала, и во всяком действии смешаны субъект и объект. Идея *конструкции* полагает, что объективное знание всегда подчинено определенным структурам действия. Причем структуры действия не даны ни в объектах, поскольку зависят от действий, ни в субъекте, поскольку субъект должен научиться координировать свои действия.

То наиболее общее, что сохраняется в действии на определенном уровне развития, характеризует *схема действия*, которая, согласно Пиаже, есть структура на определенном уровне умственного развития, а в узком значении — сенсомоторный элемент понятия. Опираясь на понятие о схеме действия, Пиаже вводит принципиальное различие между формой и содержанием познания. В его теории содержание детского познания — это то, что приобретается благодаря опыту и наблюдению; форма познания — это «общая схема» мыслительной деятельности субъекта, в которую включаются взаимодействия субъекта с объектами. Не объект как таковой играет главную роль в процессе познания: субъект сам выбирает объект в зависимости от уровня развития умственных структур. И от того, как развиты умственные структуры, зависит познание действительности.

Ж. Пиаже описывает три основные формы опыта, которые определяют развитие интеллектуальных структур [17].

- *Опыт-упражнение*, который имеет значение для формирования навыка.
- *Физический опыт*, благодаря которому ребенок, действуя с объектами, начинает различать физические свойства объектов (форма, вес, объем, площадь и т. п.).
- *Логико-математический опыт*, который ребенок извлекает из самих действий с предметами. Его характеризует ориентация не только на достижение прагматического результата, но и на сам способ действия, что составляет необходимое условие развития интеллекта. Именно логико-математический опыт имеет определяющее значение для развития интеллекта, характеризуя более высокий уровень умственного развития.

Закон психического развития в теории Ж. Пиаже

Главное достижение Ж. Пиаже — открытие эгоцентризма детского мышления. Согласно Ж. Пиаже эгоцентризм — основная особенность мышления, скрытая умственная позиция, которая отражает сво-

еобразие детской логики, детской речи, детских представлений о мире. В многочисленных исследованиях научной школы Ж. Пиаже эгоцентризм определяется как разновидность систематической и неосознанной иллюзии познания, форма первоначальной центрации ума, характеризующая психическую активность в ее истоках. Эгоцентризм указывает на тот факт, что внешний мир не действует прямо на ум субъекта, а наши знания о мире — это не копия и не отображение внешних событий.

Основной закон психического развития в теории Ж. Пиаже — это закон *децентрации*, закон перехода от общей эгоцентричности к интеллектуальной децентрации, что выражается в переходе ребенка от эгоцентризма к объективной позиции в познании вещей, других людей и самого себя. Причем ключевое положение, определяющее суть сформулированного закона, заключается в том, что, согласно Ж. Пиаже, основу перехода от эгоцентрической к объективной позиции составляет процесс социализации, т. е. переход от индивидуально-субъективного к социальному. Мысль, полагает Ж. Пиаже, формируется на основе действия, однако источник целостных логических структур (развитие индивидуального интеллекта) следует искать в социализации индивида [15–16].

Социализация, в теории Пиаже, — это процесс адаптации к социальной среде, состоящий в том, что ребенок, достигнув определенного уровня развития интеллекта, становится способным к сотрудничеству с другими людьми благодаря разделению и координации своей точки зрения и точек зрения других людей.

При этом *социальная жизнь*, как ее понимает Ж. Пиаже, начинает играть прогрессивную роль в развитии ума лишь на тех этапах, когда складываются отношения кооперации, споры и дискуссии между детьми-рөвесниками. Такой перелом в развитии наступает около 7–8 лет. До этого возраста в развитии ребенка ведущую роль играют его отношения со взрослыми, которые, как подчеркивает Ж. Пиаже, строятся преимущественно на основе одностороннего уважения и авторитета взрослого.

По мысли Пиаже, «...на дооперациональных стадиях структуры, свойственные зарождающемуся мышлению, исключают формирование общественных отношений сотрудничества, которые могли бы повлечь за собой конституирование логики. Перемещающийся внутри пространства между деформирующим эгоцентризмом и пассивным принятием интеллектуального принуждения, ребенок еще не является объектом социализации интеллекта, способным глубоко изменить механизм этого процесса.

Поэтому именно на уровне формирования конкретных операций встает во всей остроте проблема соотношения влияния социального обмена и индивидуальных структур на развитие мышления» (выделено мной. — В.Р.) [25, р. 173,].

Раскрывая содержание процесса социализации, Пиаже указывает на то обстоятельство, что в процессе взаимодействий со взрослыми и сверстниками у детей в возрасте 7–8 лет возникает *социокогнитивный конфликт*, когда точка зрения других становится значи-

мой и должна учитываться при выполнении собственных действий. Точка зрения другого соотносится с собственной позицией, учитывается и включается в процесс построения действия, закрепляется в складывающейся схеме действия, становится условием развития формирующихся группировок (рис. 5).

Вместе с тем в теории Ж. Пиаже изоморфизм операциональных структур и структур кооперации рассматривается как следствие более общего закона развития группировок. Ибо каждая внутренняя для индивида группировка, по мысли Пиаже, есть система операций, осуществленных совместно, т. е. в собственном смысле кооперация. Такая форма равновесия не есть результат одиночного интеллектуального мышления, не есть социальный продукт. Согласно Пиаже, внутренняя операциональная деятельность и внешняя кооперация являются лишь двумя дополнительными аспектами одной и той же совокупности и равновесие одного зависит от равновесия другого.

Интеллектуальное развитие в контексте социальных взаимодействий в теории Пиаже

Анализ позволяет сформулировать принципы развития интеллекта в теории Ж. Пиаже, обозначив при этом особую роль социальных взаимодействий в данном процессе. Так, согласно Ж. Пиаже:

1) основой интеллектуального развития человека (развития мышления) выступает качественное изменение форм опыта, базирующегося на выполнении собственных действий;

2) средством выполнения индивидуальных действий в условиях $S \Leftarrow O$ взаимодействий являются формирующиеся конструкции («знания» об объекте и подчиненные им структуры действия);

3) инварианты действия (отрефлексированный опыт) оформляются в схемы действия (схема действия — это структура на определенном уровне умственного развития, умственная система или целостность, принципы активности которой отличны от принципов активности частей);

4) кооперация (сотрудничество) позволяет осуществить правильную передачу какого-либо понятия, начиная с уровня конкретных операций. Условием такой передачи выступает социокогнитивный конфликт — новый тип взаимоотношений субъектов, сменяющих отношения престижа и авторитета, характеризующие дооперациональный уровень развития интеллекта;

5) социализация индивидуального интеллекта (переход от индивидуально-субъективного к социальному) — основное направление интеллектуального развития. Социализация невозможна без кооперации и сотрудничества, без включения индивидуумов в действия разных сообществ.

Условно схема социализации индивидуального интеллекта, как она представлена в теории Пиаже, приведена на рис. 6.

Примечательно, что исследования последних лет, выполненные в рамках научной школы Пиаже, проблематизируют точку зрения швейцарского ученого об изоморфизме операциональных структур и структур кооперации. Так, в последнее время в работах исследователей этой научной школы все более отчетливо звучит вопрос о том, не проистекает ли социальное взаимодействие от некой формы содействия, которая предшествовала бы кооперации и оказывала влияние на развитие мышления, и не является ли оно («со-действие») источником одновременно социального и когнитивного развития, определяющим условием которого оно могло бы быть?

Признание этого положения означало бы, что социальное окружение действует на развитие ребенка с

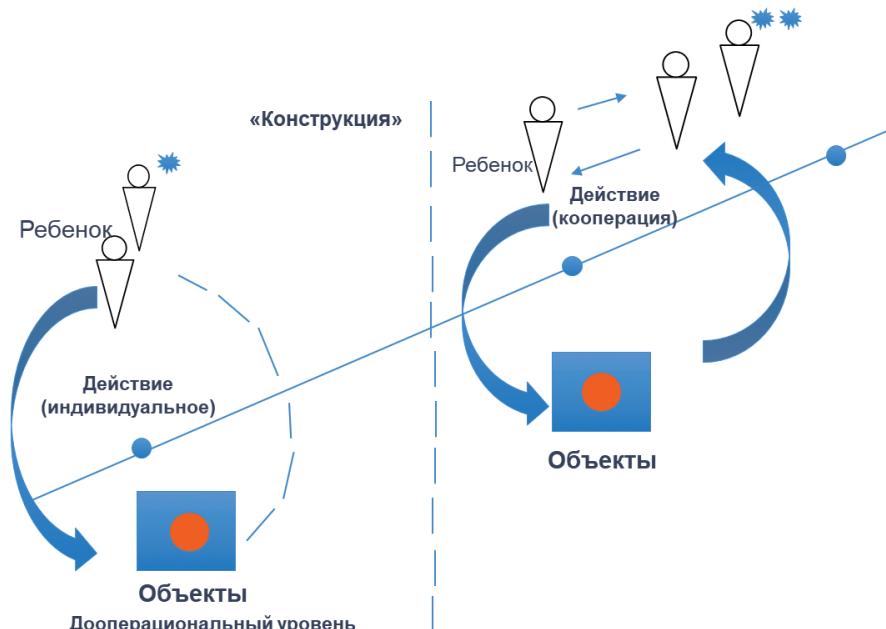


Рис. 5. Социокогнитивный конфликт как механизм развития индивидуального интеллекта в условиях кооперации (в теории Ж. Пиаже)

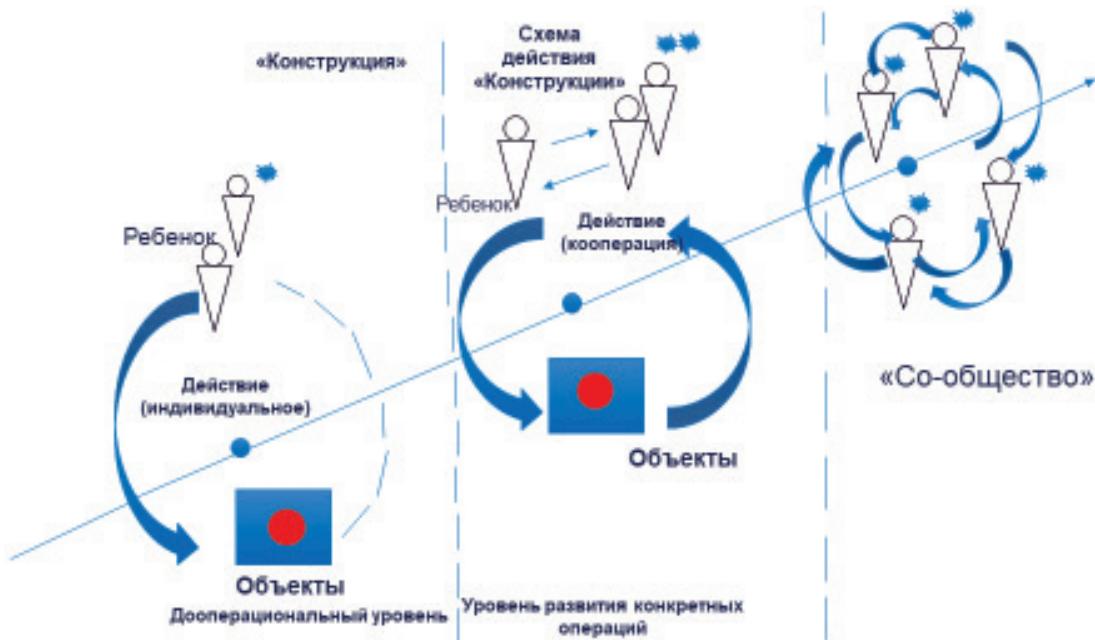


Рис. 6. Социализация индивидуального интеллекта (в теории Пиаже)

момента рождения. Более того, данные последних лет позволяют исследователям все с большей степенью ответственности говорить о том, что социальный фактор играет ведущую роль в появлении способности ребенка действовать осознанно, выделять коммуникативные действия как особые формы социальных взаимодействий.

Так, данные ряда исследований коммуникативных взаимодействий в раннем возрасте свидетельствуют о том, что «...подобно тому, как визуальное знакомство ребенка с деталями окружения возникает внутри врожденных ориентировочных движений, улыбка проявляет себя как специфический элемент его врожденной коммуникативной активности. Матери чувствительны к совокупности коммуникативных действий ребенка, а не к одной улыбке: но даже когда ребенок не может сделать улыбку узнаваемой, его мать умеет видеть его общительность» [29, с. 452]. Такого типа положения все чаще можно увидеть в работах последователей научной школы Ж. Пиаже [27; 29–30].

Роль социальных взаимодействий в развитии детского мышления в научной школе Л.С. Выготского. Закон развития высших психических функций

Очевидно, однако, что вопрос о двуплановости (изоморфизме) интеллектуальных структур и структур кооперации будет оставаться открытым, если принципиально не пересмотреть сам подход к проблеме развития. Основания такого подхода заложены в научной школе Л.С. Выготского.

Как известно, ученый рассматривал социальные взаимодействия и социальные отношения как исходное основание (источник) развития. «За всеми высшими функциями и их отношениями, — писал Л.С. Выготский, — стоят генетически социальные

отношения, реальные отношения, homo duplex (человек двойной — лат.). Отсюда принцип и метод персонификации в исследовании культурного развития, то есть разделение функций между людьми, персонификации функций. *Например, произвольное внимание: один овладевает, другой владеет. Разделение снова надвое того, что слито в одном, экспериментальное развертывание высшего процесса (произвольного внимания) в маленькую драму*» (выделено мной. — В. Р.) [5, с. 1023].

Этот вывод был сделан Л.С. Выготским на основании результатов широко известных опытов с детьми на овладение вниманием (рис. 7). Перед ребенком взрослый ставил две чашечки, накрытые крышечками. В одну из них взрослый помещал (прятал) орех. Крышечки были выкрашены в разный цвет (темно-серый или светло-серый). Крышечка более темного цвета накрывала именно ту чашечку, где в данный момент находился орех. В зависимости от места расположения ореха соотношение цветов на крышечках изменялось. Замысел взрослого состоял в том, чтобы обратить внимание ребенка на соответствие места расположения объекта (ореха) и соответствующего знака (светло-серый/темно-серый). Вниманием взрослого, представленным через соотношение предметных и знаковых структур, должен был овладеть сам ребенок. Это достигалось за счет опосредствования предметных и знаковых структур на основе разворачивающихся взаимодействий и взаимоотношений взрослого и ребенка.

Процесс овладения функцией как первоначально распределенной между участниками социальной ситуацией Л.С. Выготский сформулировал в общем виде как известный закон развития высших психических функций, согласно которому «...всякая функция в культурном развитии ребенка появляется дважды, в двух планах, сперва социальном, потом — психоло-

гическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая» [2, с. 145].

Идея овладения функцией как первоначально разделенной между взрослым и ребенком наиболее развернуто реализована на основе разработанного Л.С. Выготским и Л.С. Сахаровым метода двойной стимуляции, являющегося прототипом созданного Л.С. Выготским генетико-моделирующего подхода к исследованию развития. Конкретная методика позволяла изучать в экспериментальных условиях процесс образования понятий как процесс приобретения бессмысленным словом значения, превращения слова в символ, в представителя предмета или группы сходных между собой предметов [см.: 3–4 и др.].

Для Л.С. Выготского важно было показать, что образование понятия или приобретение словом значения является результатом сложной активной совместной деятельности взрослого и ребенка (оперирование словом или знаком), в которой участвуют все основные интеллектуальные функции в своеобразном сочетании. Индивидуальное сознание является при этом продуктом интериоризации этой деятельности.

«Переход [от интерпсихических функций к интрапсихическим, т. е. от форм социальной коллективной деятельности ребенка к его индивидуальным функциям. — В.Р.] является общим законом... для развития всех высших психических функций, которые возникают первоначально как формы деятельности в сотрудничестве и лишь затем переносятся ребенком в сферу своих психологических форм деятельности.

«Не постепенная социализация, вносимая в ребенка извне, но постепенная индивидуализация, возникающая на основе внутренней социальности ребенка, является главным трактом детского развития» (выделено мной. — В. Р.) [1, с. 343–344].

Обучение и развитие в контексте социальных взаимодействий: проблемы, которые поставил Л.С. Выготский

Этапы возникновения индивидуального сознания из форм коллективно-социальной деятельности, на которые указывал Л.С. Выготский, точно описаны В.В. Давыдовым (рис. 8). Индивидуализация сознания, в интерпретации В.В. Давыдова, является культурно значимым результатом овладения изначально коллективно-социальных форм деятельности. При этом знаки и символы выступают в качестве необходимых культурных средств организации индивидуального сознания человека.

Анализируя подход Л.С. Выготского о роли социальных взаимодействий в развитии человека, В.В. Давыдов обозначил шесть основных проблем, которые поставлены в научной школе Л.С. Выготского и разработка которых позволит глубже понять природу развития высших психических функций [8].

Так, согласно В. В. Давыдову:

1) основой психического развития человека выступает *качественное изменение социальной ситуации* или, говоря терминами А.А. Леонтьева, *изменение деятельности человека*;

2) всеобщими моментами психического развития человека служат его обучение и воспитание, поскольку, согласно Л.С. Выготскому «обучение тогда ценно, когда идет впереди развития»;

3) исходной формой деятельности является развернутое ее выполнение человеком во внешнем, социальном или коллективном, плане;

4) психологические новообразования, возникающие у человека, производны от интериоризации исходной формы его деятельности;

5) существенную роль в процессе интериоризации играют различные знаковые и символистические системы;

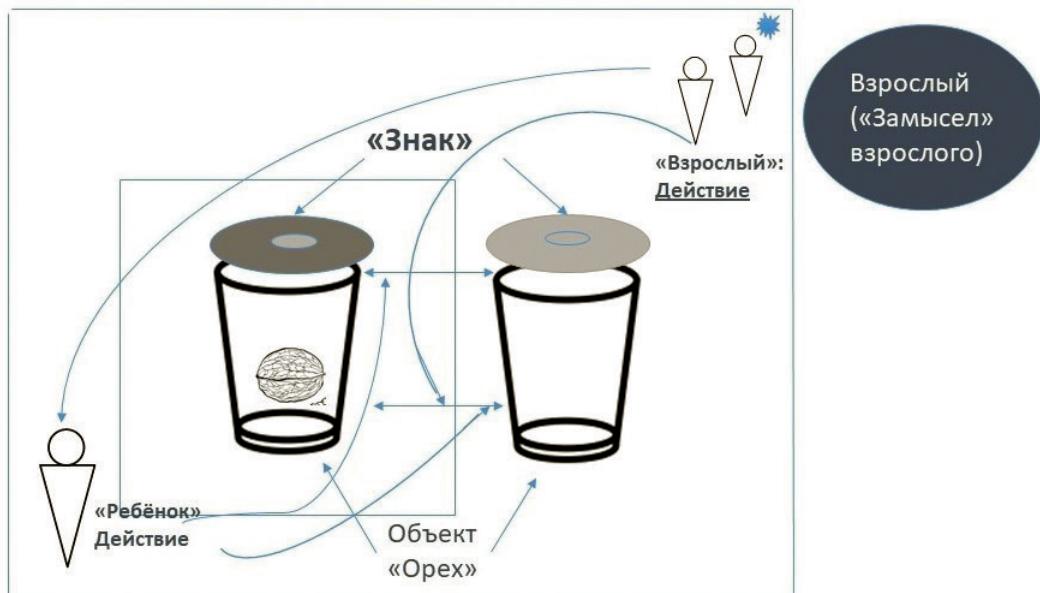


Рис. 7. Схема овладения вниманием в ситуации взаимодействия «ребенок–взрослый» в опытах Л.С. Выготского



Рис. 8. Этапы возникновения индивидуального сознания из форм коллективно-социальной деятельности (по В.В. Давыдову)

6) важное значение в деятельности и сознании человека имеют его интеллект и эмоции, находящиеся во внутреннем единстве.

Социально-генетический метод исследования развития в обучении

Положения, которые составляют основу культурно-исторической научной школы Л.С. Выготского и обозначены В.В. Давыдовым, позволяют по-новому взглянуть на исследование механизмов развития мышления, связать эти механизмы с качественными изменениями социальной ситуации, обусловленными развитием форм коллективно-совместной деятельности. При проектировании такого типа ситуаций важно учитывать следующее.

1. Нельзя ограничиваться исследованием социальных взаимодействий и процесса освоения понятий как параллельных процессов.

2. Метод экспериментального исследования процесса образования понятий должен быть *социально-генетическим* (сравни с «генетико-моделирующим методом» Л.С. Выготского). Основание данного метода составляет принцип взаимоопосредования предметных структур и структур совместной деятельности: предметное содержание объекта, определяющее содержание осваиваемых понятий, опосредовано способами взаимодействия участников социальной ситуации.

3. Организация взаимодействий взрослого и детей, самих детей является необходимым условием выполнения совместных действий, поскольку именно взаимодействия и взаимоотношения самих участников определяют понимание ими связи между различными действиями с объектом, свойствами его структуры и соответствующими понятиями.

4. Способ совместных действий, соответствующий системе осваиваемых понятий, характеризует основную дидактическую единицу, определяющую требования к организации социальной ситуации.

5. Необходимо специально исследовать и проектировать социальные ситуации, основанные на опос-

редовании предметного содержания объекта способами взаимодействия ее участников, анализировать возникающие в этих условиях детско-взрослые общности и совместные формы деятельности, рассматривая их в качестве исходных форм происхождения и развития эмоционально-смысловых и знаково-смысловых структур, определяющих процессы овладения системой понятий.

Отметим, что социально-генетический метод в своей основе опирается на теорию В.В. Давыдова [7]. Он отвечает сформулированным нами требованиям, согласно которым взаимоотношения и взаимодействия участников социальной ситуации определяют условия для развития детско-взрослых общностей и соответствующих форм совместной деятельности [21; 28]. Многочисленные исследования, выполненные в соответствии с этим методом, представлены в системе методик, благодаря которым были получены новые данные о влиянии социальных взаимодействий взрослого и детей, самих детей на развитие детского мышления, доказано влияние взаимоотношений на успешность обучения [см.: 6; 19; 20; 24 и др.]. Было, в частности, установлено, что возникающие детско-взрослые общности характеризуют:

- распределение начальных действий и операций (определяется группой преобразований, обеспечивающих поиск участниками общего способа построения изучаемого объекта);
- обмен способами действия (определяется необходимостью включения индивидуальных действий в новые способы взаимодействия);
- коммуникация, без которой невозможны распределение, обмен действиями и понимание участниками ограничений выполняемых ими действий и благодаря которой происходит планирование участниками адекватных задаче условий протекания деятельности и поиск совместных способов действия;
- взаимопонимание, которое обусловлено необходимостью включения индивидуальных способов действия участников в совместную деятельность (позволяет установить соотношение возможностей собственного действия и действий других участников деятельности);

- рефлексия, на основе которой устанавливается отношение участника к собственному действию (ограничения и возможности), определяются границы преобразования этого действия, инициируется (моделируется) поиск новых форм взаимодействия и сотрудничества.

Более того, результаты последних исследований, полученные путем применения разработанного метода, подтвердили тот факт, что взаимосвязь *коммуникации, взаимопонимания и способов взаимодействия* может рассматриваться как интегральный показатель включения детей в совместный способ решения задач и, соответственно, как содержательная характеристика возникающей общности, определяющей новую рамку возможностей развития у детей высших психических функций [22; 28]. Своеобразие четырех типов детско-взрослых общностей, выявленных в процессе анализа результатов исследования, в общем виде отражает таблица.

Анализ представленных нами данных позволяет сделать вывод о том, что главное отличие общности, означающей, что дети включаются в процесс совместного решения задач, от других возможных форм объединения участников заключается в их ориентации на сам способ взаимодействия. Особенности такой ориентации проявляются у детей в адресном поиске совместного способа решения: в оценке ограничения *собственного и другого* действия, во взаимном проговаривании и условном

изображении (обозначении) сценариев возможных взаимодействий, которые могут быть эффективными для решения задач, и в последующем моделировании (прогрывании) таких взаимодействий.

Полученные данные лишний раз подтверждают положение о том, что социальные взаимодействия определяют механизм разделения функций, с одной стороны, и способ овладения ими — с другой. Это означает, что социальные взаимодействия и социальные взаимоотношения участников, которые первоначально служат в качестве необходимых условий для социальной реализации процессов мышления и коммуникации, начинают позднее выполнять роль когнитивной функции саморегуляции и умственного представления той или иной информации. Эти взаимодействия активизируют еще неразвитые когнитивные функции, что позволяет детям действовать на более высоком когнитивном уровне.

На рис. 9 показана схема социальных взаимодействий взрослого и ребенка, способствующих возникновению особого эмоционально-смыслового конфликта участников, определяющего изменение социальной ситуации за счет появления новых мотивов и целей деятельности. Такой тип взаимодействий указывает на принципиально иные условия происхождения мысли, чем социокогнитивный конфликт, описанный в теории Ж. Пиаже, а также на изначально социальную природу развития высших психических функций.

Таблица
**Типы детских общностей, возникающих в условиях совместного решения учебных задач
 (на примере решения класса задач на равенство моментов сил)**

Тип общности (способы взаимодействия)	Процессы коммуникации и взаимопонимания, характеризующие совместный поиск способа решения задачи
1. <i>До-кооперативный</i> Взаимодействие между участниками отсутствует. Дети не включаются в совместный поиск способа решения задачи	Процессы коммуникации и обмена действиями, направленные на поиск совместного способа решения задачи, не возникают. Взаимопонимание отсутствует
2. <i>Псевдокооперативный</i> Взаимодействие между участниками подменяется действием одного из участников. В ряде случаев задача решается одним из участников (индивидуально)	Возникающая между участниками коммуникация не затрагивает содержания задачи. Понимание возможностей действия другого участника и обмен действиями, которые определяют поиск совместного способа решения, отсутствуют
3. <i>Кооперативный (организационный)</i> Возникающее совместное действие опирается на взаимодействие участников, основанное на простой кооперации выполняемых операций. Дети выполняют поиск решения задачи в опоре на возможности индивидуальных действий без анализа самого способа взаимодействия. Задача решается	Взаимопонимание участниками возможностей индивидуальных действий и обмен действиями обусловлены поиском совместного способа решения задачи. При этом коммуникация не ориентирована на поиск совместного способа решения. Анализ способа взаимодействия не становится целью совместного действия. Для участников важно решить задачу, а не понять, как организовать взаимодействие для правильного решения
4. <i>Метакооперативный (рефлексивно-аналитический)</i> Предметом специального анализа участников является сам способ взаимодействия, за счет чего становится возможным его преобразование и правильное решение задач. На основе включения индивидуальных действий в совместное действие и обмена действиями решается задача	Коммуникация направлена на обсуждение возможностей включения индивидуальных действий в совместное действие. Поиск правильного решения задачи трансформируется для участников в задачу взаимодействия и определения совместного способа решения. Взаимопонимание опосредовано поиском способа взаимодействия, опирающимся на понимание возможностей индивидуальных действий в совместном действии. Включение индивидуальных действий в совместное действие становится основной целью взаимодействия. Создаются предпосылки для новых взаимоотношений, а в итоге — для возникновения новой по целям и задачам социальной ситуации



Рис. 9. Эмоционально-смысльной конфликт как механизм изменения социальной ситуации

Полученные нами данные позволяют обсуждать вопрос об источниках развития, опирающихся на эмоционально-смысльной конфликт. Прежде всего есть основания полагать, что возникающее в условиях социальных взаимодействий изменение предмета задачи создает предпосылки и для изменения предмета действия. Такое изменение связано с появлением принципиально новой для детей задачи на поиск самого способа действия. Необходимость ее решения запускает новую мотивацию, побуждающую детей к организации совместных действий и к совместному поиску решения. Следуя этой мотивации, участники обсуждают возникающие ограничения и проектируют необходимые обмены, укрепляя коммуникацию и моделируя способы возможных взаимодействий.

В этих условиях формируется общее для участников эмоционально-смысльное поле, основанное на переживании участниками новых возможностей и понимании смыслов выполняемых ими действий. Роль возникающих переживаний в развитии деятельности, как известно, специально отмечал А.Н. Леонтьев, который писал: «Эти формы переживания суть формы отражения отношения субъекта к мотиву <...> Это осознаваемое отношение предмета действия к его мотиву и есть смысл действия; форма переживания (сознавания) смысла действия есть сознание его цели... Изменение смысла действия есть всегда изменение его мотивации» [9, с. 48–49]. Наши исследования показали, что деятельность в социальных ситуациях, созданных на базе эмоционально-смысльового конфликта, разворачивается за счет новых смыслов и отношений к выполнению собственных действий и действий других участников через переживание этих смыслов, их понимание и взаимопонимание. При появлении новой мотивации для самого ребенка возникают другие возможности, а следовательно, и иные границы для индивидуальных действий, благодаря

чему дети стремятся планировать сценарии решения задач, содержательно договариваться между собой о реальных взаимодействиях и проектировать новые способы совместной работы.

Полученные данные позволяют рассматривать роль социальных взаимодействий и социальных взаимоотношений в развитии детей в обучении, обсуждать проблему проектирования образовательного пространства как пространства развивающихся детско-взрослых общностей, а по существу, по-новому определять требования к современной школе [см., например: 23].

Школа, которая должна учить мыслить: школа Выготского ∞ школа Пиаже

В целом, анализ проблемы обучения и развития в контексте социальных взаимодействий, представленный в двух крупных научных теориях Л.С. Выготского и Ж.Пиаже, позволяет в самом общем виде обсуждать вопрос современной школы как школы развития. Поводом для такой дискуссии являются приведенные здесь взгляды двух выдающихся ученых на источники и механизмы развития человека, в частности представление о том, что действия с объектами и социальные взаимодействия связаны между собой, а эффективная передача знаний и понятий опосредована формами совместно-коллективной деятельности. При этом правомерно говорить как о сходстве, так и о различии соответствующих подходов. Школе действия и пространства освоения различных форм опыта Ж. Пиаже альтернативна в известной степени школа Л.С. Выготского, основанная на развивающихся формах детско-взрослых общностей и деятельности. В общем виде такое различие отражают приведенные далее перечни характеристик двух школ.

1. Школа, которая «учит мыслить» (основные определения к проекту «Школа Пиаже»).

- Школа действия (пространство для активных преобразований и конструирования).
 - Школа освоения различных форм опыта (упражнение — физический опыт — логико-математический опыт).
 - Школа развития интеллекта (форм мыслительной деятельности), обеспечивающая процесс децентрации детской мысли и формирование интеллектуальных структур (схемы/модели/ группировки).
 - Школа сотрудничества, опирающегося на ролевой обмен, кооперацию и взаимодействие при решении проблем и задач (начиная с уровня конкретных операций).
2. Школа, которая «учит мыслить» (основные определения к проекту «Школа Выготского»).
- Школа, основанная на развивающихся формах детско-взрослых общностей и деятельности.
 - Школа реализации возрастных возможностей и развития мотивации («школа возрастов»).

• Школа, опирающаяся на современные (культурные) средства организации общения и деятельности (предметно-содержательная среда, «умная цифровая среда» и др.).

- Школа развития способностей:

- к взаимодействию и сотрудничеству;
- общению (коммуникации) и пониманию (взаимопониманию).

• Школа, обеспечивающая развитие рефлексивных форм сознания (от социально-коллективного к индивидуальному через формирование знаково-смысовых контекстов).

Представленные в самом общем виде требования к моделям двух типов школ, основанные на научных положениях двух ведущих теорий развития человека, следует учитывать при проектировании современных образовательных пространств и создании эффективных средств организации совместной деятельности детей и взрослых, способствующих развитию детей в обучении.

Литература

1. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1956. 520 с.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. С.68.
3. Выготский Л.С., Сахаров Л.С. Исследования образования понятий: методика двойной симуляции // Хрестоматия по общей психологии: психология мышления: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по специальности «Психология» / Ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухов. М.: Изд-во Московск. ун-та, 1981. С. 194–204.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. 5-е изд. М.: Лабиринт, 1999. С. 83–131.
5. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Эксмо-Пресс; Смысл, 2005. 1136 с.
6. Громыко Ю.В. Роль взаимопонимания при решении учебных задач в совместной деятельности: дис. ... канд. психол. наук / Ю.В. Громыко. М., 1985. 168 с.
7. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М.: Пед. об-во России, 2000. 480 с.
8. Давыдов В.В. Доклад на Международной конференции «Культурно-исторический подход: развитие гуманитарных наук и образование» (сокращенная стенограмма выступления). М.: Эпсифимент, 1998. С. 30–35.
9. Леонтьев А.Н. Философия психологии: из научного наследия / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. М.: Изд-во Московск. ун-та, 1994. 287 с.
10. Обухова Л.С. Концепция Жана Пиаже: за и против. М.: Изд-во МГУ, 1981. 191 с.
11. Обухова Л.Ф. Еще раз об эгоцентризме // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: сб. ст. / Сост. и общ. ред. Л.Ф. Обуховой, Г.В. Бурменской. М.: Гардарики, 2001. С. 94–105.
12. Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. М.: Педагогика, 1991. 248 с.
13. Перре-Клермон А.-Н. Влияние идей Л.С. Выготского и Ж. Пиаже на современные исследования проблем развития // Научная школа Л.С. Выготского: традиции и

References

1. Vygotskii L.S. Izbrannye psikhologicheskie issledovaniya. Moscow: Publ. Akademii ped. nauk RSFSR, 1956. 520 p. (In Russ.).
2. Vygotskii L.S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii. Sobl. soch.: v 6 t. T. 3: Problemy razvitiya psikhiki. Moscow: Pedagogika, 1983. 68 p. (In Russ.).
3. Vygotskii L.S., Sakharov L.S. Issledovaniya obrazovaniya ponyati: metodika dvoinoi simulyatsii. Khrestomatiya po obshchei psikhologii: psikhologiya myshleniya: ucheb. posobie dlya stud. vuzov, obuchayushchikhsya po spetsial'nosti «Psikhologiya». Yu.B. Gippenreiter (eds.). Moscow: Publ. Moskovsk. un-ta, 1981. С. 194–204. (In Russ.).
4. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech'. 5-e izd. Moscow: Labirint, 1999, pp. 83–131. (In Russ.).
5. Vygotskii L.S. Psikhologiya razvitiya cheloveka. Moscow: Eksmo-Press; Smysl, 2005. 1136 p. (In Russ.).
6. Gromyko Yu.V. Rol' vzaimoponimaniya pri reshenii uchebnykh zadach v sovmestnoi deyatel'nosti: dis. ... kand. psikhol. nauk. Moscow, 1985. 168 p. (In Russ.).
7. Davydov V.V. Vidy obobshcheniya v obuchenii: Logiko-psikhologicheskie problemy postroeniya uchebnykh predmetov. Moscow: Ped. ob-vo Rossii, 2000. 480 p. (In Russ.).
8. Davydov V.V. Doklad na Mezhdunarodnoi konferentsii «Kul'turno-istoricheskii podkhod: razvitiye gumanitarnykh nauk i obrazovaniye» (sokrashchennaya stenogramma vystupleniya). Moscow: Epsefiment, 1998, pp. 30–35. (In Russ.).
9. Leont'ev A.N. Filosofiya psikhologii: iz nauchnogo naslediya. Leont'ev D.A. (eds.). Moscow: Publ. Moskovsk. un-ta, 1994. 287 p. (In Russ.).
10. Obukhova L.S. Kontseptsiya Zhana Piazhe: za i protiv. Moscow: Publ. MGU, 1981. 191 p. (In Russ.).
11. Obukhova L.F. Eshche raz ob egotsentrizme. In Obukhova G.V. (eds.), *Zhan Piazhe: teoriya, eksperimenty, diskussii: sb. st.* Moscow: Gardariki, 2001, pp. 94–105. (In Russ.).
12. Perre-Klermon A.-N. Rol' sotsial'nykh vzaimodeistvii v razvitiu intellekta detei. Moscow: Pedagogika, 1991. 248 p. (In Russ.).
13. Perre-Klermon A.-N. Vliyanie idei L.S. Vygotskogo i Zh. Piazhe na sovremennye issledovaniya problem razvitiya. *Nauchnaya shkola L.S. Vygotskogo: traditsii i innovatsii*:

- инновации: материалы междунар. симпозиума, 27–28 июня 2016 г., [Московск. гос. психол.-пед. ун-т], Москва / Ред. В.К. Зарецкий [и др.]. М.: БукиВеди, 2016. С. 44–51.
14. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: Педагогика-Пресс, 1994. 528 с.
15. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Ж. Пиаже. Избр. психол. тр. М.: Просвещение, 1969. С. 55–231.
16. Пиаже Ж. Роль действия в формировании мышления // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: сб. ст. / Сост. и общ. ред. Л.Ф. Обуховой, Г.В. Бурменской. М.: Гардарики, 2001. С. 199–224.
17. Пиаже Ж. О природе креативности // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: сб. ст. / сост. и общ. ред. Л.Ф. Обуховой, Г.В. Бурменской. М.: Гардарики, 2001. С. 243–252.
18. Рубцов В.В. Роль кооперации в развитии интеллекта детей // Вопр. психологии. 1980. № 4. С. 79–89.
19. Рубцов В.В., Агеев В.В., Давыдов В.В. Отборование как механизм построения совместных действий // Психологический журнал. 1985. № 4. С. 120–129.
20. Рубцов В.В., Мульдаров В.К. Метод нормативной диагностики учебно-познавательных действий у школьников // Вопр. психологии. 1987. № 5. С. 147–153.
21. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008. 416 с.
22. Рубцов В.В. Социогенез совместного действия: взаимопонимание людей как условие понимания вещей: интервью (беседу вел В.Т. Кудрявцев) // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 4. С. 106–121.
23. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружанов В.А. Культурно-исторический тип школы (проект разработки) // Психологическая наука и образование. 1996. Том 1. № 4. – С. 79–93.
24. Martin Laura M.W. Children's problem-solving as inter-individual outcome: Ph. D. Diss. / Laura M.W. Martin. San Diego: University of California, 1983. 164 p.
25. Piaget J. La psychologie de l'intelligence. Paris: A. Colin [Armand Colin], 1947. 212 p.
26. Piaget J. Etudes sociologiques. Droz: Geneve, 1965. 202 p.
27. Rubin K.H. The relationship between spatial and communicative egocentrism in children and young and old adults // The Journal of Genetic Psychology. 1974. Vol. 125. P. 295–301.
28. Rubtsov V.V. Organization and development of joint actions among children in the learning process. New York: Nova Science Publishers, 1994. 144 p.
29. Trevarthen C., Hubley P., Sheeran L. Les activités inées du nourrisson // La Recherche. 1975. Vol. 56. P. 447–458.
30. Turnure C. Cognitive development and role-taking ability in boys and girls from 7 to 12 // Developmental Psychology. 1975. Vol. 11(2). P. 202–209.
- materialy mezhdunar. Simpoziuma (Moscow, 27–28 iyunya 2016 g.). Moskva: BukiVedi, 2016, pp. 44–51. (In Russ.).
14. Piazhe Zh. Rech' i myshlenie rebenka. Moscow: Pedagogika-Press, 1994. 528 s. (In Russ.).
15. Piazhe Zh. Psikhologiya intellekta. Zh. Piazhe. Izbr. psikhol. tr. Moscow: Prosveshchenie, 1969, pp. 55–231. (In Russ.).
16. Piazhe Zh. Rol' deistviya v formirovaniu myshleniya. In Obukhova L.F. (eds.), *Zhan Piazhe: teoriya, eksperimenty, diskussii: sb. st.* Moscow: Gardariki, 2001, pp. 199–224. (In Russ.).
17. Piazhe Zh. O prirode kreativnosti. In Obukhova L.F. (eds.), *Zhan Piazhe: teoriya, eksperimenty, diskussii: sb. st.* Moscow: G Gardariki, 2001, pp. 243–252. (In Russ.).
18. Rubtsov V.V. Rol' kooperatsii v razvitiu intellekta detei. Vopr. Psichologii, 1980, no. 4, pp. 79–89. (In Russ.).
19. Rubtsov V.V., Ageev V.V., Davydov V.V. Oprobovanie kak mekhanizm postroeniya sovmestnykh deistvii. Psichologicheskii zhurnal, 1985, no. 4, pp. 120–129. (In Russ.).
20. Rubtsov V.V., Muldarov V.K. Metod normativnoi diagnostiki uchebno-poznavatel'nykh deistvii u shkol'nikov. Vopr. psichologii, 1987, no. 5, pp. 147–153. (In Russ.).
21. Rubtsov V.V. Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya: deyatel'nostnyi podkhod. Moscow: MGPPU, 2008. 416 p. (In Russ.).
22. Rubtsov V.V. Sotsiogeneticheskaya psikhologiya: vzaimoponimanie lyudei kak uslovie ponimaniya veshchei: interv'yu (besedu vel V.T. Kudryavtsev). Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya, 2018. Tom 14, no. 4, pp. 106–121. (In Russ.).
23. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guruzhakov V.A. Kul'turno-istoricheskii tip shkoly (proekt razrabotki). Psichologicheskaya nauka i obrazovanie, 1996. Tom 1, no. 4, pp. 79–93. (In Russ.).
24. Martin Laura M.W. Children's problem-solving as inter-individual outcome: Ph. D. Diss. San Diego: University of California, 1983. 164 p.
25. Piaget J. La psychologie de l'intelligence. Paris: A. Colin [Armand Colin], 1947. 212 p.
26. Piaget J. Etudes sociologiques. Droz: Geneve, 1965. 202 p.
27. Rubin K.H. The relationship between spatial and communicative egocentrism in children and young and old adults. The Journal of Genetic Psychology, 1974. Vol. 125, pp. 295–301.
28. Rubtsov V.V. Organization and development of joint actions among children in the learning process. New York: Nova Science Publishers, 1994. 144 p.
29. Trevarthen S., Hubley P., Sheeran L. Les activités inées du nourrisson. La Recherche, 1975. Vol. 56, pp. 447–458.
30. Turnure S. Cognitive development and role-taking ability in boys and girls from 7 to 12. Developmental Psychology, 1975. Vol. 11(2), pp. 202–209.

Информация об авторе

Рубцов Виталий Владимирович, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», президент, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); президент, Федерация психологов образования России, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Information about the author

Vitalyi V. Rubtsov, Doctor of Psychology, Academician of the Russian Academy of Education, Professor, Head of the UNESCO Chair "Cultural and Historical Psychology of Childhood", President of the Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Получена 20.09.2023

Принята в печать 20.03.2024

Received 20.09.2023

Accepted 20.03.2024

От редакции

18 февраля 2024 г. исполнилось 100 лет со дня рождения выдающегося советского философа Эвальда Вильгельмовича Ильенкова (1924–1979). Э.В. Ильенков являлся одной из ключевых фигур в кругу психологов, разрабатывавших культурно-исторический и деятельностный подходы к пониманию природы человеческой психики, т. е. ту психологию, которую Д.Б. Эльконин назвал «неклассической». Он заново связывал «неклассическую» психологию с ее классическими философскими источниками в трудах Спинозы и Фихте, Гегеля и Маркса. Эта работа протекала в живых контактах с психологами — А.Н. Леонтьевым, П.Я. Гальпериным, В.В. Давыдовым, В.П. Зинченко, А.И. Мещеряковым и другими, — в русле которых разворачивались важнейшие теоретико-психологические обсуждения 1960–1970-х гг. Ближайший друг и единомышленник Э.В. Ильенкова В.В. Давыдов считал его психологом-теоретиком. О внутренней связи философии Э.В. Ильенкова и всей стоящей за ней традицией с культурно-исторической и теоретико- деятельностной психологией — предлагаемая вниманию читателя статья А.Д. Майданского.

Э.В. Ильенков о свободе воли

А.Д. Майданский

Белгородский государственный национальный исследовательский университет
(ФГАОУ ВПО НИУ «БелГУ»), г. Белгород, Российская Федерация;
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2061-3878>, e-mail: caute@yandex.ru

В работах Э.В. Ильенкова проблема свободы воли решается в традициях деятельностной психологии. Понятие свободы вообще он связывает с универсальностью движения живых существ во внешнем мире и с целесообразным характером их деятельности. Человеческая свобода, или «свобода воли», трактуется им как действование в соответствии с «целями рода», т. е. интересами человеческого общества. Воля есть психологическая функция подчинения деятельности индивида целям и нормам общественной жизни. В альтернативных учениях свобода воли постулируется как непосредственно данный «факт сознания», открываемый интроспекцией и лежащий в основе человеческой деятельности. В этом пункте с традиционной эмпирической психологией смыкается физиологическое учение о безусловном рефлексе свободы. Ильенков расценивает такое понимание свободной воли как «психологическую иллюзию», показывая, какими последствиями эта иллюзия оборачивается в классических опытах академика И.П. Павлова. В заключение статьи формулируется культурно-исторический взгляд на эволюцию человеческой психики как процесс возрастания свободы воли: освобождение психической деятельности из плена природных аффектов с помощью культурных орудий и разумного познания человеком мира и самого себя.

Ключевые слова: свобода, воля, «мыслящее тело», «рефлекс свободы», «психологическая физиология», Б. Спиноза, Л.С. Выготский, И.П. Павлов.

Финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 24-18-00130.

Для цитаты: 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>

Evald Ilyenkov on the Freedom of the Will

Andrey D. Maidansky

Belgorod National Research University, Belgorod, Russia;
Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2061-3878>, e-mail: caute@yandex.ru

Evald Ilyenkov's works explores the issue of free will within the framework of activity theory. According to him, the concept of freedom is linked to the general activity of living beings in the external world and to the purposeful nature of this activity. Human freedom, or the 'freedom of the will', is treated as acting in accordance with the "purpose of the species", that is, the interests of human society. The will is a psychological function that subordinates an individual's activity to the goals and norms of social life. Alternative doctrines postulate free will as an immediate "fact of consciousness", discovered through introspection and underlying human activity. This is where traditional empirical psychology intersects with the physiological doctrine of the unconditional reflex of freedom. Ilyenkov regards such a conception of free will as a "psychological illusion" and examines the implications of this illusion in the classic experiments of academician Ivan Pavlov. The article offers a cultural-historical perspective on the development of the human mind as a process of increasing free will: the emancipation of mental activity from the captivity of natural affects through the use of cultural tools and man's rational understanding of the world and himself.

Keywords: freedom, will, "thinking body", "reflex of freedom", "psychological physiology", Spinoza, Vygotsky, Ivan Pavlov.

Funding. The study is funded by the Russian Science Foundation (RSF), project number 24-18-00130.

For citation: Maidansky A.D. Evald Ilyenkov on the Freedom of the Will. *Kul'turno-istoricheskaya psichologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 1, pp. 89–96. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200112>

Введение

Философия оставила в наследство своим до-
черям-наукам немало мыслительных форм, в том
числе и понятие свободы в разных его смысловых
регистрах. Л.С. Выготский решил сделать это поня-
тие замковым камнем свода культурно-исторической
психологии: «Центральная проблема всей психоло-
гии — свобода... Грандиозная картина развития лич-
ности: путь к свободе. Оживить спинозизм в марк-
sistской психологии» [3, с. 255–256].

Э.В. Ильенков хотел того же. В последние годы
жизни он старался протянуть нить от спинозов-
ской философии к «марксистской психологии», и
этой нитью стало понятие свободы воли. Как ни
странны, Ильенков игнорировал учение Выготско-
го о человеческой свободе и его понимание воли,
«волевых функций», несмотря на то, что писал о
«преимуществе школы Выготского перед любой
другой схемой объяснения психики» [9, с. 69–75].
По-видимому, он имел в виду «деятельностную»
ветвь школы.

Мы, со своей стороны, попробуем оценить решение
проблемы свободы воли у Ильенкова в сравнении с
решением Выготского. Сверим эти два курса в «марк-
истской психологии». Поскольку же оба они считали
себя спинозистами, имеет смысл обратиться к общему
истоку их размышлений — к «Этике» Спинозы.

I. «Царство воли»: свобода и труд

За отправной пункт исследования Ильенков, как
и Выготский, принимает определение свободы, иду-
щее от стоиков: свобода есть познанная необходи-
мость. Обычно эту формулу свободы приписывают и
Спинозе, хотя в его сочинениях нет ничего подобно-
го. На первой странице «Этики» мы находим иную
дефиницию: «Свободной называется такая вещь, ко-
торая существует по одной только необходимости
своей собственной природы и определяется к дей-
ствию только сама собой» [13, с. 9].

Как видим, о *познании* необходимости здесь во-
обще речи нет. Спиноза считает свободной *каждую*
вещь — живую или неживую, разумную или нет — в
той мере, в какой она определяется к действию сама
собой, т. е. действует в силу внутренних, а не внеш-
них причин. Свобода = самодеятельность. Она не
ограничивается сферой разума, или «познанной не-
обходимости». Сама необходимость бывает «сво-
бодной» или «вынужденной»¹. Любые действия,
проистекающие из внутренней природы вещи, спо-
собствующие сохранению и упрочению ее бытия,
являются действиями свободными, или «свободной
необходимостью» (*libera necessitas*). Другая, «вы-
нужденная необходимость» (*coacta necessitas*) делает
вещь марионеткой внешних причин, обстоятельств,
враждебных ее природе. Человек превращается в

¹ Спиноза проводит данное различие в письме Г. Шуллеру (октябрь 1674).

раба «страстей», пассивных аффектов, замутняющих разум и разрушающих его жизнь.

Иное дело — высшая человеческая свобода, свобода воли. Здесь без разумного познания не обойтись, ибо воля и разум тождественны. Так говорил Спиноза². «Познанная необходимость», с обязательным уточнением: необходимость *свободная, внутренняя*, — подходящее определение для *свободы воли*, но негодное для свободы вообще.

По Выготскому, волевое действие возникает из разумного овладения своим поведением, из укрощения аффектов при помощи понятий. Тезис чистокровного спинозизма: «Воля — это понятие, ставшее аффектом» [3, с. 562]. Мотивом волевого действия выступает аффект *активный* — разумное желание и разумное удовольствие, чувства прекрасного, дружбы, великолюдия и др., а не «слепой» аффект — желание импульсивное, инстинктивное. «Разумное» для Выготского значит «культурное», созданное самим человеком, его трудом. Отсюда вывод: «Воля, т. е. овладение собственными процессами поведения, родилась из труда и является психологической основой труда... Труд — царство воли» [5, р. 100, 167]. Это, конечно, уже марксизм, не Спиноза.

Ильенков не ставит понятие воли в связь с проблемой столкновения разума и аффектов, которой посвящены три из пяти частей «Этики». Словно не замечая конкретно-психологического учения Спинозы, Ильенков сосредотачивает все свое внимание на его *теории познания* и ее значении для деятельностной психологии.

Проблема свободы воли рассматривается Ильенковым сквозь призму двух противостоящих позиций: Декарта — Фихте, с одной стороны, и Спинозы — с другой. Первые отделяют волю от разума и рассматривают ее как факт сознания, врожденный атрибут «Я». У Фихте весь мир (как внешняя природа, так и субъект, самое «Я») сперва создается «делом-действием» свободной воли, а уже затем постигается разумом. Свобода воли постулируется как факт, открываемый в «созерцании самого себя», интроспекцией. «Явление свободы есть непосредственный факт сознания, а никакое не следствие из другой мысли», — настаивает Фихте [14, с. 88]. При этом свобода вообще понимается им как «самоопределение» к действию, в полном согласии с приведенной выше дефиницией Спинозы.

Из понятия свободного «Я» Фихте дедуцирует существование внешнего мира, «не-Я», а затем, из их взаимодействия, все дальнейшие определения сознания и мира, субъективной и объективной реальности. Спиноза, в ильенковском прочтении, действует прямо противоположным образом — выводит сознание со всем его содержимым из локомоторной деятельности тела. Тем самым Спиноза превращается в пред-

течу деятельностной теории «интиериоризации» (Выготский предпочитал термин «вращивание»).

«Тут уж выбирайте: либо Фихте, либо Спиноза. Либо сначала “интиериоризация” внешних действий во внешнем пространстве (Спиноза), либо с самого начала *экстериоризация* всего “внешнего” мира из априори заложенных *внутри* (безразлично — называют это “мозгом” или “душой”, церебральными структурами или экзистенцией) *условий*» [9, с. 75].

Механику интиериоризации внешнего действия Ильенков описывает в очерке втором «Диалектической логики». Спинозовская «мыслящая вещь» (*res cogitans*)³ толкуется здесь как «мыслящее тело» — тем самым Спиноза превращается в материалиста. Остается понять, как тело в процессе своего движения порождает мысли, идеи. Многие материалисты и по сей день возлагают эту функцию на серое вещество мозга. Ильенковский Спиноза решает проблему иначе: для понимания процесса мышления необходимо исследовать характер движения тела во внешнем мире, в кругу других тел.

«Человек же — мыслящее тело — строит свое движение по форме любого другого тела... Мыслящее тело *свободно* огибает любое препятствие самой сложной формы» [6, с. 34]⁴. Вот что такое свобода: это способность тела огибать препятствия и строить свое движение по форме любых встретившихся во внешнем мире тел. Такую свободу даровала «мыслящему телу» Природа (или, что то же самое, Бог). Нужно только развить в своем теле этот дар свободы.

Выготский вычитывает у Спинозы ровно обратную истину: «NB! К Спинозе. Человек по законам природы не есть свободное существо: люди не рождаются свободными... Свобода не лежит на равнине, доступная для всех и находящаяся у всех под руками. Она не в начале, а в конце пути человека. Она недоступна ребенку. Она заложена не в глубинах, а на вершинах духа» [3, с. 435]. Свое учение о восхождении души к свободе Выготский именует «вершинной» психологией.

В последних строках «Этики» говорится, как труден путь людей к свободе и как редко они его находят. «Однако все же его можно найти». Такая свобода не дарована нам природой, как у Руссо — «человек рожден свободным» — или у академика Павлова с его «рефлексом свободы». Человеческая свобода по краю добывается у природы *трудом...*

Осознавая схему своего собственного движения по контурам внешних тел, «мыслящее тело» тем самым образует «адекватную идею» об этих контурах, продолжает Ильенков. Так, по его мнению, представлял себе процесс мышления материалист Спиноза, причем это — *высшая* форма мышления, «интуитивное знание».

Нечто подобное описанной схеме «интиериоризации» движений у Спинозы действительно есть. По

² «Воля и разум — одно и то же» [13, р. 80].

³ Этот термин Спиноза унаследовал от Декарта, который определял *душу*, «Я» (*mens, ego*) как *res cogitans*, в отличие от тела как *res extensa*, «вещи протяженной». Декарта критиковал материалист Гоббс, доказывая, что *res cogitans* есть *тело*, а не душа. В том споре Спиноза принял сторону Декарта, хотя и с принципиальной оговоркой: душа и тело, при всем их отличии, не две разные вещи; это два разных способа *действия* одной вещи — человека. Но все же мышление совершается в его *душе*, не в теле.

⁴ Слово «свободно» выделено мной. — А.М.

этой схеме в любом живом теле, не только у человека, возникают *чувственные образы*, на которые ориентируется *низшая* форма мышления — воображение (*imaginatio*). Все до единой идеи воображения неадекватны. Они передают пространственные контуры внешних тел, но не способны адекватно выразить причинно-следственные отношения и законы природы. Пространственный контур вещи лишь частично выражает собственную, внутреннюю природу вещи; отчасти же он выражает природу множества внешних тел, действующих на данную вещь. Поэтому познание пространственных свойств вещей (идея воображения) способно дать лишь «смутное, смешанное» (*confusa*) представление о природе этих вещей.

Активное движение в соответствии с геометрией внешнего мира есть принцип действия наших природных органов осязания и зрения. Это схема работы *чувственного восприятия*, в которой нет ничего специфически человеческого, созданного трудом, культурного, т. е. ничего «идеального» в смысле Ильенкова. Копировать пространственные формы, сохранять их в памяти и использовать для ориентации способно любое животное.

Определенная степень *свободы* в движении по контурам внешних тел, несомненно, наличествует — как в смысле физическом, так и психологическом, но о *мышлении* Спинозы имел гораздо более глубокое и верное понятие.

Подвергая критике материалистов — «...тех, которые думают, будто идеи состоят в образах, возникающих в нас вследствие столкновения с телами» (именно эту мысль Ильенков приписал самому Спинозе), — автор «Этики» призывал ни в коем случае не смешивать чувственные образы тел с идеями мышления. «Идея (составляя модус мышления) не состоит ни в образе какой-либо вещи, ни в словах, ибо сущность слов и образов составляется из одних только телесных движений, никоим образом не заключающих в себе понятия мышления» [13, с. 81].

Вдвойне ошибочно принимать чувственные образы за *адекватные* идеи. Последние выражают законы и причины бытия вещей «под формой вечности», а не изменчивые, пространственно-временные контуры тел.

Сам Ильенков считал верным определением человека то, которое дал Бенджамин Франклин и одобрил Маркс: «Человек есть существо, производящее орудия труда». Ну а что же «мыслящее тело»? Такого рода «соматическое» определение человека далеко от марксизма как от Луны. Оно несомненно материалистическое, но ведь материализм бывает разным. Марков «практический материализм» (а с ним и вся культурно-историческая психология) покоится на понимании человека как субъекта и продукта общественного труда. Определение «мыслящего тела» в теоретическом отношении не более ценно, чем «дуновное без перьев». Обе эти дефиниции абстрагируются от *сущности* человека, от его общественно-трудовой природы.

Человеческий организм становится органом мышления, когда он включается в жизнедеятельность общества, превращаясь в частицу мира культуры. Мысление — это культурная функция личности,

понятой как микросоциум, как мой и твой персональный «ансамбль общественных отношений» (Маркс).

Для того чтобы образовать идею, недостаточно двигаться по контурам внешних тел. Этого мало. Пока тело не начинает *трудиться*, никакого мышления, адекватных идей и вообще ничего идеального нет и быть не может, учил Ильенков. В самом конце очерка он исправляет ошибку своего Спинозы от имени Маркса: настоящим субъектом мышления является *процесс труда*, а не физические тела. «Труд — процесс изменения природы действием общественного человека — и есть “субъект”, коему принадлежит “мышление” в качестве “предиката”» [6, с. 54].

Как видим, марксист Ильенков понимал дело куда лучше, вернее и глубже, чем нарисованный им «Спиноза». Те, кто принимают этого персонажа за «альтер эго» Ильенкова, теряют возможность понять и самого Ильенкова, и работы Спинозы, — не говоря уже о культурно-исторической теории мышления и свободы.

II. Свобода как «сознание цели рода»

Свобода у человека, в отличие от животных, стоит не столько в движении по готовым контурам, сколько в их ломке и придании внешним телам иных, культурных контуров. Ильенков положил факт практическо-трудовой «антропоморфизацией природы» в основу своего учения о свободе воли. Человек изменяет внешний мир сообразно собственным целям, целесообразно, и все его высшие психические функции и идеи возникают как компоненты и отражения этой целесообразной предметной деятельности.

Действование по цели всегда считалось отличительным признаком свободной воли, и Ильенков сохраняет верность этому принципу. Он стремится конкретизировать понятие цели. Ведь животным и растениям тоже трудно отказать в целесообразном устройстве тел и целесообразности процессов жизнедеятельности. В чем же состоит специфика человеческих целей?

В этом пункте Ильенков обращается за подмогой к Канту. В трудах Спинозы прямого ответа не нашлось: само понятие цели перемещается им из области «интеллекта», мыслящего вещи строго логически, *sub specie aeternitatis*, в область знания эмпирического и неадекватного — «имагинации». Целесообразность, как остроумно отметил Ильенков, превращается у Спинозы у целесообразность, т. е. причинную обусловленность частей со стороны целого, которому они принадлежат.

Идея «целесообразности» вполне может быть конкретизирована и развита в культурно-историческом духе, если принять за «целевое целое» — *общество*, а человеческую жизнь понять как волну и частицу «общественного бытия». Деятельность каждого человека, как личности, обусловлена обществом, социальными связями, в которые он включен в качестве человека (а не в качестве биологического организма или физико-химической «лаборатории», какой является всякое природное существо). Полная совокупность таких связей, от семьи до челове-

чества в целом, именовалась в немецкой философии «родом» (Gattung).

Для Канта, пишет Ильенков, «свобода совпадает с правильным сознанием цели рода или с представлением о цели рода как о самоцели... Поэтому каждый отдельный человек только тогда и только там и выступает как Человек, когда и где он сознательно, то есть свободно, совершенствует свой собственный род» [7, с. 72].

Данное положение сделала своим постулатом культурно-историческая психология. «Высшими психологическими функциями» Выготский называет те, которыми индивид обязан не своему органическому телу, а своему «роду». Этим термином обозначаются только и исключительно функции, осуществляющие цели-интересы целого, человеческого сообщества, в котором формируется личность и протекает вся ее жизнедеятельность, с момента рождения и до смерти.

Включение ребенка, его предметной деятельности и физической жизни, в культурную «родовую жизнь» кладет начало процессу освобождения индивида от власти природных сил и стихий — как противостоящих ему во внешнем мире, так и заложенных в его собственном теле (аффективные реакции и врожденные программы поведения). Этот процесс Выготский именует «культурным развитием», а психологическую функцию, благодаря которой он осуществляется, — «волей». Общество предоставляет ребенку средства культурного развития, знаки, которые одновременно служат и стимулами к овладению своим поведением. Посредством знаков ребенок при помощи взрослых, в сотрудничестве с другими людьми, берет под контроль свои органические потребности, влечения и аффекты. 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*.

«В этом смысле Блондель с полным правом говорит, что корни воли надо искать в социальной жизни человека и что по своей настоящей функции воля является скорее повиновением, чем свободой. Это умение направить свое поведение сообразно социальным стимулам и сказывается в развитии воли» [5, с. 166].

Традиционная психология ставила волю в один общий ряд с другими психическими функциями, такими как внимание, память, речь и др. У Выготского воля превращается в форму осуществления и регуляции всякой функции и поведения в целом⁵. Иногда он говорит о воле как «стадии» в развитии психологических функций, причем для различных функций эта стадия наступает в разное время — когда ребенок или подросток осознает свои функции и более или менее свободно овладевает ими. В других местах выделяются две стадии, или «генетических ступени», в развитии самой воли: начальная, «гипобулическая»

стадия и высшая стадия «целевой воли». Разница между ними заключается в характере целеполагания. На первой стадии воля обслуживает аффективную жизнь и черпает энергию напрямую в аффектах (боли, голода, гнева, страха и т. д.). «В примитивной психической жизни воля и аффект тождественны», — цитирует он Э. Кречмера [4, с. 403]⁶. На второй стадии, уже в подростковом возрасте, источником воли становится мышление в понятиях, приходящее на смену мышлению в комплексах. Как подробно показывает Выготский, при расстройствах функции образования понятий (в случаях афазии или истерии, к примеру) неминуемо распадается и «целевая воля».

Ильенков начинает с исследования свободной воли в абстракции от «социальной ситуации развития», в натуралистической системе координат «мыслящее тело — внешний мир». В этой системе он ищет первичную «клеточку» свободы, и таковой оказывается целесообразное действие индивида, осуществляемое им в соответствии с «совокупной мировой необходимостью», выступающей в форме цели.

«Действие, преодолевающее рабскую зависимость от ближайших (случайных единичных) обстоятельств — условий, и есть элементарный акт свободы, действие по цели (осознанной потребности)... Воля тем “сильнее” (тем “свободнее”), чем яснее представление о всей совокупности обстоятельств — как ближайших, так и отдаленных, — внутри которой совершается деятельность (совокупность действий). Это Спиноза чистейшей воды» [9, с. 73].

Но Ильенков не был бы чистейшей воды марксистом, если бы его вполне устроила плоская система координат «мыслящее тело — внешний мир». Он добавляет в нее третью ось — социальную: в форме цели выражается «не “моя” (индивидуально-эгоистическая) потребность, а всеобщая (коллективно положенная) потребность, сделавшаяся *моей, личной*». Стало быть, свобода воли есть коллективное, общественно-историческое качество человеческой деятельности. Индивидум не обладает такой свободой от рождения, но приобретает ее в той мере, в какой он превращается в субъекта «всеобщей потребности»; и воля его свободна ровно настолько, насколько его образ действий соответствует идеальным целям и нормам общественной жизни. Эту поправку к своему Спинозе Ильенков называет «расшифровкой (конкретизацией) в марксизме понятия *мыслящего тела*» [9, с. 75]. Место движущегося тела заступает «ансамбль общественных отношений», личность...

Нам кажется, вряд ли правомерно рассматривать культурно-историческую психологию вообще и, в частности, учение о свободе воли как «расшифровку» натуралистического учения о «мыслящем теле», наделенном «свободой огибания препятствий» в окружающем его пространстве. Хотя такого рода способность, безусловно, является необходимой *природной предпо-*

⁵ Понимание воли как «регулятивного фактора душевной жизни» ранее развивал М.Я. Басов [см.: 1]. Выготский упоминает учение Басова о воле в записной книжке 1931 года [3, с. 244].

⁶ Читатель Собрания сочинений Выготского поневоле припишет эти слова ему, ибо редакторы сняли кавычки. Так же они поступали и во множестве других мест с упорством, достойным лучшего применения.

сылкой культурного развития — так же, как наличие верхней конечности с большим числом механических степеней свободы и, желательно, с пятью пальцами является предпосылкой шитья или игры на рояле.

III. Иллюзия свободы и «психологическая физиология»

Среди заметок и набросков по психологии в домашнем архиве Ильенкова нашелся один, интереснейший, в котором проблема свободы воли ставится в связь со знаменитыми опытами И.П. Павлова.

Как известно, академик Павлов считал стремление к свободе, наряду с «рабской покорностью», безусловным рефлексом, присущим как людям, так и животным. Он изучал эту «физиологическую реакцию» на собаках, экспериментируя с расположением станка и силой фиксации тела, пытаясь сначала подавить «рефлекс свободы», затем — оживить и выяснить, что происходит при столкновении его с пищевым рефлексом у одной необычайно свободолюбивой дворняги [12].

Ильенков констатирует внутреннее родство этой, казалось бы, чисто материалистической позиции Павлова с субъективно-идеалистической установкой Фихте. В обоих случаях феномен свободной воли принимается за *безусловный факт*. Свобода постулируется «как нечто не только не объяснимое, но и лежащее в основании вообще “объяснения” всех других феноменов сознания» (у Фихте) или разных форм поведения (у Павлова). «Спинозизм безусловно обязывает относиться к *так понимаемой* свободе воли как к чистейшей воды психологической иллюзии, за коей всегда кроется *неосознаваемая причина*» [9, с. 70]. Что же это за причина? «Реальная деятельность мыслящего тела», — отвечает Ильенков.

Свобода воли — иллюзия, если воля мыслится как нечто отличное от разума, как особая функция или «способность души» управлять своим телом и направлять наш разум. Такая свобода была бы, в сущности, чистым произволом или своееволием. За этой иллюзией всегда кроется рабское подчинение ходячим схемам, не понятым нами фактам и обстоятельствам, принуждающим нас совершать действия, которые, вследствие незнания их причин, воспринимаются как акты «свободной воли».

В науке подобный произвол, своевольный разрыв с логикой вещей, пагубен вдвойне. Примером тому Ильенков считает эксперименты, принесшие Павлову мировую славу. В них «устанавливается совершенно неестественная (противоестественная) связь между мясом и... лампочкой». По сути, эти опыты доказывают лишь то, что между безусловным раздражителем и сигналом *«никакой связи нет*. Ни внутри организма, ни в среде... Именно поэтому связь может быть установлена *абсолютно любая — чисто произвольно*, без всякой физиологической или “средовой” логики; и потому связь мяса и лампочки — это дело *произвола, “свободы воли”*, т. е. “психики” в ее субъективно-идеалистическом, интроспекционистском толковании» [8, с. 277—278]. Так что и здесь Павлов

снова, сам того не подозревая, протягивает руку поддержки Фихте и «эмпирической психологии».

В опытах Павлова собака выступает как *объект* воздействия внешних раздражителей, а не как *субъект* поисково-ориентированной деятельности, каковую Ильенков и считает «психической» в истинном смысле этого слова. Субъектом деятельности здесь является «психика Павлова, а не психика собаки, ибо последняя отключена условиями эксперимента вместе с “самопроизвольным движением” тела собаки, неподвижно привязанной к станку» [8, с. 279]. Лишив собаку свободы передвижения, Павлов тем самым лишил себя всякой возможности понять ее психику.

Целесообразно и в этом смысле «свободно» здесь только и исключительно поведение самого Павлова. Это *его действия* обусловливают поведение животного, так что рефлекторная дуга замыкается не в мозгу животного, а между ним и мозгом Павлова.

Вся так называемая «павловская психология» в этом свете представляет собой своеобразную интроспекцию. Тело собаки выполняет роль «зеркала», в котором ученый рассматривает акты *своей «свободной воли»* — произвольно созданные им нейродинамические связи в мозгу подопытного животного.

Дабы собственная психика собаки не вторглась в процесс интроспекции, ее приходится как минимум обездвижить. Павлову хотелось бы вообще отнять у собаки способность воспринимать что-либо, кроме предлагаемых ей раздражителей — пищи, звуков метронома и вспышек света. С этой целью была построена Башня молчания, «...где “свободная воля” И.П. Павлова — высший закон» [8, с. 279].

За стенами башни каждая психическая связь и каждый условный рефлекс, ее реализующий, заданы, детерминированы *объективными условиями деятельности*, т. е. деятельными контактами живого существа и предметов его потребности.

Психика необходима лишь там, где врожденные программы жизнедеятельности, запечатленные в геноме и мозговых структурах, недостаточны для удовлетворения потребности, из-за чего приходится прилагать деятельные усилия, чтобы завязать нужную связь между своим организмом и внешним миром. Скажем, для дыхания работа психики обычно не требуется, а в процессе охоты без нее не обойтись.

Во времена Ильенкова схожую критику в адрес Павлова высказывал основоположник этологии К. Лоренц. Наблюдая за полудикими козами в предгорьях Армении, в лагере для военнопленных, он вдруг осознал, что условный стимул обретает биологический, эволюционный смысл, лишь находясь в реальной причинной связи с безусловным. Павлов же эту связь намеренно разрывал, замещая ее антропогенным эрзацем. Игнорировались и особенности поведения «общественных псовых».

«Я никоим образом не хочу преуменьшить значение опытов Павлова», — дипломатично оговаривается Лоренц, — но когда мы аналитически *«вырезаем кусок из системы»* (поведения животного), как это делает Павлов, не следует полагать, будто «система состоит теперь из одной только изолированной части и что одной этой

части уже достаточно, чтобы понять все свойства системы в целом» [10, с. 320]. Условные рефлексы — важнейший компонент поведения, но далеко не единственный, и отнюдь не им определяется характер сложной психологической системы. Между тем большинство ее компонентов «выключается», когда собака привязывается «кожаной сбруей, едва ли позволяющей ей сделать какое-нибудь движение» [там же]. Без свободы движений нормальная работа психики невозможна.

Еще раньше, до войны, в этом же направлении, но со стороны физиологии нервной деятельности, двигалась мысль Н.А. Бернштейна. Он обращает внимание на тот факт, что фиксация собаки в станке оборачивается утратой пластичности центральной нервной системы: она оказывается — и это у очень высокоразвитого животного! — «...тугой на переключения и при этом так легко подверженной гипнотическим и невротическим болезненным реакциям. Точно ли тут высшая нервная деятельность? Нормальная ли это деятельность?» [2, с. 252].

Рефлексы надлежит рассматривать в контексте «всей ситуации», включающей в себя и внешний мир, и жизненный опыт, и наличные экфории (активированные воспоминания), и массу внешних и внутренних ощущений в данный момент. «Я думаю, что упорное снотворное действие на собак усвоено-рефлекторных опытов объясняется... скорее всего, мертвящим, гипнотизирующим действием ненатуральной и индифферентной для них обстановки этих опытов», — заключает Бернштейн [2, с. 210].

Таким образом, философ, биолог и физиолог, каждый своей дорогой, пришли к одному и тому же выводу: опыты Павлова искажают предмет психологического исследования. Психика есть производная активного, свободного движения тела во внешнем мире. С прекращением свободного самодвижения тела неминуемо угасает и психика.

Размышления Ильинкова над экспериментами Павлова венчает «спинозистское» утверждение, что психическая деятельность и высшая нервная деятельность являются формами проявления и осуществления внешней предметной деятельности. Система условных рефлексов определяется им как «...интериоризованная... совокупность схем внешней деятельности, спущенной на уровень автоматизма» [8, с. 277].

Каково же взаимоотношение этих двух деятельности форм (Спиноза сказал бы: «модусов»)? Они равномощны и симметричны, как магнитные полюса, или же деятельность физиологическая и психическая, рефлекторная и поисковая, автоматическая и свободная образуют два разных уровня движения — низший и высший? В работах Ильинкова эта проблема специально не обсуждается, но он явно склоняется ко второму решению. На это указывают и его слова о деятельности, спускающейся на «уровень автоматиз-

ма». Доводы в пользу такого решения можно найти в одном докладе Выготского.

В 1931 г. в Советский Союз приехал знаменитый американский ученый К.С. Лешли, и «Общество психоневрологов-материалистов» пригласило Выготского участвовать в прениях по докладу Лешли⁷. В конце своего выступления Выготский поделился видением магистральной линии развития современной психоневрологии. Если В. Вундт стремился построить «физиологическую психологию», то теперь, на наших глазах, возникает «психологическая физиология», цель которой — «раскрыть физиологическую организацию сложных живых психологических образований». При этом физиолог должен «исходить непосредственно из данных, открываемых в психологии», а уж затем, во вторую очередь, — из данных физиологии нервной деятельности (звучит как упрек школам Павлова и Бехтерева, к числу которых, в большинстве своем принадлежали и слушатели, «психоневрологи-материалисты»).

Выготский проводит параллель с биохимией, в которой химик решает проблемы биологии, ориентируясь на современные учения о живой природе, т. е. на теорию более высокой, нежели мир химических реакций, формы развития природы. Судя по всему, так же Выготский представляет себе и отношение между телом и душой, физиологией и психологией. Это — отношение между двумя уровнями развития живой природы, низшим и высшим. Психический «этаж» выше уже по той простой причине, что он возникает позже и не иначе как на физиологической основе, а не наоборот.

Тот, кто хочет понять *процесс развития* от низшего к высшему, должен смотреть на этот процесс «сверху вниз». Анатомия психики — ключ к пониманию работы высшей нервной системы. Так, полагаем, можно было бы сформулировать кredo «психологической физиологии»⁸.

Заключение

В свое время Гегель охарактеризовал всемирную историю как «прогресс в сознании свободы»; затем Маркс представил историю общества как восхождение в «царство свободы» (Reich der Freiheit) по ступеням экономических формаций. Ничто не мешает нам распространить тот же принцип свободы и на эволюцию мира в целом. Каждая новая, более высокая ступенька эволюционной лестницы, от элементарной частицы до сообщества разумных существ, на порядок умножает число степеней свободы движения. Эволюция человеческой психики есть процесс ее освобождения из «рабства страстей» с помощью культурных орудий и усовершенствования разума, или, что то же самое, процесс возрастания нашей свободы воли.

⁷ Стенограмма выступления Л.С. Выготского, им лично отредактированная, хранится в Архиве РАН. Ф. 351. Оп. 2. Д. 57. Лл. 12—20. Редакция журнала «Культурно-историческая психология» планирует опубликовать ее в № 3 за 2024 г.

⁸ В дальнейшем эту линию исследований повел А.Р. Лурия, позаимствовав и сам термин «психологическая физиология». Первые опыты ее создания в нашей стране он связывал с трудами Н.А. Бернштейна и П.К. Анохина [см.: 11].

Литература

1. Басов М.Я. Воля как предмет функциональной психологии. Пг.: Культурно-просветительное кооперативное товарищество «Начатки знания», 1922. 116 с.
2. Бернштейн Н.А. Современные искания в физиологии нервного процесса. М.: Смысл, 2003. 330 с.
3. Выготский Л.С. Записные книжки. Избранное / Под ред. Е. Завершневой и Р. ван дер Веера. М.: Канон+, 2017. 608 с.
4. Выготский Л.С. Педология подростка: Задания № 9–16. М.; Л.: Учпедгиз, 1931. 322 с.
5. Выготский Л.С. Педология школьного возраста. Лекции по психологии развития. М.: Канон+, 2022. 320 с.
6. Ильенков Э.В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории. М.: Политиздат, 1974. 271 с.
7. Ильенков Э.В. Об идолах и идеалах. М.: Политиздат, 1968. 319 с.
8. Ильенков Э.В. Психологические этюды // Ильенков Э.В. Идеальное и реальность. 1960–1979 / Авт.-сост. Е. Иллеш. М.: Канон+, 2018. С. 262–293.
9. Ильенков Э.В. Свобода воли (К разговору о Фихте и «свободе воли») // Вопросы философии. 1990. № 2. С. 69–75.
10. Лоренц К. Оборотная сторона зеркала. М.: Республика, 1998. 393 с.
11. Лuria A.P. К проблеме психологически ориентированной физиологии // Проблемы нейропсихологии / Под ред. Е.Д. Хомской, А.Р. Лурия. М.: Наука, 1977. С. 9–27.
12. Павлов И.П., Губергриц М.М. Рефлекс свободы // Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. М.: Наука, 1973. С. 237–241.
13. Спиноза Б. Этика. СПб.: Аста-пресс, 1993. 248 с.
14. Фихте И.Г. Система учения о нравах согласно принципам научоучения. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2006. 619 с.

References

1. Basov M.Ya. Volya kak predmet funktsional'noi psikhologii [The will as a subject matter of functional psychology]. Petrograd: Kul'turno-prosvetitel'noe kooperativnoe tovarishestvo "Nachatki znaniya", 1922. (In Russ.).
2. Bernshteyn N.A. Sovremennye iskaniya v fiziologii nervnogo protsessa [Modern searches in physiology of nervous process]. Moscow: Smysl, 2003. (In Russ.).
3. Vygotsky L.S. Zapisnye knizhki. Izbrannoe [Notebooks. A selection]. Zavershneva E., van der Veer R. (eds.). Moscow: Kanon+, 2017. (In Russ.).
4. Vygotsky L.S. Pedologiya podrostka [Pedology of the teenager]. Moscow, Leningrad: Uchpedgiz, 1931. (In Russ.).
5. Vygotsky L.S. Pedologiya shkol'nogo vozrasta. Lektsii po psikhologii razvitiya [Pedology of school age. Lectures on the psychology of development]. Moscow: Kanon+, 2022. (In Russ.).
6. Ilyenkov E.V. Dialekticheskaya logika: Ocherki istorii i teorii [Dialectical logic: Essays on history and theory]. Moscow: Politizdat, 1974. (In Russ.).
7. Ilyenkov E.V. Ob idolakh i idealakh [On idols and ideals]. Moscow: Politizdat, 1968. (In Russ.).
8. Ilyenkov E.V. Psikhologicheskie etyudy [Psychological Etudes]. Ilyenkov E.V. *Ideal'noe i real'nost'. 1960–1979* [Ideal and reality. 1960–1979]. E. Illesh (ed.). Moscow: Kanon+, 2018, pp. 262–293. (In Russ.).
9. Ilyenkov E.V. Svoboda voli (K razgovoru o Fikhte i "svobode voli") [Freedom of the Will (To the conversation about Fichte and "freedom of the will")]. Voprosy filosofii. 1990. № 2, pp. 69–75. (In Russ.).
10. Lorenz K. Oborotnaya storona zerkala [The reverse side of the mirror]. Moscow: Respublika, 1998. (In Russ.).
11. Luria A.R. K probleme psikhologicheskoi orientirovannoii fiziologii [To the problem of psychologically oriented physiology]. *Problemy neiropsikhologii* [Problems of neuropsychology]. Khomskaya E.D., Luria A.R. (eds.). Moscow: Nauka, 1977, pp. 9–27. (In Russ.).
12. Pavlov I.P., Gubergrits M.M. Refleks svobody [Reflex of freedom]. Pavlov I.P. *Dvadsatiletii opyt ob"ektivnogo izucheniya vyshei nervnoi deyatel'nosti (povedeniya) zhivotnykh* [Twenty-year experience of objective study of higher nervous activity (behaviour) of animals]. Moscow: Nauka, 1973, pp. 237–241. (In Russ.).
13. Spinoza B. Etika [Ethics]. Sankt-Peterburg: Asta-press, 1993. (In Russ.).
14. Fichte I.G. Sistema ucheniya o nравах согласно printsimu naukoucheniya [The systematic doctrine of moral according to the Teaching of Science principles]. Sankt-Peterburg: SPBGU Publ., 2006. (In Russ.).

Информация об авторе

Майданский Андрей Дмитриевич, доктор философских наук, профессор кафедры философии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (ФГАОУ ВО НИУ «БелГУ»), г. Белгород, Российская Федерация; профессор Международной кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2061-3878>, e-mail: caute@yandex.ru

Information about the author

Andrey D. Maidansky, PhD in Philosophy, Professor of Philosophy, Belgorod National Research University, Belgorod, Russia; Professor, UNESCO International Chair of Cultural-Historical Psychology of Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2061-3878>, e-mail: caute@yandex.ru

Получена 18.03.2024

Принята в печать 20.03.2024

Received 18.03.2024

Accepted 20.03.2024



ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
EMPIRICAL STUDIES

Конструктивные функции мечты: от теоретической модели к эмпирической валидизации. Часть 2

Е.Н. Осин

Лаборатория LINP2, Университет Парижа Нантерр (University of Paris Nanterre), г. Париж, Франция
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3330-5647>, evgeny.n.osin@gmail.com

П.А. Егорова

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5043-8065>, e-mail: umrick@gmail.com

Н.Б. Кедрова

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3004-326X>, e-mail: kedrova@mail.ru

Вторая часть статьи посвящена эмпирической проверке предположений о позитивном характере мечтания, обоснованных в первой части статьи. Исследование 1 описывает процедуру создания и апробации методики «Опросник конструктивного мечтания». Бифакторная четырехфакторная модель ESEM показала хорошее соответствие эмпирическим данным: опросник оценивает общий показатель конструктивного мечтания и четыре частные шкалы (Наличие мечты, Полъза мечты, Поглощенность мечтой и Вера в мечту). Методика показала приемлемые психометрические показатели: хорошую структурную и конструктивную валидность и достаточно высокие показатели надежности шкал ($\alpha > 0,76$) для исследовательских целей. В исследовании 2 проверялись гипотезы о связи выраженности конструктивного мечтания (КМ) с показателями саморегуляции, самодетерминации и уровнем психологического благополучия личности. Были показаны умеренные связи КМ с личностной автономией, переживанием осмыслинности жизни, сбалансированной временной перспективой, выраженной эвдемоническими мотивами, более позитивным прогнозом относительно возможности достичь собственные цели уровнем психологического благополучия личности. Гипотеза о положительной связи КМ и преобладания внутренних стремлений личности над внешними не подтвердилась. Полученные результаты позволили сделать вывод о важной роли мечты в эмоциональной и мотивационной регуляции психической деятельности.

Ключевые слова: мечта, процесс мечтания, конструктивное мечтание, функции мечты, саморегуляция, самодетерминация, психологическое благополучие, развитие личности.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Для цитаты: Осин Е.Н., Егорова П.А., Кедрова Н.Б. Конструктивные функции мечты: от теоретической модели к эмпирической валидизации. Часть 2. // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 1. С. 97–107. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200113>

Constructive Functions of Dreams: From a Theoretical Model to an Empirical Validation Part 2

Evgeny N. Osin

University of Paris Nanterre, Nanterre, France

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3330-5647>, evgeny.n.osin@gmail.com

Polina A. Egorova

National Research University “Higher School of Economics”, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5043-8065>, e-mail: umrick@gmail.com

Natalia B. Kedrova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3004-326X>, e-mail: kedrova@mail.ru

The second part of the article presents an empirical investigation of the hypotheses concerning the positive functions of dreaming set forth in the first part of the article. Study 1 describes the development and validation of the Constructive dreaming Inventory (CDI). The bifactor four-factor ESEM model showed good agreement with empirical data: the questionnaire includes the Overall Constructive Dreaming Index and four specific scales (Dream Presence, Dream Value, Dream Absorption, and Belief in one's Dream). CDI showed good evidence of structural and convergent validity and sufficiently high scale reliability ($\alpha > 0.76$) for research purposes. In study 2, we tested hypotheses about the correlation of the constructive dreaming (CD) intensity with a range of indicators of positive functioning. We discovered that CD has moderate connections with mental health and well-being, personal autonomy and self-determination, balanced time perspective, eudaimonic motives, and a more positive prognosis of one's ability to reach one's personal goals. The hypothesis about the positive associations of CD with the predominance of intrinsic aspirations over extrinsic ones was not proven. Nevertheless, the results suggested that dreams and dreaming play an important role in emotional and motivational regulation of mental activity.

Keywords: dream, dreaming, constructive dreaming, functions of dreams, self-regulation, self-determination, psychological well-being, personality growth.

Funding. The reported study was prepared within the framework of the HSE University Basic Research Program.

For citation: Osin E.N., Egorova P.A., Kedrova N.B. Constructive Functions of Dreams: From a Theoretical Model to an Empirical Validation Part 2. *Kul'turno-istoricheskaya psichologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 1, pp. 97–107. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200113>

Введение

Явления мечты и мечтания до недавнего времени практически не оказывались в поле внимания эмпирической науки. Сложность изучения этих феноменов связана, с одной стороны, с их мимолетностью и субъективной незначительностью (мечты-грезы), с другой, — напротив, с их очень личным содержанием («мечта всей жизни»), которое нередко скрыто от других людей. В последние 30 лет наблюдается всплеск исследований, посвященных мечте и мечтанию. Изучение позитивного конструктивного мечтания показало целый ряд позитивных функций мечты и мечтания в регуляции психической деятельности [22]. Однако большинство эмпирических работ проведено на англоязычных выборках, тогда как исследований мечты на русском языке крайне мало.

Вторая часть настоящей статьи посвящена эмпирической проверке гипотез об адаптивном характере

мечты и конструктивного мечтания, которые были выдвинуты нами на основании теоретической модели, представленной в первой части работы [7]. Напомним, что мечта и конструктивное мечтание направлены в будущее, они положительно эмоционально окрашены и обладают ценностью для личности [1; 7]. Опираясь на культурно-деятельностный подход к пониманию мечты и результаты исследований мечтания, проведенных в рамках когнитивной психологии и психологии мотивации, мы предполагаем, что конструктивный характер мечтания и наличие мечты связаны с показателями эффективной саморегуляции и самодетерминации: диспозициональной автономией личности, более позитивным прогнозом относительно достижимости собственных целей, а также сбалансированной временной перспективой. Мы также предполагаем, что конструктивный характер мечтания связан с показателями развития мотивационной сферы (эвдемонической мотивацией) и преобладанием

внутренних целей над внешними) и выступает одним из проявлений личностной зрелости.

Для проверки исследовательских гипотез о мечте и конструктивном мечтании нами была поставлена задача создания и апробации русскоязычной методики для изучения мечты и конструктивного мечтания. Учет культурного контекста необходим, поскольку понимание и представление о мечте и мечтании демонстрирует существенные культурные и языковые различия (см первую часть статьи).

Исследование позитивных свойств мечты и конструктивного мечтания состояло из двух серий. Первая серия исследования посвящена разработке и валидизации методики «Опросник конструктивного мечтания» (ОКМ), а вторая — исследованию позитивных свойств конструктивного мечтания. Статистическая обработка данных проводилась в программах Jamovi 1.6.23.0 и MPlus 8.8.

Исследование 1

Целью первой серии исследования была разработка и валидизация методики «Опросник конструктивного мечтания» (ОКМ).

Методика

В исследовании использовано две выборки. Первая выборка использовалась для первичного анализа факторной структуры опросника и включала 304 человека, из них 84% — женщины в возрасте от 17 до 79 лет ($M = 34,0$; $SD = 9,81$). Вторая выборка, использованная для кросс-валидации полученной структуры, включала 359 человек, из них 86,5% — женщины в возрасте от 18 до 68 лет ($M = 36,4$; $SD = 10,7$). Респонденты были пользователями социальных сетей и психологических веб-сайтов и участвовали в онлайн-исследовании анонимно и добровольно.

В исследовании 1 были использованы следующие методики.

1. Опросник конструктивного мечтания (ОКМ). Первый вариант методики включал 43 оригинальных утверждения, разработанных с опорой на теоретический анализ понятий «мечта» и «конструктивное мечтание». Пункты опросника по содержанию составляли 4 группы (наличие мечты, поглощенность мечтой, важность мечты и вера в возможность ее реализации) и оценивались по 5-балльной шкале Ликерта.

2. Краткий опросник процессов воображения (Imaginal Process Inventory, Short Form, сокр. SIPI [11]) (только первая выборка, $N = 285$). Опросник SIPI был выбран для проверки конструктивной валидности методики ОКМ. Краткая версия опросника включает 45 утверждений, оценивающих 3 стиля мечтания: позитивное конструктивное мечтание (характеризуется позитивным отношением к мечтам, их позитивной эмоциональной окраской, направленностью в будущее и ориентацией на решение проблем), дисфорическое мечтание (связано с чувствами вины, тревоги, страха неудачи или агрессии), а также рассеянность (склонность к скуке, блужданию мыслей, трудности концентрации).

Методика была переведена нами на русский язык (стимульный материал доступен по ссылке: <https://osf.io/rckwv>), перевод проверялся и уточнялся в ходе групповой дискуссии с привлечением экспертов-билингвов.

3. Эмоциональная окраска мечты («Когда я мечтаю, я чувствую...»). Респондентам предлагалось оценить выраженность 8 эмоций (радость, страх, вдохновение, прилив сил, грусть, уверенность, стыд, разочарование) по 5-балльной шкале Ликерта.

Результаты и обсуждение

Структура и надежность шкал опросника ОКМ

Изучение структуры методики ОКМ проходило в 3 этапа. На первом этапе (выборка 1, $N = 304$) использовался иерархический кластерный анализ по методу Уорда (метрика — коэффициент корреляции Пирсона, обратные утверждения инвертированы) и эксплораторный факторный анализ (ЭФА). Были получены 4 относительно однородные группы утверждений, которые хорошо соответствовали теоретической модели: Наличие мечты, Польза мечты, Поглощенность мечтами и Вера в мечту. По итогам ЭФА и анализа надежности были удалены 11 пунктов с низкими факторными нагрузками и получен итоговый набор из 32 утверждений (стимульный материал доступен по ссылке: <https://osf.io/jwqfp>). Второй и третий этапы разработки опросника были посвящены проверке четырехфакторной структуры методики ОКМ на второй ($N = 359$) и сводной ($N = 663$) выборках. Использовалось эксплораторное моделирование структурными уравнениями (ESEM), пункты опросника рассматривались как порядковые (статистика WLSMV [16;20]).

Показатели четырехфакторной модели на обеих выборках свидетельствовали о приемлемом, но не отличном соответствии исходным данным (табл. 1). С учетом того, что конструктивное мечтание представляет собой единый феномен, мы проверили также бифакторную модель ESEM с четырьмя частными факторами и одним общим фактором. Модель показала хорошее и отличное соответствие эмпирическим данным на второй и сводной выборках, соответственно, и сопоставимые оценки параметров (табл. 2). Все пункты методики имели статистически достоверные нагрузки на общий показатель конструктивного мечтания (ОПКМ). Почти все пункты имели статистически достоверные теоретически ожидаемые нагрузки на частные факторы, которые превышали перекрестные нагрузки, за несколькими исключениями. Нагрузка пункта 3 на фактор Польза мечты была слабой, однако с учетом содержания утверждения и результатов анализа надежности мы сохранили этот пункт в составе исходной шкалы. Два пункта, 9 и 23, имели перекрестные нагрузки, сопоставимые с нагрузками на основные шкалы, однако, опираясь на те же соображения, мы сохранили эти пункты в составе исходных шкал.

Для оценки внутренней согласованности шкал методики ОКМ использовался альфа-коэффициент Кронбаха. Показатели надежности на обеих выборках были сопоставимы и свидетельствовали о приемлемой и высокой надежности шкал опросника (0,72 и

Таблица 1

Показатели структурных моделей методик ОКМ и SIPI

Методика	Выборка	Модель	χ^2 (df)	CFI	RMSEA [90% CI]	SRMR
OKM	Выборка 2 (N=359)	4 фактора	749,72 (374)	0,934	0,053 [0,047; 0,058]	0,042
		Бифакторная	600,61 (346)	0,955	0,045 [0,039; 0,051]	0,035
	Сводная (N=663)	4 фактора	1252,92 (374)	0,919	0,060 [0,056; 0,063]	0,039
		Бифакторная	913,64 (346)	0,948	0,050 [0,046; 0,054]	0,032
SIPI	Выборка 1 (N=285)	3 фактора	2248,01 (858)	0,781	0,075 [0,072; 0,079]	0,073
		3 фактора + ков.	1278,33 (801)	0,923	0,046 [0,041 0,051]	0,054

Примечание: df — число степеней свободы χ^2 ; CFI — сравнительный индекс согласия Бентлера; RMSEA — корень среднеквадратической ошибки аппроксимации с 90% доверительным интервалом; SRMR — стандартизированный корень среднеквадратического остатка.

Таблица 2

Факторные нагрузки бифакторной модели ESEM методики ОКМ на сводной выборке (N = 663)

Пункт, №	ОПКМ	Польза мечты	Поглощенность мечтанием	Вера в мечту	Наличие мечты
01	0,44	0,38	-0,03	0,43	0,03
02	0,62	0,43	-0,29	0,03	-0,05
03	0,56	0,06	-0,09	-0,26	0,11
04	0,45	0,52	0,05	0,33	0,07
05	0,30	0,45	0,20	0,02	0,24
06	0,57	0,36	-0,35	-0,15	-0,09
07	0,19	0,61	0,20	0,27	0,15
08	0,34	0,47	0,03	0,25	0,04
09	0,47	0,37	-0,40	-0,1	-0,16
10	0,38	0,24	-0,07	-0,21	0,17
11	0,27	-0,00	0,35	-0,14	-0,02
12	0,22	-0,11	0,47	-0,16	0,23
13	0,40	-0,12	0,47	-0,12	-0,25
14	0,21	-0,26	0,63	-0,17	0,15
15	0,46	0,01	0,46	-0,12	0,06
16	0,25	-0,07	0,49	0,04	0,33
17	0,41	-0,11	0,66	-0,11	-0,15
18	0,54	0,06	0,32	-0,03	0,16
19	0,28	-0,08	0,66	-0,13	-0,05
20	0,38	0,01	-0,34	0,51	-0,16
21	0,40	0,06	-0,04	0,36	0,08
22	0,39	0,43	0,09	0,47	0,02
23	0,31	-0,07	-0,47	0,40	-0,16
24	0,48	0,03	-0,13	0,58	-0,01
25	0,43	0,08	-0,35	0,41	-0,09
26	0,56	-0,02	-0,15	0,57	0,00
27	0,53	0,06	0,15	-0,03	0,36
28	0,42	0,13	0,12	0,03	0,36
29	0,66	0,12	-0,09	-0,22	0,38
30	0,66	0,01	0,05	-0,14	0,51
31	0,57	0,26	-0,08	0,27	0,28
32	0,46	0,04	0,42	-0,11	0,51

Примечание: нагрузки на факторы, соответствующие теоретической модели, выделены жирным шрифтом.

выше). Показатели надежности шкал для выборки 2 представлены в табл. 3.

Структура и надежность шкал опросника SIPI

Для проверки структурной валидности опросника SIPI использовалась модель ESEM с 3 факторами

с добавлением ковариаций между утверждениями, входящими в один и тот же фасет, согласно теоретической модели [12]. Модель показала хорошее соответствие данным; все факторные нагрузки пунктов (данные доступны по ссылке: <https://osf.io/a2jm6>) были статистически достоверными и превышали по

модулю 0,3, а также превышали перекрестные нагрузки, за исключением двух пунктов (30 и 35). С целью сохранения эквивалентности англоязычной версии, а также с учетом ограниченного объема выборки и результатов анализа надежности, согласно которым эти утверждения не снижали надежность общих показателей, было принято решение сохранить эти пункты в составе оригинальных шкал. Значение альфа-коэффициента Кронбаха для каждой из 3 шкал методики составило 0,84, что говорит о высокой внутренней согласованности.

Конвергентная и дискриминантная валидность методики ОКМ

Для оценки конвергентной и дискриминантной валидности методики ОКМ был проведен корреляционный анализ связей шкал опросников SIPI и ОКМ (табл. 3). Шкала «Позитивное конструктивное мечтание» SIPI положительно коррелировала как с ОПКМ, так и со всеми частными шкалами ОКМ. При этом связи шкал ОКМ с дисфорическим мечтанием и рассеянностью были обратными или слабыми, а для ОПКМ – не значимыми, в соответствии с теоретическими ожиданиями.

Дополнительно был проведен корреляционный анализ связей шкал методик с частотой негативных и позитивных эмоций во время мечтания (8 утверждений образовали 2 теоретически ожидаемых фактора). Выраженность позитивных эмоций положительно коррелировала со всеми шкалами ОКМ и шкалой позитивного конструктивного мечтания SIPI, а выраженность негативных эмоций демонстрировала обратный паттерн связей.

Для более подробного изучения общей дисперсии шкал ОКМ и шкалы позитивного конструктивного мечтания SIPI был проведен множественный линейный регрессионный анализ, в котором 4 шкалы ОКМ выступали предикторами позитивного конструктивного мечтания SIPI (зависимая переменная). Все 4 шкалы ОКМ были достоверными ($p < 0,05$)

положительными предикторами позитивного конструктивного мечтания и объясняли 61% дисперсии (бета-коэффициенты составили 0,36 для наличия мечты, 0,32 – веры в мечту, 0,25 – пользы мечты и 0,11 – поглощенности мечтами). Таким образом, все 4 шкалы ОКМ можно считать компонентами единого конструкта, который содержательно соответствует позитивному конструктивному мечтанию в модели SIPI.

Таким образом, в результате исследования 1 разработан новый диагностический инструмент – «Опросник конструктивного мечтания», который позволяет оценить выраженность Общего показателя конструктивного мечтания и его четырех характеристик: Наличие мечты, Поглощенность мечтами, Польза мечты и Вера в мечту. Методика демонстрирует хорошую структурную валидность и достаточно высокие показатели надежности шкал для исследовательских целей. Конструктивная валидность подтверждается теоретически предсказуемыми связями с показателями SIPI и позитивной и негативной эмоциональности во время мечтания. Вместе с тем необходимо дальнейшее подтверждение конструктивной валидности с использованием дополнительных методик. Переведенный на русский язык опросник SIPI также может применяться в русскоязычных психологических исследованиях и практике консультативной работы.

Исследование 2

Основной целью второго исследования было изучение связей конструктивного мечтания с индикаторами различных аспектов позитивного функционирования личности.

Методика

В исследовании приняли участие 359 человек, анонимных добровольцев, рекрутированных через социальные сети и веб-сайты психологической тематики.

Таблица 3

Корреляции шкал методик ОКМ, SIPI и эмоциональности мечты

Шкалы ОКМ, SIPI	ОПКМ	Польза мечты	Вера в мечту	Наличие мечты	Поглощенность мечтами	ПКМ	ДМ	Р	ПЭ	НЭ
ОПКМ ($\alpha=0,87$)										
ПМ	0,81*** ($\alpha=0,78$)									
ВМ	0,62***	0,50***	($\alpha=0,81$)							
НМ	0,80***	0,61***	0,31***	($\alpha=0,77$)						
Погл. М	0,60***	0,17**	-0,00	0,40***	($\alpha=0,83$)					
ПКМ	0,76***	0,66***	0,57***	0,66***	0,30***	($\alpha=0,84$)				
ДМ	-0,03	-0,18**	-0,17**	-0,02	0,25***	-0,12*	($\alpha=0,84$)			
Р	-0,06	-0,13*	-0,39***	-0,00	0,28***	-0,26***	0,43***	($\alpha=0,84$)		
ПЭ	0,44***	0,34***	0,42***	0,34***	0,16**	0,49***	-0,05	-0,18**	($\alpha=0,82$)	
НЭ	-0,13*	-0,18**	-0,28***	-0,08	0,12*	-0,20***	0,34***	0,22***	-0,31***	($\alpha=0,71$)

Примечание: ОПКМ – общий показатель конструктивного мечтания; ПМ – Польза мечты; ВМ – Вера в мечту; НМ – Наличие мечты; Погл. М – Поглощенность мечтами; ПКМ – Позитивное конструктивное мечтание; ДМ – Дисфорическое мечтание; Р – Рассеянность; ПЭ – Позитивная эмоциональность; НЭ – Негативная эмоциональность; «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$; «***» – $p < 0,001$.

тики (86% женщин, возраст испытуемых – от 18 до 72 лет, средний возраст – 37 лет).

С целью уменьшения нагрузки на респондентов инструменты были разделены на блоки: после заполнения опросника ОКМ и шкал психологического благополучия один из двух дополнительных блоков выбирался случайно. Объем выборки с учетом пропущенных данных указан для каждой методики в табл. 5.

1. Методика «Опросник конструктивного мечтания» (авторы Е.Н. Осин, Н.Б. Кедрова, П.А. Егорова) ($N = 359$). Методика включала дополнительные пункты о частоте мечтания и временной отнесенности мечтания.

2. Методика «Спектр психологического здоровья» – сокращенная форма (Mental Health Continuum, Short Form; МНС), К. Киза, валидизация на русском языке выполнена Е.Н. Осиной и Д.А. Леонтьевым [8].

3. Шкала самодетерминации (Self-Determination Scale; SDS) К. Шелдона [21], в модификации Е.Н. Осина [18].

4. Методика «Индекс стремлений» (Aspiration Index), Т. Кассер [13], в адаптации Т.О. Гордеевой и Е.Н. Осина.

5. Методика «Гедонистические и эвдемонические мотивы деятельности» (Hedonic and Eudaimonic Motives for Activities-Revised, HEMA-R), пересмотренная В. Хуты, в адаптации Осина и коллег [19].

6. Опросник позитивного использования времени (Positive Time Use Inventory; PTUI) Е.Н. Осина, И. Бонивел [17].

7. Опросник временной перспективы (Zimbardo Time Perspective Inventory; ZTPI), Ф. Зимбардо в адаптации А. Сырцовой и коллег [9]. На основе показателей 5 шкал методик рассчитан показатель отклонения от сбалансированной временной перспективы (сокр. DBTP) [24]. Сбалансированная временная перспектива (Balanced Time Perspective, сокр. BTP) описывает способность гибко и эффективно переключаться между психологическим прошлым, настоящим и будущим в ответ на внешние требования и является важным адаптационным механизмом, влияющим на уровень психологического благополучия [см. подробнее: 24; 25]. В качестве основы для расчета показателя DBTP использованы процентильные баллы, рассчитанные по данным исследования А. Сырцовой [6], итоговая формула представлена ниже:

$$DBTP = \sqrt{((PP - 4.48)^2 + (PN - 1.79)^2 + (PH - 3.99)^2 + (PF - 1.83)^2 + (FU - 4.00)^2)}$$

Результаты и обсуждение

Для исследования позитивных свойств конструктивного мечтания были рассчитаны коэффициенты корреляции Пирсона для шкал 7 методик (см. табл. 5).

Частота мечтания (табл. 4) оказалась теоретически предсказуемо положительно связана со всеми шкалами опросника, включая ОПКМ. ОПКМ был значимо связан с мечтами о настоящем и будущем, а также с преобладанием мечтаний о будущем, по сравнению с мечтами о прошлом. Это означает, что для конструктивного мечтания в большей степени характерна направленность мечты в будущее, что согласуется как с данными предыдущих исследований [15; 22], так и с теоретической моделью исследования мечты и конструктивного мечтания [7]. Направленность мечтания в прошлое имела отрицательную связь со шкалой поглощенности мечтами, что отличается от данных Дж. Смолвуда, согласно которым именно мечты о прошлом сопровождаются «застреванием» в мечтах [23].

Как видно из табл. 5, Шкалы «Наличие мечты», «Польза мечты», «Вера в мечту» и ОПКМ оказались положительно связаны со шкалами воспринимаемого выбора и аутентичного самовыражения. Шкала «Поглощенность мечтами» отрицательно связана со шкалой аутентичности. Это означает, что конструктивное мечтание, которое характеризуется наличием мечты, верой в ее полезность и возможностью осуществления, связано с ощущением наличия выбора в жизни и переживанием соответствия жизненных выборов ценностям личности. При этом чрезмерная поглощенность мечтанием, уход в мечты характерны для людей с низким переживанием аутентичности.

Важность внутренних стремлений позитивно коррелирует с ОПКМ и со шкалами наличия мечты, пользы мечты и веры в мечту, а также слабо со шкалой поглощенности мечтами. Вероятность достижения внутренних стремлений положительно связана со всеми шкалами опросника, за исключением шкалы поглощенности мечтанием. ОПКМ, шкалы «Польза мечты» и «Вера в мечту» оказались также положительно связаны как с важностью, так и с вероятностью достижения всех внутренних стремлений. Шкала поглощенности мечтами показала положительные корреляции только с вероятностью достижения стремления к личностному росту и важностью служения обществу.

Таблица 4

Корреляции шкал конструктивного мечтания, частоты мечтания и временной отнесенности мечты

ОКМ/Частота мечтания и отнесенность во времени	Частота мечтания	Мечты о прошлом	Мечты о настоящем	Мечты о будущем	Мечты о будущем/о прошлом
ОПКМ	0,53***	0,05	0,21***	0,30***	0,20*
Польза мечты	0,29***	0,13*	0,19***	0,28***	0,25***
Поглощенность мечтой	0,42***	-0,23***	0,08	0,05	-0,13*
Вера в мечту	0,15**	0,25***	0,15**	0,28***	0,32***
Наличие мечты	0,65***	0,06	0,19***	0,29***	0,20***

Примечание. ОПКМ – общий показатель конструктивного мечтания; «*» – $p < ,05$; «**» – $p < ,01$; «***» – $p < ,001$. Параметры «Частота мечтания», «Мечты о прошлом/настоящем/будущем» представлены 1 вопросом.

Таблица 5

Корреляции методик ОКМ, Спектр психического здоровья, Шкала самодетерминации К. Шелдона, Индекс стремлений, НЕМА-R, Опросник временной перспективы Ф. Зимбардо, Опросник позитивного использования времени

Опросник	Шкала	Общий показатель конструктивного мечтания	Польза мечты	Поглощенность мечтой	Вера в мечту	Наличие мечты
Спектр психического здоровья: общий показатель (N = 306)		0,32***	0,31***	-0,05	0,50 ***	0,24***
Шкала самодетерминации К. Шелдона (N = 307)	Воспринимаемый выбор	0,27***	0,29 ***	-0,10	0,41***	0,25***
	Аутентичное самовыражение	0,20***	0,27 ***	-0,23***	0,47***	0,18**
Индекс стремлений (N = 296)	Важность внутренних стремлений	0,32***	0,29***	0,13*	0,27***	0,25***
	Здоровье	0,13*	0,11*	0,04	0,14*	0,09
	Личностный рост	0,26***	0,29***	0,04	0,26***	0,19**
	Любовь и привязанность	0,18**	0,16**	0,06	0,18**	0,10
	Служение обществу	0,27***	0,19**	0,16**	0,18**	0,23***
	Вероятность достижения внутренних стремлений	0,33***	0,32***	-0,11	0,50***	0,30***
	Здоровье	0,16**	0,15*	-0,08	0,32***	0,10
	Личностный рост	0,28***	0,31***	0,17**	0,49***	0,25***
	Любовь и привязанность	0,26***	0,26***	-0,11	0,43***	0,23***
	Служение обществу	0,26***	0,20**	0,02	0,30***	0,24***
	Важность внешних стремлений	0,15**	0,02	0,18**	0,03	0,17**
	Богатство	0,05	0,00	0,06	0,01	0,06
	Внешняя привлекательность	0,17**	0,06	0,19**	0,06	0,15**
	Слава	0,15**	-0,00	0,20***	0,02	0,19***
	Вероятность достижения внешних стремлений	0,29***	0,21***	0,03	0,37**	0,24***
	Богатство	0,25***	0,21***	-0,04	0,38***	0,19**
	Внешняя привлекательность	0,20**	0,15*	0,03	0,23***	0,19**
	Слава	0,27***	0,17**	0,07	0,31***	0,24***
Индекс соотношения внутренней и внешней ценностных ориентаций	0,05	0,15*	-0,10	0,13*	-0,01	
HEMA-R (N = 132)	Гедонистические мотивы	0,24**	0,26**	0,11	0,13	0,19*
	Эвдемонистические мотивы	0,33***	0,30***	0,01	0,40***	0,30***
Опросник временной перспективы Ф. Зимбардо (N = 112)	Гедонистическое настоящее	0,33***	0,19	0,26**	0,21*	0,21*
	Позитивное прошлое	0,14	0,05	0,13	0,08	0,13
	Фаталистическое настоящее	-0,25**	-0,29 **	0,22*	-0,43***	-0,26**
	Негативное прошлое	-0,23*	-0,28**	0,28**	-0,53***	-0,20*
	Ориентация на будущее	-0,17	-0,07	-0,23*	-0,02	-0,12
	Отклонение от сбалансированной временной перспективы	-0,34***	-0,31***	0,12	-0,50***	-0,30**
Опросник позитивного использования времени: общий показатель (N = 253)		0,25***	0,29***	-0,22***	0,50***	0,27***

Примечание: «*» — p < ,05; «**» — p < ,01; «***» — p < ,001.

Важность внешних стремлений имеет положительные корреляции с общим фактором конструктивного мечтания, шкалами поглощенности мечтами и наличием мечты. При этом, в отличие от важности внутренних стремлений, связи со шкалами пользы мечты и веры в мечту не значимы. Оценка вероятности достижения внешних стремлений оказалась позитивно связана с общим показателем конструктивного мечтания, наличием мечты, переживанием ее пользы и верой в

осуществимость мечты. Стремление к богатству не было связано ни с общим фактором, ни с отдельными шкалами ОКМ. Важность стремлений к славе и внешней привлекательности были положительно связаны со шкалами «Поглощенность мечтами» и «Наличие мечты». Оценка вероятности достижения конкретных внешних стремлений была положительно связана с ОПКМ и всеми шкалами ОКМ, за исключением шкалы «Поглощенность мечтами».

Индекс соотношения внутренней и внешней ценностных ориентаций (relatively more intrinsic vs. extrinsic value orientation, сокр. RIEVO) рассчитывался как разность между средней важностью трех внутренних стремлений (кроме здоровья) и трех внешних стремлений. Индекс оказался не связан с ОПКМ, однако положительные связи были получены для шкал пользы мечты и веры в мечту. Полученные результаты не подтверждают выдвинутую гипотезу о связи выраженной конструктивного мечтания и преобладания внутренних целей над внешними. Однако эти результаты позволяют предположить, что мечта и мечтание выполняют различные функции в структуре внешней и внутренней мотивации. Важность внешних стремлений, связанная с наличием мечты и увлеченностью мечтанием, не обязательно предполагает представление о пользе мечты, возможности ее осуществления и позитивном влиянии мечты на жизнь личности. В то время как важность внутренних стремлений связана с верой в полезность и движущую силу мечты и предполагает реализацию важных для личности стремлений и ценностей.

Гедонистические мотивы, направленные на получение удовольствия и комфорта, положительно коррелируют со шкалой «Польза мечты» и слабо — со шкалой «Наличие мечты». Выраженность эвдемонических мотивов положительно связана со значениями шкал «Польза мечты», «Наличие мечты» и «Вера в мечту». Таким образом, эвдемоническая мотивация связана с побудительным характером мечтания. ОПКМ оказался связан с обоими видами мотивации. Полученные данные подтверждают предположение о тесной связи характера мечтания и ценностно-мотивационной сферы личности [14; 15; 22]. Как гедонистическая, так и эвдемоническая мотивация сопровождаются мечтанием, однако цели и результат мечтания в этих случаях могут быть различными: мечтание, порожденное гедонистической мотивацией, может выполнять функцию эмоциональной регуляции, тогда как мечтание, связанное с эвдемоническими мотивами, также может мотивировать к действию.

Шкалы Опросника временной перспективы Ф. Зимбардо предсказуемо коррелируют с методикой ОКМ. Полученные данные говорят о том, что для людей, склонных к фатализму и фиксированных на негативном прошлом, характерны, с одной стороны, отсутствие мечты о будущем, веры в осуществимость и полезность мечтания и, с другой стороны, уход в фантазии. Вероятно, это сопровождается также и слабо разработанной перспективой будущего, поскольку внутренняя психическая активность направлена на настоящее и прошлое. Гедонистическое настоящее, в свою очередь, связано в большей степени с поглощенностью мечтами и, вероятно, с мечтанием, направленным на эмоциональную регуляцию и получение удовольствия в ближайшей перспективе. Индекс отклонения от сбалансированной временной перспективы оказался отрицательно связан с ОПКМ и со шкалами «Наличие мечты», «Польза мечты» и «Вера в мечту». Это подтверждает гипотезу о связи конструктивного мечтания со сбалансированной временной

перспективой — способностью гибко и эффективно обращаться к событиям и переживаниям, относящимся к психологическому прошлому, настоящему и будущему. Тем не менее, умеренные связи говорят о том, что конструктивное мечтание не сводится к сбалансированной временной перспективе или перспективе будущего. В теоретическом плане, в отличие от временной перспективы, выражающей психологическое будущее личности, конструктивная мечта не обязательно реалистична: это, скорее, один из вариантов наилучшего возможного будущего.

Общий показатель позитивного использования времени показал положительную связь с ОПКМ и со шкалами «Наличие мечты», «Польза мечты», «Вера в мечту» и отрицательную со шкалой «Поглощенность мечтами». Полученные результаты подтверждают гипотезу о связи конструктивного мечтания с удовлетворенностью использованием времени.

Общий уровень психологического благополучия положительно коррелирует как с ОПКМ, так и со шкалами «Наличие мечты», «Польза мечты» и «Вера в мечту». При этом наиболее сильный размер эффекта оказался для корреляции со шкалой «Вера в мечту». Данные подтверждают гипотезу о связи конструктивного мечтания и психологического благополучия личности.

Общее обсуждение и выводы

Целью настоящей работы было исследование адаптивных свойств мечты и конструктивного мечтания и их роли в регуляции психической деятельности и поведения с учетом культурного контекста и языковой среды. Мы предположили, что выделение конструктивного мечтания как особого вида мечтания о будущем позволит более дифференцированно подойти к изучению мечты и мечтания, а также поможет разрешить ряд теоретических и эмпирических противоречий, накопленных в исследовании этой темы [7].

В исследовании 1 была создана и апробирована на российской выборке методика «Опросник конструктивного мечтания», обладающая хорошими психометрическими показателями. Методика оценивает выраженность общего показателя и четырех характеристик конструктивного мечтания и может быть использована в исследовательских целях. Содержание шкал методики ОКМ близко к содержанию шкалы позитивного конструктивного мечтания в методике SIPI [11; 22]. Вместе с тем при создании русскоязычной методики мы включили в опросник утверждения, отражающие особенности понимания мечты и мечтания в русской языковой среде: представление о пользе мечты и вере в ее позитивное влияние на судьбу человека [10]. Данные о частоте мечтания подтверждают высокую распространенность мечтания, что согласуется с данными, полученными ранее на англоязычных выборках [1; 14; 22 и др.].

Результаты второго эмпирического исследования подтвердили основную часть выдвинутых нами гипотез: мечта и конструктивное мечтание адаптивны

и выполняют целый ряд позитивных функций в регуляции психической деятельности.

1. Конструктивное мечтание связано с большей автономией, верой в свои возможности, переживанием осмысленности жизни и аутентичности выборов. Полученные результаты согласуются с гипотезой о том, что мечта и конструктивное мечтание поддерживают переживание субъектности и авторства своей жизни, а развитие способности мечтать помогает создавать свой собственный, уникальный проект жизненного пути.

2. Гипотеза о связи конструктивного мечтания и преобладания внутренних целей над внешними не подтвердилась, однако полученные данные показывают, что склонность к конструктивному мечтанию связана с важностью внутренних целей и стремлений, реализация которых способствует психологическому благополучию.

3. Для индивидов, склонных к конструктивному мечтанию, характерна высокая выраженность эвдемических мотивов, т. е. мотивов, связанных с личностным ростом и развитием, преодолением и поиском смысла. Эти результаты представляются нам очень важными, поскольку опровергают представление о мечте и мечтании лишь как о механизмах снижения напряжения и эмоциональной разрядки. Опираясь на полученные данные, мы можем полагать, что мечта и конструктивное мечтание, напротив, увеличивают напряжение, поскольку создают новые, сложные задачи, обладающие высокой субъективной значимостью.

4. Конструктивное мечтание связано со сбалансированной временной перспективой, а также эффективным и осмысленным использованием времени. Это согласуется с предположением о том, что образ мечты и мечтание позволяют интегрировать наиболее важные аспекты прошлого опыта, событий настоящего и желаемого будущего, давая возможность избежать фиксации на каком-то одном временному

отрезке и более эффективно и гибко задействовать все временные области опыта.

5. Наконец, конструктивное мечтание связано с более высоким уровнем психологического благополучия, что подтверждает гипотезу об адаптивном характере конструктивного мечтания, одна из основных функций которого — создание и развитие перспективы желаемого будущего.

В контексте культурно-исторического подхода конструктивное мечтание может быть связано с понятием переживания, которое устраниет несоответствие между сознанием и бытием [2] и устремлено преимущественно в будущее. Такое мечтание наиболее характерно в подростковом возрасте, социальная ситуация развития которого предполагает построение перспективы будущего и освоение внутреннего мира [1]. Однако и в других возрастах мечтание может играть важную роль, поддерживая решение возрастных задач [7]. Исследование онтогенеза мечтания является важной темой будущих исследований. Также интересной задачей выглядит более подробный анализ мечты как культурного феномена в контексте русской литературы и культуры.

Полученные результаты подтверждают основные положения разработанной теоретической модели мечты и конструктивного мечтания как об адаптивном феномене, важном для регуляции психической деятельности. Проведенное эмпирическое исследование, наряду с результатами, описанными нами в двух других работах [4; 5], позволяет сделать предположение о том, что наличие мечты и конструктивное мечтание могут быть критериями личностной зрелости. Проверку этой гипотезы, а также изучение направления каузальных связей между конструктивным мечтанием и другими индикаторами позитивного функционирования личности и дальнейшую валидизацию опросников ОКМ и SIP1 мы планируем сделать задачей будущих исследований.

Литература

1. Выготский Л.С. Педология подростка / Собрание сочинений: 6 т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. С. 5–241.
2. Гуткина Н.И. Концепция Л.И. Божович о строении и формировании личности (культурно-исторический подход) // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 2. С. 116–128. DOI:10.17759/chp.2018140213
3. Егорова П.А. Адаптивные функции мечты и процессов мечтания // Вопросы психологии. 2022. Том 68. № 3. С. 126–135.
4. Егорова П.А., Осин Е.Н., Кедрова Н.Б. Мечта и жизненный выбор: экспериментальное исследование [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2021. Том 1. № 75. С. 2. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2021v14n75/1857-egorova75.html> (дата обращения: 08.08.2023).
5. Егорова П.А., Осин Е.Н., Кедрова Н.Б., Рогова И.А. О чём мечтают подростки. Связь характеристик подростковой мечты с уровнем тревоги и депрессии // Вопросы психологии. 2018. № 3. С. 22–33.

References

1. Vygotskii L.S. Pedologiya podrostka. Sobranie sochinenii V 6-ti t. T. 4. Detskaya psikhologiya. [Collected works in 6 volumes. Vol. 4. Child psychology]. El'konin D.B. (ed.). Moscow: Pedagogika, 1984. pp. 5–241.
2. Gootkina N.I. Kontsepsiya L.I. Bozhovich o stroenii i formirovaniyu lichnosti (kul'turno-istoricheskii podkhod) [L.I. Bozhovich's Concept of Personality Structure and Formation (Cultural-Historical Approach)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 116–128. (In Russ.). DOI:10.17759/chp.2018140213
3. Egorova P.A. Adaptivnye funktsii mechty i protsessov mechtaniya [Adaptive functions of daydream and daydreaming]. *Voprosy psikhologii* [Issues of Psychology], 2022. Vol. 68, no. 3, pp. 126–135. (In Russ.).
4. Egorova P.A., Osin E.N., Kedrova N.B. Mechta i zhiznennyi vybor: eksperimental'noe issledovanie [Daydream and life choices: an experimental study]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological Research], 2021. Vol. 1, no. 75, p. 2. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2021v14n75/1857-egorova75.html> (Accessed 08.08.2023). (In Russ.).

6. Митина О.В., Сырцова А. Опросник по временной перспективе Ф. Зимбардо (ZTPI): результаты психометрического анализа русскоязычной версии // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2008. № 4. С. 67–89.
7. Осин Е.Н., Егорова П.А., Кедрова Н.Б. Конструктивные функции мечты: от теоретической модели к эмпирической валидизации. Часть 1 // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 4. С. 56–66. DOI:10.17759/chp.2023190406
8. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 117–142.
9. Сырцова А., Соколова Е.Т., Митина О.В. Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо // Психологический журнал. 2008. Том 29. № 3. С.101–109.
10. Тихонова Н.Е. Мечты россиян «об обществе» и «о себе»: можно ли говорить об особом российском цивилизационном проекте? [Электронный ресурс] // Общественные науки и современность. 2015. № 1. С. 52–63. URL: <https://ecsocman.hse.ru/text/50686006.html> (дата обращения: 29.12.2023).
11. Huba G., Singer J.L., Aneshensel C., Antrobus J. Short Imaginal Processes Inventory. London, ON: Research Psychologists' Press, 1982.
12. Huba G.J., Aneshensel C.S., Singer J.L. Development of scales for three second- order factors of inner experience // Multivariate Behavioral Research. 1981. Vol. 16. № 2. P. 181–206. DOI:10.1207/s15327906mbr1602_4
13. Kasser T., Ryan R.M. Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals // Personality and Social Psychology Bulletin. 1996. Vol. 22. № 3. P. 280–287. DOI:10.1177/0146167296223006
14. Klinger E. Daydreaming: Using Waking Fantasy and Imagery for Selfknowledge and Creativity. Los Angeles: Jeremy P. Tarcher, INC, 1990. 252 p.
15. McMillan R.L., Kaufman S.B., Singer J.L. Ode to positive constructive daydreaming // Frontiers in Psychology. 2013. Vol. 4. DOI:10.3389/fpsyg.2013.00626
16. Muthén L.K., Muthén, B.O. Mplus User's Guide. 7th Edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén, 2012. 856 p.
17. Osin E., Boniwell I. Positive time use: A missing link between time perspective, time management, and well-being // Frontiers in Psychology (under review).
18. Osin E.N. I. Boniwell I. Self-determination and Well-being // Poster presented at the 2010 Self-Determination Theory Conference. Ghent, Belgium, 2010.
19. Osin E.N., Voevodina E.Y., Kostenko V.Y. A growing concern for meaning: Exploring the links between ego development and eudaimonia // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. P. 958721. DOI:10.3389/fpsyg.2023.958721
20. Sellbom M., Tellegen A. Factor analysis in psychological assessment research: Common pitfalls and recommendations // Psychological assessment. 2019. Vol. 31. № 12. P. 1428–1441. DOI:10.1037/pas0000623
21. Sheldon K.M., Deci E. Self Determination Scale (SDS) [Database record]. APA PsycTests, 1993.
22. Singer J.L. The Inner World of Daydreaming. N.Y.: Harper and Row, 1975. 273 p.
23. Smallwood J., Nind L., O'Connor R.C. When's your head at? An exploration of the factors associated with the temporal focus of the wandering mind // Consciousness and
5. Egorova P.A., Osin E.N., Kedrova N.B. Rogova I.A. O chem mechtayut podrostki. Svyaz' kharakteristik podrostkovoi mechty s urovnem trevogi i depressii [Adolescent dream. The characteristics of the adolescent dream and the level of anxiety and depression]. *Voprosy psichologii [Issues of Psychology]*, 2018, no. 3, pp. 22–33. (In Russ.).
6. Mitina O.V., Syrtsova A. Oprosnik po vremennoj perspektive F. Zimbardo (ZTPI): rezul'taty psikhometricheskogo analiza russkojazychnoj versii [F. Zimbardo Time perspective inventory (ZTPI): results of psychometric analysis of the russian version]. *Vestnik MGU. Seriya 14. Psichologija [MSU messenger. Series 14. Psychology]*, 2008, no. 4, pp. 67– 89. (In Russ.).
7. Osin E.N., Egorova P.A., Kedrova N.B. Konstruktivnye funktsii mechty: ot teoretticheskoi modeli k empiricheskoi validizatsii. Chast' 1 [Constructive functions of daydreaming: from a theoretical model to an empirical validation. Part 1]. *Kul'turno-istoricheskaya psichologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 4, pp. 56–66. DOI:10.17759/chp.2023190406 (In Russ.).
8. Osin E.N., Leont'ev D.A. Kratkie russkojazychnye shkaly diagnostiki sub"ektivnogo blagopoluchiya: psikhometricheskie kharakteristiki i sravnitel'nyj analiz [Brief Russian scales for diagnosing subjective well-being: psychometric characteristics and comparative analysis]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny [Public Opinion Monitoring: Economic and Social Changes]*, 2020, no 1, pp. 117–142. (In Russ.).
9. Syrtsova A., Sokolova E.T., Mitina O.V. Adaptatsiya oprosnika vremennoi perspektivy lichnosti F. Zimbardo [Adaptation of F. Zimbardo personal time perspective inventory]. *Psichologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 2008. Vol. 29, no. 3, pp. 101–109. (In Russ.).
10. Tikhonova N.E. Mechty rossijan "ob obshchestve" i "o sebe": mozhno li govorit' ob osobom rossiiskom tsivilizatsionnom proekte? [Dreams of Russians "about society" and "about themselves": is it possible to speak of a special Russian civilizational project?]. *Obshchestvennye nauki i sovremennost' [Social Sciences and Modernity]*, 2015, no. 1, pp. 52–63. Available at: <https://ecsocman.hse.ru/text/50686006.html> (Accessed 29.12.2023). (In Russ.).
11. Huba G., Singer J.L., Aneshensel C., Antrobus J. Short Imaginal Processes Inventory. London, ON: Research Psychologists' Press, 1982.
12. Huba G.J., Aneshensel C.S., Singer J.L. Development of scales for three second- order factors of inner experience. *Multivariate Behavioral Research*, 1981. Vol. 16, no. 2, pp. 181–206. DOI:10.1207/s15327906mbr1602_4
13. Kasser T., Ryan R. M. Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1996. Vol. 22, no. 3, pp. 280–287. DOI:10.1177/0146167296223006
14. Klinger E. Daydreaming: Using Waking Fantasy and Imagery for Selfknowledge and Creativity. Los Angeles: Jeremy P. Tarcher, INC.1990. 252 p.
15. McMillan R.L., Kaufman S.B., Singer J.L. Ode to positive constructive daydreaming. *Frontiers in Psychology*, 2013. Vol. 4. DOI:10.3389/fpsyg.2013.00626
16. Muthén L.K., Muthén, B.O. Mplus User's Guide. 7th Edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén, 2012. 856 p.
17. Osin E., Boniwell I. Positive time use: A missing link between time perspective, time management, and well-being. *Frontiers in Psychology* (under review).
18. Osin E.N. I. Boniwell I. Self-determination and Well-being. Poster presented at the 2010 Self-Determination Theory Conference. Ghent, Belgium, 2010.

- Cognition. 2009. Vol. 18. № 1. P. 118–125. DOI:10.1016/j.concog.2008.11.004
24. Stolarski M., Wiberg B., Osin E. Assessing Temporal Harmony: The Issue of a Balanced Time Perspective // Time Perspective Theory: Review, Research and Application / M. Stolarski, N. Fieulaine, W. van Beek (Eds.). Springer, Cham, 2015. P. 57–71.
25. Stolarski M., Zajenkowski M., Jankowski K.S., Szymanik K. Deviation from the balanced time perspective: A systematic review of empirical relationships with psychological variables // Personality and Individual Differences. 2020. Vol. 156. P. 109772. DOI:10.1016/j.paid.2019.109772
19. Osin E.N., Voevodina E.Y., Kostenko V.Y. A growing concern for meaning: Exploring the links between ego development and eudaimonia. *Frontiers in Psychology*, 2023. Vol. 14, p. 958721. DOI:10.3389/fpsyg.2023.958721
20. Sellbom M., Tellegen A. Factor analysis in psychological assessment research: Common pitfalls and recommendations. *Psychological assessment*, 2019. Vol. 31, no. 12, pp. 1428–1441. DOI:10.1037/pas0000623
21. Sheldon K. M., Deci E. Self Determination Scale (SDS) [Database record]. APA PsycTests, 1993.
22. Singer J.L. The Inner World of Daydreaming. N.Y.: Harper and Row, 1975. 273 p.
23. Smallwood J., Nind L., O'Connor R.C. When's your head at? An exploration of the factors associated with the temporal focus of the wandering mind. *Consciousness and Cognition*, 2009. Vol. 18, no. 1, pp. 118–125. DOI:10.1016/j.concog.2008.11.004
24. Stolarski M., Wiberg B., Osin E. Assessing Temporal Harmony: The Issue of a Balanced Time Perspective / In M. Stolarski, N. Fieulaine, W. van Beek (Eds.) Time Perspective Theory: Review, Research and Application (pp. 57–71). Springer, Cham, 2015.
25. Stolarski M., Zajenkowski M., Jankowski K.S., Szymanik K. Deviation from the balanced time perspective: A systematic review of empirical relationships with psychological variables. *Personality and Individual Differences*, 2020. Vol. 156, p. 109772. DOI:10.1016/j.paid.2019.109772

Информация об авторах

Осин Евгений Николаевич, кандидат психологических наук, доцент департамента психологии междисциплинарной лаборатории нейронаук, физиологии и психологии (LINP2), Университет Парижа Нантерр, г. Нантерр, Франция, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3330-5647>, evgeny.n.osin@gmail.com

Егорова Полина Алексеевна, кандидат психологических наук, стажер-исследователь департамента психологии международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации, Научно-исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5043-8065>, e-mail: umrick@gmail.com

Кедрова Наталья Бонифатьевна, доцент кафедры детской и семейной психотерапии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3004-326X>, e-mail: kedrova@mail.ru

Information about the authors

Evgeny N. Osin, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology, Interdisciplinary Laboratory of Neurosciences, Physiology, and Psychology (LINP2) University of Paris Nanterre, Nanterre, France, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3330-5647>, evgeny.n.osin@gmail.com

Polina A. Egorova, PhD in Psychology, National Research University “Higher School of Economics”, Department of Psychology, International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5043-8065>, e-mail: umrick@gmail.com

Natalia B. Kedrova, Associate Professor, Chair of Child and Family Psychotherapy, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3004-326X>, e-mail: kedrova@mail.ru

Получена 06.10.2023

Принята в печать 20.03.2024

Received 06.10.2023

Accepted 20.03.2024

Человек сквозь призму совместности, или О возможности общей психологии

А.В. Новичкова

Независимый исследователь, г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1222-5404>, e-mail: alena.novichkova@gmail.com

В работе поднимается вопрос о возможности создания общепсихологической области исследований. Условие для начала таких исследований – достаточно полная общая модель психологических явлений. Делается предположение, что работа по выделению подходящих психологических универсалий уже проведена в русле культурно-исторической психологии. Кратко обозначается пройденный путь, начиная с идеи Л.С. Выготского о психологической «единице». С помощью некоторых современных теорий обосновывается предположение о том, что смысл – это чувство совместности, суть человеческого в человеке. Приводится история построения «интегральной единицы жизненного мира человека» в школе Ф.Е. Василюка, превращения ее в схему совместности. При помощи анализа понятия «переживание» Ф.Е. Василюка экстраполируется и наполняется «смыслом» деятельностьно-диалогическая модель совместности. Эта модель предлагается в качестве подходящего инструмента обобщения психологического знания. Делается предположение о резонансе как об основополагающем механизме формирования совместности. Описываются свойства призмы совместности. Аргументируется ее достаточность для начала общепсихологических исследований.

Ключевые слова: совместность, смысл, резонанс, функциональный домен, общая психология, культурно-историческая психология, жизненный мир, переживание, деятельность, отношения, установка, совместная интенциональность.

Благодарности. Работа выполнена при чутком сопровождении Марии Васильчук в рамках ее авторской практики PhD Coaching (mariya.vasilchuk@gmail.com, t.me/MVasilchuk). Выражаю моему другу глубокую признательность за поддержку, обучение и обратную связь.

Для цитаты: Новичкова А.В. Человек сквозь призму совместности, или О возможности общей психологии // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 1. С. 108–118. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200114>

A Human Through the Prism of Jointness. The Possibility of a General Psychology

Alena V. Novichkova

Independent researcher, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1222-5404>, e-mail: alena.novichkova@gmail.com

The paper raises the question of the possibility of creating a general psychological field of research. The condition for the beginning of such research is a sufficiently complete general model of psychological phenomena. The assumption is made that the work of identifying suitable psychological universals has already been done as a part of cultural-historical psychology. We summarised the investigations, starting with L.S. Vygotsky's idea of a psychological "unit". With the help of some modern theories, the assumption is substantiated that joint meaning field is the essence of the human in man. The history of the "integral unit of the human lifeworld" construction in the F.E. Vasilyuk's school and its transformation into a scheme of

jointness is described. By analysing F.E. Vasilyuk's notion of "experiencing", the activity-dialogical model of jointness is extrapolated and filled with "meaning". This model is proposed as a suitable tool for generalising psychological knowledge. An assumption is made about resonance as a fundamental mechanism of jointness formation. In this paper we describe the properties of the prism of jointness and question its sufficiency for the beginning of general psychological research.

Keywords: jointness, meaning, resonance, functional domain, general psychology, cultural-historical psychology, lifeworld, experiencing, activity, relations, mindset, shared intentionality.

Acknowledgements. The work was carried out with the sensitive accompaniment of Maria Vasilchuk as a part of her PhD coaching practice (mariya.vasilchuk@gmail.com, t.me/MVasilchuk). I express her my deep gratitude for her support, lessons, and her feedback on my work.

For citation: Novichkova A.V.A Human Through the Prism of Jointness. The Possibility of a General Psychology. *Kul'turno-istoricheskaya psichologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 1, pp. 108–118. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200114>

Введение

Есть «время разбрасывать камни, и время собирать камни» [2, с. 829] говорил Соломон. Еще Л.С. Выготский [9, с. 172] искал психологическую «единицу», вокруг которой должна была возникнуть общепсихологическая область исследований. Однако уже почти сто лет психология разбрасывает камни в разных направлениях, и, зачастую, довольно сходные камни. Так, например, понятия «архетип», «интроверт», «роль», «субличность» имеют разное теоретическое происхождение, используются в различных контекстах. Вместе с тем речь идет о некоторых феноменологических персонажах, которые типичным образом периодически проявляют себя в поведении и сознании человека. Они могут совпадать с Я или быть противопоставлены, но всегда состоят в отношениях с Я, а также могут проецироваться на реального Другого [1]. Если эти понятия настолько близки, то какое общее психологическое явление стоит за ними? Какую системную ценность оно имеет для психологии? Как преобразовать эклектическое психологическое знание в относительно согласованную систему, чтобы приблизиться к ответу? Мы привыкли мириться с подобными вопросами как с почти риторическими. Возможно, приходит время задать их снова всерьез. Обсуждение общей модели психологических явлений может стать отправной точкой для поиска содержательных ответов.

Однако прежде чем предпринять попытку построения такой обобщенной системы психологических представлений, нужно определить каким критериям она должна соответствовать, чтобы приблизить нас к преодолению исторического кризиса, о котором говорил Л.С. Выготский [9, с. 291; 15], и методологического раскола психологии, описанного Ф.Е. Вasilюком [3, с. 89].

Во-первых, такая модель должна достаточно полно обобщать психологическое знание, снимать противоречия между основными психологическими оппозициями, такими как аффект и интеллект, сознание и бессознательное, глубинные и вершинные механизмы. То есть онтология обобщенной модели должна примирять между собой феноменологический, поведен-

ческий, социальный, культурный, биологический и другие взгляды на природу психического. Она должна создавать такое общее поле, на котором высвечиваются близость и дополнительность существующих психологических представлений.

Так же общепсихологическая модель должна снимать противоречия между теорией и практикой, должна быть психотехнической, быть, по выражению Ф.Е. Вasilюка, «философией практики» [3, с. 79; 9, с. 291; 26]. Психотехническая модель должна рождаться из психологической практики — формироваться участниками исследования в процессе совместного понимания объекта. В этом процессе к центральному методу познания должен подбираться такой предмет, для которого этот самый метод является оптимальным методом исследования [3, с. 89]. В этом случае естественнонаучная методология не теряет своих позиций, но становится частью процесса исследования «культуры сознания», а сама психология становится «понимающей-деятельной-гуманитарной» [3, с. 101].

Важно, чтобы язык, на котором описывается модель психологических явлений, был настолько общим и одновременно наполненным конкретным чувственным опытом, чтобы его применение было бы естественным для самых разных областей знаний о человеке, не вызывало на практике неудобств.

Чтобы сделать попытку построения такой модели, давайте обратимся к опыту культурно-исторической психологии. Похоже, работа по выделению подходящих психологических универсалий уже достаточно полно проведена в русле, намеченном Л.С. Выготским.

Совместное «смысловое поле» как основа человеческого в человеке

Для того чтобы описать опорное представление этой работы о природе смыслового поля, обратимся к центральному положению концепции Л.С. Выготского. Сформулированный им генетический закон развития гласит: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах,

сперва социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» [10, с. 145] Привычное прочтение этого закона можно сформулировать таким образом: ребенок становится человеком в результате взаимодействия с другими людьми, в процессе передачи ему накопленного знания, освоения им культурных средств обращения со своими натуральными психическими функциями, их интериоризации. Однако в этом понимании упускается из внимания один существенный вопрос: что происходит с самим опытом взаимодействия с другим человеком, *становится ли совместная деятельность такой же психологической функцией, как те знания и навыки, которые передаются в этом процессе?*¹ Постарайся ответить на этот вопрос изнутри подхода.

Л.С. Выготский постулирует: «Сознание в целом имеет смысловое строение» [9, с. 165; 15]. Смысл или смысловое поле у Л.С. Выготского имеет множество определений, в том числе: система значений, семантическое поле, формирующееся «внутреннее независимое поле» [8, с. 463]. По мнению Е.Ю. Завершневой, «смысловое поле» в теории Л.С. Выготского воплощает принцип единства аффекта и интеллекта, выражает «план обобщения, который опосредует отношение человека к миру» [12, с. 125]. В этих определениях смыслу отводится роль ткани, которая формирует сознание, однако нет указания на его коммуникативную природу. Тем не менее, уже А.Р. Лурия отмечает: «“социально-коммуникативное значение”, или “смысл”, является основной единицей коммуникации (в основе которой лежит восприятие того, что именно хочет сказать говорящий и какие мотивы побуждают его к высказыванию)» [20, с. 44]. Позже, в результате широкого теоретического исследования, Д.А. Леонтьевым было выделено два основополагающих свойства смысла [19]. Одно из них — интенциональность, т. е. направленность на цель, другое — контекстуальность, т. е. зависимость от обстоятельств, от контекста, который «не сводим к контексту индивидуального сознания» [19, с. 376]. «Личностный смысл, в отличие от биологического смысла, нельзя рассматривать как чисто индивидуальное образование, поскольку не является чисто индивидуальной порождающей его деятельность» [19, с. 377]. Из такого описания можно предположить наличие в смысловом поле коммуникативного компонента содержания, диалогической соотнесенности. Обобщая, можно сказать, что смысл порождается в деятельности, структурирует сознание, имеет динамическую направленность на цель и контекстуальную, диалогическую, соотнесенность. В некоторых современных теориях, опирающихся на культурно-исторический подход, наметился еще более явный диалогический разворот в понимании природы смысла.

М. Томаселло в своей концепции «совместной интенциональности» (shared intentionality) [27] вы-

деляет ключевые отличия поведения человека от других приматов. Он считает, что базовой чертой человека является способность к кооперативной коммуникации. Развитие совместной деятельности в фило- и онтогенезе начинается с рекурсивного взаимодействия между людьми, при котором они устанавливают взаимный контакт глазами и используют указательные жесты, чтобы сосредоточить совместное внимание на цели взаимодействия. Такие универсальные действия приобретают свое конкретное значение только в контексте истории взаимодействия участников. А в процессе развития кооперативной коммуникации, благодаря активному использованию людьми средств синхронизации, циклического «рекурсивного считывания» (recursive mind reading) намерений и мыслей [27, с. 96], создается «общий смысловой контекст» (common conceptual ground) [27] и развивается особая деятельность — речь. «Способность создавать общий смысловой контекст (совместное внимание, совместный опыт, общие культурные представления) представляет собой абсолютно неотъемлемое измерение человеческой коммуникации, включая языковую коммуникацию» [27, с. 29]. Таким образом, на поведенческом уровне, взаимодействие с Другим выступает как условие и средство развития собственно человеческого в человеке, способности к разделению намерений *через формирование общего смыслового контекста*.

Еще один пример современной теории возьмем из области педагогической психологии. А. Шварц развивает концепцию «межтелесной динамической функциональной системы» (intercorporeal dynamic functional system) [33] на материале математического обучения, исследует образовательный процесс, в котором пара «ученик—учитель» последовательно проходит «микрозоны ближайшего развития» (micro-zones of proximal development). Она приводит теоретические и экспериментальные обоснования того, что во взаимодействии между людьми возникает телесный резонанс и межтелесная координация, происходит неосознаваемый «интенциональный синтез» (intentional synthesis) [33] на множестве уровней: речь, поза, жесты, действия, вплоть до межмозговой синхронизации. «Между одним и другим мозгом нет буквальных нейронных связей, однако возможности среды и ограничения задачи приводят к соединению мозговой активности» в динамическую систему [33, с. 9]. «Важным для образования является то, что сам объект как сенсорно-моторная перцептивная единица трансформируется в процессе преподавания и обучения, т. е. к нему осуществляется иной подход, который приобретает новый смысл» [33, с. 30]. Таким образом, взаимодействие между людьми предстает не просто необходимым условием филогенетического и онтогенетического развития человека на поведенческом уровне, но *выступает*

¹ Например, эксперимент А.Н. Леонтьева по изучению опосредованной памяти — это не исследование памяти как независимой натуральной функции, а скорее «...совместная деятельность двух людей — экспериментатора и испытуемого, свернутая в способности одного из них (испытуемого) воспроизвести ряд слов в данной специальной ситуации» [6, с. 55].

ситуацией формирования еще на досознательном физиологическом уровне «межтелесной функциональной системы», которая заключает в себе и передает содержание культурного опыта.

Рассмотрим еще одну теорию онтогенетического развития человека. О.С. Никольская [24, с. 173] в своей концепции четырех уровней аффективной организации сознания и поведения исходит из положения о том, что развитие аффективной сферы является связующим звеном между психической жизнью человека и ее биологической основой. Витальные «адаптивные смыслы» рассматриваются одновременно и как естественная биологическая потребность, и как феномен, заключающий в себе свойства человеческого сознания. Их трансформация в окультуренные формы аффективного переживания возможна только во взаимодействии со взрослым. На каждом из четырех уровней аффективной организации ребенок развивается в тесной связи с уставновившейся системой адаптивных смыслов взрослого. И первой формой аффективного переживания младенца становится «пра-Мы» [11, с. 305]. Это такое состояние пассивного восприятия Другого, в котором взрослый выступает в качестве «безличной формы для приспособления», обеспечивающей безопасность. «пра-Мы» переживается младенцем как физическое продолжение собственного тела, которое может непосредственно воздействовать на желаемый им объект. Таким образом, на аффективном уровне, *первой, собственно человеческой, формой сознания и поведения является именно переживание слияния с Другим. И в дальнейшем отношения ребенка с миром продолжают выстраиваться исключительно через переживание взаимодействия с Другими.*

В свою очередь, Ф.Е. Василюк [5], выявляя общие инварианты психотерапевтической практики, пришел к модели хронотопа психотерапии. В этой модели базовыми необходимыми элементами переживания критической ситуации, *преодоления бессмыленности*, выступают клиент (Я), психотерапевт (Ты), проблема (предмет взаимодействия) и общий ожидаемый результат (цель взаимодействия). И даже тогда, когда физически психотерапевт отсутствует, психотерапия возможна, так как «актуализируется внутренний персонаж, который берет на себя выполнение этой функции» [5, с. 30]. В этом процессе клиент преодолевает «ситуацию невозможности», обретает новые смыслы. Таким образом, общая феноменология психологических изменений в процессе психотерапии, обретения осмыленности также указывает на особую ценность непосредственного участия в этом процессе Другого — либо реального человека, либо его психологической функции.

Исходя из представленных теорий, можно сделать вывод, что восприятие мира сквозь призму аффективной сферы «значимого Другого» [14], досознательная физиологическая синхронизация и координация в процессе обучения, создание общего контекста в процессе совместной деятельности [17] и обретение индивидуальных смыслов во взаимодействии — все эти процессы описывают формирова-

ние смыслового поля. Обретение смысла позволяет человеку овладевать натуральными функциями при помощи культурного опыта, действовать с учетом социального контекста и находить решения в сложных жизненных ситуациях. То есть *взаимодействие с Другим не просто необходимо для передачи культурного опыта, но общее смысловое поле, формирующееся в этом взаимодействии, играет решающую роль в развитии собственно человеческой психики.*

И если, на современном витке развития культурно-исторического подхода, дополнить этим представлением схему «интегральной психологической единицы жизненного мира», которая была построена Ф.Е. Василюком [3, с. 64], мы можем обнаружить обобщенное системное значение множества психологических явлений, начиная с понятий «смысл», «переживание» и «совместная деятельность».

Деятельностно-диалогическая модель совместности

В свое время Л.С. Выготский поставил задачу поиска единицы психического, которая вбирала бы в себя все свойства целого и стала центральной категорией единой системы понятий, вокруг которой может быть построена общая психология [6, с. 112]. В качестве такой центральной категории он рассматривал понятие смысла [9] или смыслового поля [8]. Другими явными претендентами на центральную категорию в советском периоде культурно-исторической психологии становились понятия «установка» Д.Н. Узладзе [28], «отношения» В.Н. Мясищева [23] и «деятельность» А.Н. Леонтьева [18]. Позднее Ф.Е. Василюк на основании синтеза этих трех «центральных категорий» описал общую схему «интегральной единицы жизненного мира» [3, с. 64]. В работах ученицы Ф.Е. Василюка, Е.В. Мишиной, «единица» была описана как феномен полноты межличностного взаимодействия и получила свое имя — «совместность» [22]. Это явление переживается как «составление единства, взаимопонимания, солидарности, эмоционального резонанса и единомыслия» [22, с. 47]. В свою очередь, Ф.Е. Василюк разработал еще один вариант центральной категории психологии — понятие «переживание» [7]. Посмотрим на схему «единицы» Ф.Е. Василюка с учетом категорий «переживание» и «совместность».

В схеме «интегральной единицы» 1986 года категории «установка», «отношения» и «деятельность» образуют контур соединяющий три основных элемента — Индивида, Другого и Вещь (рис. 1) [3, с. 64]. В результате методологического анализа Ф.Е. Василюк пришел к необходимости дополнить эти три категории четвертой категорией «общение» (см. табл.). В результате получилась целостная система «интегральной единицы». Она рассматривалась Ф.Е. Василюком в «онтологии жизненного мира», разработанной С.Л. Рубинштейном. С этой точки зрения психика представляет собой слияние субъективного мира и объективной человеческой жизни, целостное «единство состояния и обстояния» во всякой жиз-

ненной ситуации [3, с. 71]. Схема обобщает множество понятий, аналогичных понятию «совместной интенциональности» М. Томаселло, разработанных в культурно-историческом направлении, таких как «совместно распределенная предметная деятельность» А.В. Петровского [25; 17] и «совокупное действие» В.П. Зинченко [6, с. 111; 13].

«На схеме одна из вершин треугольника символизирует индивида (И), вторая — вещь (В), третья — другого индивида (Др). Каждого индивида и вещь связывает деятельность (Д), в рамках которой индивид выступает как субъект (С), а вещь — как предмет (П) или объект (О). Вектор внутри тела деятельности, направленный от субъекта к предмету, символизирует установку (У). Двух индивидов связывает между собой общение (Об), в рамках которого они выступают друг по отношению к другу как Ты и Я. Вектор внутри общения, направленный от Я к Ты, означает отношение (От)». [3, с. 76]

В дальнейшем, применяя «интегральную единицу» к области психологической помощи, Ф.Е. Василюк обнаружил практическую необходимость рассматривать ее как событийное явление, имеющее свою уникальную конфигурацию в каждый момент времени. Для этого в структуре терапевтической ситуации появилось временное измерение в виде вектора, направленного на цель взаимодействия [5]. Однако эта модель подробного развития не получила. В кандидатской диссертации Е.В. Мишиной феноменология «совместности» мыслится в рамках деятельностно-диалогической онтологии, которая сформировалась в отечественной психологии в результате дискуссии о статусе понятия «общение» в теории деятельности А.Н. Леонтьева [21, с. 111]. Здесь структурная схема

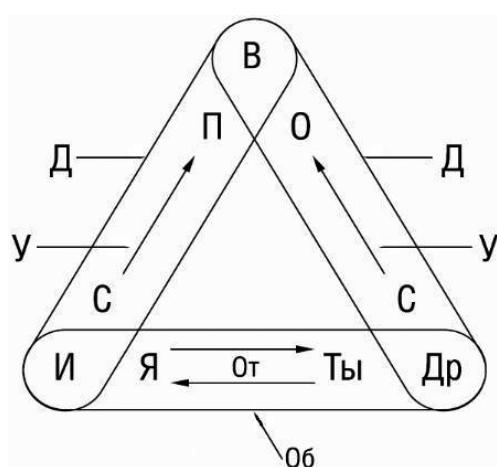


Рис. 1. Модель «интегральной единицы» Ф.Е. Василюка

также потенциально имеет динамику во времени, но предметом исследования все же является состояние *максимального развития* феномена межличностного общения, состояние «совместности».

Отразим появление временного измерения на модифицированной схеме «единицы» (рис. 2). В новой модели, с феноменологической точки зрения, во взаимодействие вступают субъекты диалога — Я и Ты. Объектом их совместной деятельности является «предмет». Совместность — это феномен «...который формируется не в одной точке, а во всем поле межличностного взаимодействия, затрагивая все его элементы и связи» [22, с. 47]. Это явление возникает в процессе совместной деятельности, ориентированной на общую цель взаимодействия.

В этом месте необходимо сделать отступление от исходной схемы «единицы» и уточнить следующее. Сколько бы ни были полными взаимопонимание и эмоциональный резонанс во взаимодействии с Другим, в этом процессе всегда есть место для различий в установках участников, в их представлениях об отношениях, в их понимании предмета, цели и процесса совместной деятельности. Оставим в схеме место для этого несовпадения, чтобы далее точнее отразить феноменологические процессы.

Понятия «отношения» и «установка» требуют также отдельного обсуждения.

Отношения, в определении В.Н. Мясищева, — это любые отношения с окружающим миром, субъект-объектные отношения, как с предметами, так и с людьми, которые формируются исключительно во взаимоотношениях между людьми [23, с. 13]. Отношения представляют собой «целостную систему связей», «сознательную, избирательную, основанную на опыте психологическую связь» [23, с. 21] (рис. 3). Та-

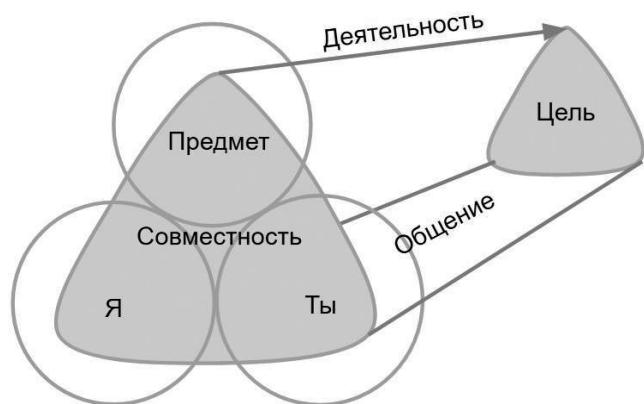


Рис. 2. Основа деятельностно-диалогической модели совместности

Таблица

Типология психологических «единиц» человеческой жизни

ЖИЗНЬ ЧЕЛОВЕКА В МИРЕ		ЖИЗНЬ ЧЕЛОВЕКА	
		Человек (как динамическая структура)	Жизнь (как актуальный процесс)
МИР	Предметный мир	1. УСТАНОВКА	2. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
	Мир людей	3. ОТНОШЕНИЕ	4. ОБЩЕНИЕ

ким образом, отношения — это индивидуальная система восприятия мира, понятие близкое к современному представлению о когнитивных структурах [31].

Установка, по определению Д.Н. Узладзе, это «целостное состояние субъекта», состоящее из «динамической определенности», «направленность» субъекта на определенную активность [28, с. 11]. Таким образом, установка описывает вектор процессов целостного субъекта, его намерение, интенцию, готовность действовать. В этом смысле каждый из субъектов совместности имеет свою установку, а синхронизация этих установок в процессе совместной деятельности порождает «совместную интенциональность» [27] (рис. 4).

В своей схеме «единицы» Ф.Е. Василюк отнес установку и отношения к структурно-динамическим характеристикам. Теперь мы можем сделать уточнение и рассмотреть отношения как текущие структурные связи между всеми элементами ситуации, а установки — как возникающие в этой ситуации векторы динамической направленности участников.

Таким образом начинает проявляться деятельность-диалогическая модель «единицы жизненного мира». С поведенческой точки зрения такая модель описывает совместную деятельность, с феноменологической точки зрения — переживание совместности, с исторической — формирование и передачу культурного опыта, с физиологической — межтелесную динамическую функциональную систему.

Элементы совместности — Я, Ты, Предмет, Цель — выступают здесь как названия целых функциональных доменов психологических явлений, каждый из которых обязательно имеет свое представительство в каждый момент времени во всякой человеческой деятельности, так же как связывающие их отношения, направляющие установки, общение и деятельность. Общее поле совместности означает синхронизацию и координацию участников, описывает длящийся процесс, в котором происходит циклическая физиологическая синхронизация, эмоциональное сопререживание, взаимопонимание, коопeração.

Благодаря такой синхронизации происходит взаимное усиление индивидуальных процессов участников по принципу резонанса, возникает «диалогиче-

ский резонанс» [29, с. 92]. Подобно тому, как качели увеличивают колебательные движения в результате чьих-то толчков в направлении их движения или звуковые волны, частично совпадая в своих колебательных частотах, взаимно увеличивают амплитуду. В широком смысле резонанс это «...явление резкого усиления отклика динамической системы на внешнее воздействие» [30]. Так, резонанс это *ключевой катализатор совместного процесса людей, который позволяет нам усваивать опыт совместности, координировать совместную активность, чувствуя её смысл, и в результате длительно поддерживать свою индивидуальную деятельность.*

Два переживания в теории Ф.Е. Василюка и порождение смысла

Посмотрим, как в такую схему вписывается центральное понятие работ Ф.Е. Василюка. Переживание — это деятельность по преодолению критической ситуации [7]. Оно «диалогично внутренне» [6, с. 143]. «...Мятущаяся внутренняя душевная стихия переживаний, так сказать, не совсем стихия, она стала тем, что она есть, и такой, как она есть, у данного человека не сама собою — *он сам и значимые другие* приняли активнейшее участие в ее формировании» (выделение наше. — А.Н.) [6, с. 117]. Переживание имеет два воплощения — деятельностьное и чувственное, «переживание-работа» и «переживание-испытывание». Деятельностное переживание генетически первично по отношению к чувственному. Последнее развивается в результате освоения культурных средств утешения, т. е. в результате совершения переживания-работы по преодолению бессмыслицы. Когда работа совершена, возникает осмысленная деятельность и переживание-испытывание «...умирияет, утешает, сдерживает все напряженные жизненные отношения, в то время как одно из них реализуется в деятельности» [6, с. 117]. Как это можно понять? Когда младенец кричит впервые после рождения, он делает это инстинктивно. Но, получая удовлетворение своих по-

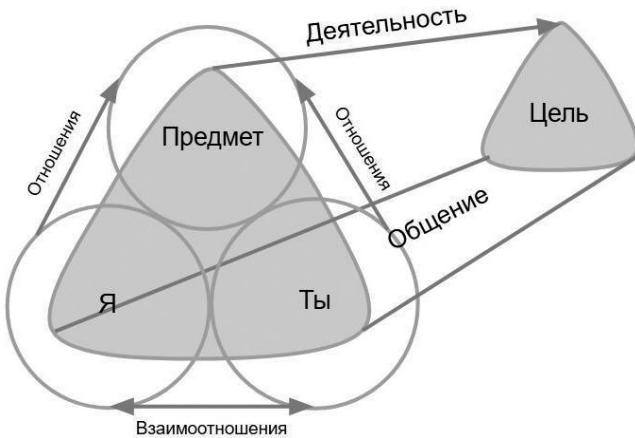


Рис. 3. Отношения и взаимоотношения в модели совместности

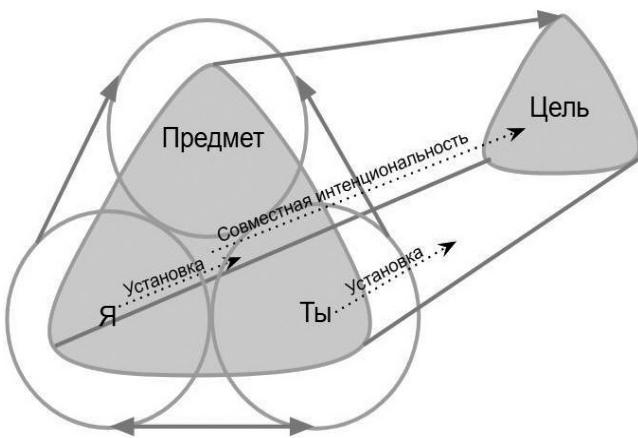


Рис. 4. Установка и совместная интенциональность в модели совместности

требностей с помощью взрослого, успокаиваясь, он обретает свой первый опыт культурного совладания с дискомфортным состоянием. Младенец совершает активность, деятельностное переживание, которое приводит к обретению безопасности. Так он получает культурный опыт преобразования чувственного переживания, который помогает ему справляться с подобными состояниями в будущем.

С возрастом организация переживания усложняется. В то время, когда человек оказывается в критической ситуации, его охватывают сильные чувства, он испытывает состояние невозможности. Он может переключиться на другие совместности, работу, дела, чтобы притупить остроту переживания. Но когда боль немного утихает, человеку становится необходим Другой, который поможет посмотреть на критическую ситуацию со стороны, пережить ее, сплести новую «смысловую ткань» [19, с. 441]. В этом общении с Другими поднимается все лично значимое, все наболевшее, все нерешенное, к чему у человека есть доступ, а поиск смыслов ведется в самых дальних уголках его жизненного мира. Этот процесс требует большой степени включенности участников в общение здесь-и-сейчас (рис. 5). Когда, в результате совместной работы, «смыловая ткань» сплетена и сформирован навык трансформации острого чувственного переживания в более выносимое состояние, этот навык отходит на периферию сознания и сформированная осмысленная деятельность становится центральным процессом (рис. 6).

Обобщим все сказанное выше. Переживание – это окультуренный процесс совладания с бессмыслицей. Он осуществляется всякий момент времени, либо произвольно, либо непроизвольно. Порождаемый в процессе деятельного переживания смысл структурирует человеческую деятельность. Можно сказать, смысловая ткань сплетает в общее смысловое поле установки участников, характеристики предмета и средства воздействия на него, необходимые для

достижения общей цели. Сформированная осмысленная деятельность содержит в себе, в обобщенном виде, породившие ее совместности и выражает суть индивидуального культурного опыта применимого к текущей ситуации.

Участие Другого в порождении смысловой ткани не просто формальность, а вероятная причина способности людей совершать длительную и сложную направленную активность, осуществлять деятельность. Это становится возможно благодаря резонансу и координации с Другим, реальным или предполагаемым. Поэтому смысл можно рассматривать как имя особого человеческого чувства – *чувства совместности*². Так, смысловая ткань, с теоретической точки зрения, формирует динамическую модель «интегральной единицы жизненного мира», а на практике связывает отдельные явления жизненного мира в целостный направленный процесс деятельности.

Свойства призмы совместности

Чтобы рассмотреть в общих чертах возможности предлагаемой модели совместности, опишем некоторые ее свойства, вытекающие из рассуждений выше.

Онтология включенности

Встреча феноменологического и поведенческого, структурного и процессуального, деятельностного и диалогического, биологического и культурного аспектов психического в динамической модели совместности приглашает к описанию онтологии, которая учитывает все эти аспекты. Такую работу еще предстоит сделать, однако уже сейчас можно обозначить такой комплексный взгляд, как онтологию включенности. То есть такую онтологию, где ни один аспект психологической жизни человека, который мы можем наблюдать с различных ракурсов и понимать с различных точек зрения, не может быть исключен из рассмотрения, потому что играет свою уникальную роль в психологическом процессе.

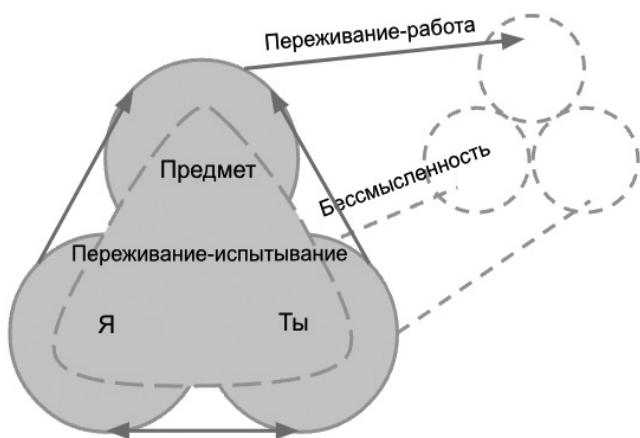


Рис. 5. Формирование чувственного переживания

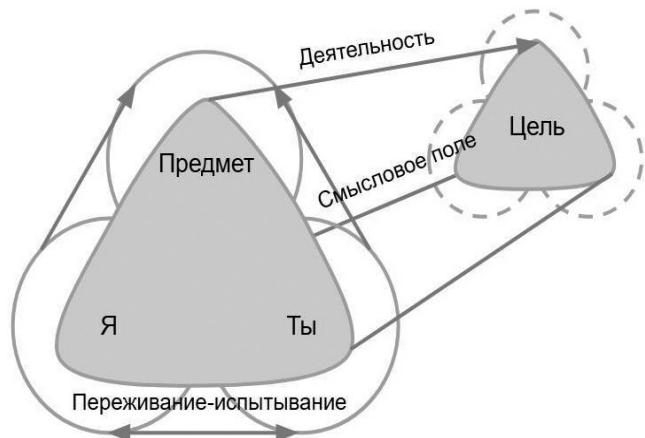


Рис. 6. Осмысленная деятельность

² Нет уверенности в том, что смыслообразование – это исключительно человеческая способность. Возможно, дельфины и другие животные также могут испытывать резонанс друг с другом. Однако здесь мы рассматриваем такую высокую степень развития смысловой сферы, которая присуща только человеку.

Всепроникающая соучастность

Рассмотрение призмы совместности как функциональной единицы психического предполагает, что всякая человеческая активность содержит в себе обращенность к Другому. Человек всегда во взаимоотношениях. Во всяком своем действии, в поведении и в мышлении, человек руководствуется, обычно неосознаваемо, ощущением соучастия Другого, опирается на свой опыт совместной деятельности, имеет в виду взаимодействие с обобщенным или конкретным Другим. И даже тогда, когда он переживает критическую ситуацию, он ищет в ней смысл, а значит ищет новый подход, ракурс, контекст деятельности, новую совместность. С этой точки зрения одиночество — это переживание нехватки участия Другого, неудовлетворенности человеческой потребности в соучастности.

Совместность как средство обобщения

Получается, что всякая новая совместность формируется в процессе расширения резонанса между участниками в самых разных аспектах, от физиологических процессов до культурных. В резонанс вступают сходные особенности их личных процессов. Таким образом начинают проявляться общие для взаимодействующих людей черты ситуации. Эти общие черты усиливаются в восприятии, становятся для участников общей «фигурой» [32] и тем самым частично нивелируют различия, оттесняют их в «фон» [32]. Фактически, при формировании совместности, каждый раз происходит выход в метапозицию по отношению к предмету взаимодействия, отстранение от него, обобщение его свойств. То есть можно сказать, что резонанс формирует обобщающее смысловое поле. Эта точка зрения согласуется с представлениями Л.С. Выготского, который утверждал, что «обобщение и общение — это две стороны одной медали» [16].

Полифоничность совместности

Моделью для формирования совместности выступает опыт других совместностей. Практически в каждом элементе совместной деятельности мы можем найти отсылки к историям из жизни участников. Новый процесс создает переклички между смыслами из различных прежних контекстов, но их новое сочетание дает новое качество ощущений, новый смысл. Так формируется объемный полифонический [1] процесс, выходящий далеко за рамки формально обозначенной совместной деятельности.

Кроме того, сложно организованные деятельность и мышление требуют переключений между различными контекстами, а значит, между различными совместностями. Средства и способы таких переключений еще предстоит изучить. Возможный путь был намечен в концепции «стратиграфии сознания» Ф.Е. Василюком, в частности в понятии «оператор перехода» [4].

Функциональность доменов совместности

Каждый элемент модели совместности на практике — это функциональный домен, т. е. название функции, которую реализуют в различных ситуациях различные психологические явления.

Так, «Я» — это то, с чем в данной ситуации субъект ассоциирует, идентифицирует себя. Например, собственное тело, имя или всякая вещь («мое»), эпизод личной истории или социальная группа — все это может выполнять в какой-то момент Я-функцию.

«Ты» — это то, с кем в текущий момент субъект вступает во взаимоотношения. Родитель ли это, группа ли одноклассников, архетипический образ большой собаки, экономический кризис или субличность. Все это может олицетворять в какой-то ситуации собеседника, выполнять функцию Другого, Ты-функцию.

«Предмет» — это то, что в данный момент является предметом рассмотрения или объектом воздействия во внешнем или внутреннем плане. Игрушка ли это в песочнице, образ ли приступающий на листе бумаги под карандашом или семейные отношения, обсуждаемые в психотерапии. Все, что оказывается в фокусе совместного внимания или сознания, начинает выполнять Предмет-функцию.

Целевую функцию деятельности могут выполнять всякое ощущение, образ желаемого или ориентир деятельности. Функцию выстраивания «отношений» между понятиями, формирования «установки», организации и осуществления «деятельности» также может выполнять всякое натуральное явление или культурное средство. Каждое из них может выполнять как отдельные функции, так и множество функций сразу. И главное из таких средств — язык.

Смысл-функцию несет собой всякое явление, которое заключает в себе совместность, а именно резонанс и координацию участников на любом уровне процессов, на физиологическом, речевом, деятельностном, культурном. Например, это может быть: ситуация укачивания младенца; отдельное слово, сказанное в общем со слушателем контексте; логическое умозаключение, сделанное в процессе рассуждений наедине с собой; намерение поступать в университет; семейный ритуал празднования рождества; бизнес-модель; просто мемная картинка — т. е. всё что возможно выделить как культурную единицу деятельности.

Общепсихологическая полнота призмы совместности

Для того чтобы оценить, достаточно ли универсальна для общей психологии получившаяся деятельностно-диалогическая модель, посмотрим, как она отвечает выделенным ранее критериям.

Функциональный характер доменов совместности позволяет описывать психологические явления в самых разных ситуациях с помощью концентрации на тех аспектах процесса, которые важны в текущем контексте исследования. Такими ситуациями могут быть как социо-культурные, так и групповые процессы, как межличностные, так и внутриличностные явления. Кроме того, понятие «смысл», по замечанию Д.А. Леонтьева, снимает «оппозиции аффекта и интеллекта, внутреннего и внешнего мира, глубинных и вершинных механизмов, сознания и бессознательно-

го» [19, с. 441]. То есть можно сказать, что *призма совместности объединяет функциональные элементы в общую систему так, что описывает психологические процессы на метауровне*.

Призма совместности также претендует на разрешение методологического разрыва психологии, так как возникла на стыке культурно-исторической традиции и гуманистического направления психотерапии, в процессе диалога между академической психологией и психологической практикой в русле «Понимающей психотерапии». Теория переживания Ф.Е. Василюка, как и, например, теория формирования умственных действий П.Я. Гальперина, формирует собственно психологическую практику, порождает «теорию работы с психикой», философию практики [6, с. 54]. В этой, собственно психологической, практике *диалог – это тот самый метод, который обнаруживает ее центральный предмет – совместность*. Он же является наиболее адекватным общепсихологическим методом исследования *совместности, как феномена межличностного резонанса и координации*.

Я, Ты, Предмет, Отношение, Установка (Интенция), Переживание, Цель, Смысл, Деятельность – все эти категории описывают психологические процессы настолько общим образом, что понятны как в научном контексте, так и на бытовом уровне. Для перевода языков психологических направлений такая обобщенность открывает новые возможности: при соотнесении понятий из различных подходов с доменами совместности возможно начать диалог об их системной взаимосвязанности.

Выводы

Итак, призма совместности описывает формирование и передачу культурного опыта в процессе совместной деятельности. В результате соотнесения множества понятий, подробно разработанных в культурно-исторической психологии за почти столетнюю историю, становится возможным построить такую систему, которая охватывает широкий круг явлений психологии. Эта система включает феноменологическую, поведенческую, биологическую и социокультурную стороны их проявлений. Понимание системы функций доменов совместности может помочь соотнести родственные понятия, используемые в различных психологических теориях, что, в свою очередь, может уточнить саму модель. Исследование динамики развития совместности может дать качественный прирост понимания психологических процессов.

Несомненно, ради поиска точек соприкосновения, такой взгляд редуцирует множество существенных различий между психологическими подходами, но вместе с тем достигается необходимый уровень обобщающей абстракции, которая в приложении к каждой отдельной области исследования может быть наполнена необходимыми деталями. И если мы исходим из того, что психология и психологическая практика работают с единым явлением под названием «Человек», то нам необходимо, наконец, найти тот уровень обобщения, который позволит собрать эклектические психологические представления в единое целое.

Литература

1. Бахтин М.М. Собрание сочинений: в 7 т. Т. 1. М.: Русские словари, 2003. 955 с.
2. Библия. Книги священного писания ветхого и нового завета. Канонические. М.: Российское библейское общество, 2002. 1533 с.
3. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. М.: МГППУ; Смысл, 2003. 240 с.
4. Василюк Ф.Е. Модель стратиграфического анализа сознания // Московский психотерапевтический журнал. 2008. № 4. С. 9–36.
5. Василюк Ф.Е. Модель хронотопа психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2009. Том 17. № 4. С. 26–49.
6. Василюк Ф.Е. Понимающая психотерапия как психотехническая система: дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2010. 441 с.
7. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
8. Выготский Л.С. Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное / Под общ. ред. Е. Завершевой и Р. Ван дер Веера // М.: Канон+; РООИ «Реабилитация», 2018. 667 с.
9. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1: Вопросы теории и истории психологии. М.: Педагогика, 1982. 487 с.
10. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.

References

1. Bakhtin M.M. Sobranie sochinenii: v 7 t. T. 1. [Collected Works: in 7 vol. Vol.1.] Moscow: Publ. "Russkie slovari", 2003. 955 p. (In Russ.).
2. Bibliya. Knigi svyashchennogo pisaniya vетkhogo i novogo zaveta. Kanonicheskie [Bible. Books of sacred scripture of the Old and New Testament. Canonical]. Moscow: Rossiiskoe Bibleiskoe Obshchestvo, 2002. 1533 p. (In Russ.).
3. Vasilyuk F.E. Metodologicheskii analiz v psikhologii [Methodological Analysis in Psychology]. Moscow: MGPPU; Smysl, 2003. 240 p. (In Russ.).
4. Vasilyuk F.E. Model' stratigraficheskogo analiza soznaniya [A Model for the Stratigraphic Analysis of Consciousness]. Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal = Moscow Psychotherapy Journal, 2008, no. 4, pp. 9–36. (In Russ.).
5. Vasilyuk F.E. Model' khronotopa psikhoterapii [A Model of the Chronotope of Psychotherapy]. Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counselling Psychology and Psychotherapy, 2009. Vol. 17, no. 4, pp. 26–49. (In Russ.).
6. Vasilyuk F.E. Ponimayushchaya psikhoterapiya kak psikhotekhnicheskaya sistema. diss. ... dokt. psikhol. nauk [The Understanding Psychotherapy as a Psychotechnical System. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2010. 441 p. (In Russ.).
7. Vasilyuk F.E. Psikhologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situatsii) [The Psychology of Experiencing (Analyzing Coping in Critical Situations)]. Moscow: Publ. Mosk. un-ta, 1984. 200 p. (In Russ.).

11. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. 433 с.
12. *Завершнева Е.Ю.* Представления о смысловом поле в теории динамических смысловых систем Л.С. Выготского // Вопросы психологии. 2015. № 4. С. 119–135.
13. *Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г.* Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития // Психологическая наука и образование. 2000. Том 5. № 2.
14. *Кондратьев М.Ю.* «Значимый другой»: слагаемые межличностной значимости // Социальная психология и общество. 2011. Том 2. № 2. С. 17–28.
15. *Кравцов Г.Г., Кравцов О.Г.* К проблеме смыслового строения сознания // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 3. С. 124–131. DOI:10.17759/chp.2022180315
16. *Кравцов Г.Г., Кравцов О.Г.* Психологическая природа обобщений // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 1. С. 106–113. DOI:10.17759/chp.2023190113
17. Совместность и творчество / Под ред. В.В. Рубцова. Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 3.
18. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие. 2-е изд., стереотип. М.: Смысл; Изд. центр «Академия». 2005. 352 с.
19. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 3-е изд. доп. М.: Смысл, 2007. 511 с.
20. *Лурия А.Р.* Язык и сознание. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. 320 с.
21. *Мишина Е.В.* Феномен совместности в дебюте консультативного процесса // Консультативная психология и психотерапия. 2010. № 2. С. 110–131.
22. *Мишина Е.В.* Феномен совместности в межличностном взаимодействии: на материале процесса психологического консультирования: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2010. 174 с.
23. *Мясищев В.Н.* Психология отношений: избранные психологические труды. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. 398 с.
24. *Никольская О.С.* Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма. М.: Центр лечебной педагогики, 2000. 364 с.
25. *Петровский А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982. 255 с.
26. *Пузырей А.А.* Психология. Психотехника. Психологика. М.: Смысл, 2005. 488 с.
27. *Томасello M.* Истоки человеческого общения. М.: Языки славянских культур, 2011. 328 с.
28. *Узгадзе Д. М.* Психология установки. СПб.: Питер, 2001. 416 с.
29. *Шведовский О.В.* Микродинамика личностных изменений в процессе понимающей психотерапии. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2007. 133 с.
30. *Широновов В.Г.* Резонанс в физике, химии и биологии. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2001. 92 с.
31. APA dictionary. Cognitive structure [сайт]. URL: <https://dictionary.apa.org/cognitive-structure> (дата обращения: 19.08.23)
32. *Köhler W.* Gestalt psychology: An introduction to new concepts in modern psychology. WW Norton & Company, 1970. Vol. 18. 392 с.
33. *Shwarts A., Abrahamson D.* Intercorporeal dynamic functional system: A dual eye-tracking study of student-tutor collaboration [Электронный ресурс] // The Body
8. *Vygotskii L.S. Zapisnye knizhki L.S. Vygotskogo. Izbrannoe [Notebooks of L.S. Vygotsky. Selected].* Zavershneva E., Van der Veer R. (eds.). Moscow: Publ. "Kanon+"; ROOI "Reabilitatsiya", 2018. 667 p. (In Russ.).
9. *Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 1. Voprosy teorii i istorii psikhologii [Collected Works: in 6 vol. Vol. 3. Issues in the Theory and History of Psychology].* Moscow: Pedagogika, 1982. 487 p. (In Russ.).
10. *Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: v 6 t. T.3. Problemy razvitiya psikhiki [Collected Works: in 6 vol. Vol.3. Problems of Development of the Mind].* Moscow: Pedagogika, 1983. 369 p.
11. *Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: v 6 t. T.4. Detskaya psikhologiya [Collected Works: in 6 vol. Vol. 3. Child Psychology]* Moscow: Pedagogika, 1984. 433 p. (In Russ.).
12. *Zavershneva E.Yu. Predstavleniya o smyslovom pole v teorii dinamicheskikh smyslovykh sistem L.S. Vygotskogo [Representations of Meaning Field in L.S. Vygotsky's Theory of Dynamic Meaning Systems].* *Voprosy psikhologii [Psychology issues]*, 2015, no. 4, pp. 119–135. (In Russ.).
13. *Zinchenko V.P., Meshcheryakov B.G. Sovokupnaya deyatel'nost' kak geneticheski iskhodnaya edinitsa psikhicheskogo razvitiya. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2000. Vol. 5, no. 2. (In Russ.).
14. *Kondrat'ev M.Yu. "Znachimyi drugoi": slagaemye mezhlichnostnoi znachimosti. Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2011. Vol. 2, no. 2, pp. 17–28. (In Russ.).
15. *Kravtsov G.G., Kravtsov O.G. On the Problem of the Semantic Structure of Consciousness. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 3, pp. 124–131. DOI:10.17759/chp.2022180315. (In Russ.).
16. *Kravtsov G.G., Kravtsov O.G. The Psychological Nature of Generalizations. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 106–113. DOI:10.17759/chp.2023190113. (In Russ.).
17. *Sovmestnost' i tvorchestvo [Jointness and Creativity]*. In Rubtsov V.V. (ed.), *Kul'turno istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2018. Vol. 14, no. 3. (In Russ.).
18. *Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost': uchebnoe posobie [Activity. Consciousness. Personality]*. 2-е издание, stereotipnoe. Moscow: Smysl; Akademiya, 2005. 352 p. (In Russ.).
19. *Leont'ev D.A. Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti [Psychology of Meaning: the Nature, Structure and Dynamics of Meaning Reality]*. 3-е изд. доп. Moscow: Smysl, 2007. 511 p. (In Russ.).
20. *Luriya A.R. Yazyk i soznanie [Language and Consciousness]*. Moscow: Publ. Moskovskogo universiteta, 1979. 320 p. (In Russ.).
21. *Mishina E.V. Fenomen sovmestnosti v debyute konsul'tativnogo protsesssa [The Phenomenon of Jointness in the Debut of the Consultative Process].* *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counselling Psychology and Psychotherapy*, 2010, no. 2, pp. 110–131 (In Russ.).
22. *Mishina E.V. Fenomen sovmestnosti v mezhlichnostnom vzaimodeistvii: na materiale protsesssa psikhologicheskogo konsul'tirovaniya: diss. ... kand. psikhol. nauk [The Phenomenon of Jointness in Interpersonal Interaction: on the Material of the Process of Psychological Counseling. Ph. D. (Psychology) Thesis]*. Moscow, 2010. 174 p. (In Russ.).
23. *Myasishchev V.N. Psikhologiya otnoshenii: izbrannye psikhologicheskie trudy [Psychology of Relationships]*

- in Mathematics. Sense/Brill. 2020. (Preprint). URL: https://www.researchgate.net/publication/346488598_Intercorporeal_dynamic_functional_system_a_dual_eye-tracking_study_of_student-tutor_collaboration (дата обращения: 04.09.2023).
- Selected Psychological Works]. Moscow: MPSI; Voronezh: MODEK, 2003. 398 p. (In Russ.).
24. Nikol'skaya O.S. Affektivnaya sfera cheloveka. Vzglyad skvoz' prizmu detskogo autizma [The Human Affective Sphere. A View Through the Prism of Childhood Autism]. Moscow: Tsentr lechebnoi pedagogiki, 2000. 364 p. (In Russ.).
25. Petrovskii A.V. Lichnost'. Deyatel'nost'. Kollektiv [Personality. Activity. Collective]. Moscow: Politizdat, 1982. 255 p. (In Russ.).
26. Puzyrei A.A. Psichologiya. Psikhotekhnika. Psikhagogika [Psychology. Psychotechnique. Psychagogy]. Moscow: Smysl, 2005. 488 p.
27. Tomasello M. Istoki chelovecheskogo obshcheniya [Origins of Human Communication]. Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2011. 328 p. (In Russ.).
28. Uznadze D.M. Psikhologiya ustanovki [The Psychology of Mindset]. Saint Petersburg: Publ. "Piter", 2001. 416 p. (In Russ.).
29. Shvedovskii O.V. Mikrodinamika lichnostnykh izmenenii v protsesse ponimayushchei psikhoterapii. diss. ... kand. psikh. nauk [Microdynamics of Personality Changes in the Process of Understanding Psychotherapy. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2007. 133 p. (In Russ.).
30. Shironosov V.G. Rezonans v fizike, khimii i biologii [Resonance in physics, chemistry and biology]. Izhevsk. Publ. "Udmurtskii universitet", 2000/01. 92 p. (In Russ.).
31. APA dictionary. Cognitive structure: [sait]. URL: <https://dictionary.apa.org/cognitive-structure> (Accessed 19.08.23)
32. Köhler W. Gestalt psychology: An introduction to new concepts in modern psychology. WW Norton & Company, 1970. Vol.18. 392 p.
33. Shvarts A., Abrahamson D. Intercorporeal dynamic functional system: A dual eye-tracking study of student-tutor collaboration. Chapter to appear in The Body in Mathematics. Sense/Brill, 2020. URL: https://www.researchgate.net/publication/346488598_Intercorporeal_dynamic_functional_system_a_dual_eye-tracking_study_of_student-tutor_collaboration (Accessed 04.09.2023).

Информация об авторе

Новичкова Алёна Владиславовна, Независимый исследователь, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1222-5404>, e-mail: alena.novichkova@gmail.com

Information about the author

Alena V. Novichkova, Independent researcher, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1222-5404>, e-mail: alena.novichkova@gmail.com

Получена 24.09.2023

Принята в печать 20.03.2024

Received 24.09.2023

Accepted 20.03.2024



Из истории использования теста Роршаха в 20–30-е годы в СССР

Е.Ю. Никонова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6338-3764>, e-mail: eniconova@mail.ru

Г.Е. Рупчев

Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), Научный центр психического здоровья (ФГБНУ НЦПЗ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4440-095X>, e-mail: gupertchevgeorg@mail.ru

В статье рассматривается и структурируется история применения теста Роршаха с 1923 по 1936 г. в Советском Союзе. Герман Роршах три раза посещал Российскую империю и был знаком с русскими психоаналитиками, его тест был издан в 1921 г. в Швейцарии и уже в 1923 г. появляется первая статья И.Н. Дьякова с описанием теста. Тест Роршаха применялся в педологии у детей с нормальным развитием, одаренных и с различными отклонениями, в клинической психологии и психиатрии, а также в рамках изучения личности преступника и экспертизе лиц, совершивших правонарушение. Наибольшее количество публикаций с использованием теста можно найти у А.Е. Петровой, которая использовала его при изучении «примитивной» психики у детей и взрослых преступников, а также у больных шизофренией и эпилепсией. Работы А.Е. Петровой высоко оценивались Л.С. Выготским и цитировались в его лекциях. Также тест Роршаха входил в батарею методик для исследования личности преступника и использовался в психиатрической экспертизе в кабинете изучения личности преступника и преступления и в научно-исследовательском институте судебной психиатрии имени В.П. Сербского. В 1936 г. после издания постановления ЦК ВКП(б) о педагогических извращениях в системе Наркомпросов использование теста прекращается.

Ключевые слова: история психологии, психодиагностика, педология, история юридической психологии, тест Роршаха.

Для цитаты: Никонова Е.Ю., Рупчев Г.Е. Из истории использования теста Роршаха в 20–30-е годы в СССР // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 1. С. 119–127. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200115>

The Usage of the Rorschach Test in the 20–30s in the USSR

Evgenia Yu. Nikonova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6338-3764>, e-mail: eniconova@mail.ru

George E. Rupchev

Lomonosov Moscow State University, The Mental Health Research Center, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4440-095X>, e-mail: rupchevgeorg@mail.ru

The present article addresses and structures the history of the application of the Rorschach test during the period of 1923 to 1936 in the Soviet Union. Hermann Rorschach visited the Russian Empire three times and was familiar with Russian psychoanalysts. His test was published in 1921 in Switzerland. By 1923 was published I.N. Dyakov's article with the description of the test. The Rorschach test was used with children with normal development, gifted children and those with various deviations in paedology, clinical psychology and psychiatry. It was used for studying the personality of a perpetrator and for examining individuals who had committed a crime. A.E. Petrova very well described the application of the test she used in studying a "primitive" psyche of children and adult perpetrators, and of patients with schizophrenia and epilepsy. L.S. Vygotsky valued highly A.E. Petrova's works and cited them in his lectures. The Rorschach test was also included in the series of tests for studying a perpetrator's personality, it was employed in the psychiatric examination to study the personality of the offender and the crime, it was also used in Serbsky State Scientific Institute for Social and Forensic Psychiatry. In 1936, after the publication of the resolution of the Central Committee of the Soviet Union Communist Party on the paedological perversions in the system of the People's Commissariats for Education, the usage of the test discontinued.

Keywords: the history of psychology, psychodiagnostics, paedology, the history of juristic psychology, the Rorschach test.

For citation: Nikonova E.Yu., Rupchev G.E. The Use of the Rorschach Test in the 20-30s in the USSR. *Kul'turno-istoricheskaya psichologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 1, pp. 119–127. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200115>

Введение

Считается, что первые научные работы, посвященные использованию теста Роршаха в СССР, относятся к 1960–1970-м гг. и связываются с трудами М.З. Дукаревич, Б.Г. Кравцова, И.И. Белой, Б.И. Белого, Ю.С. Савенко, Е.Т. Соколовой, В.В. Гульдана, Н.Н. Станишевской, И.Г. Беспалько, Л.Ф. Бурлачук, В.М. Блейхера и др.; однако в публикациях встречаются краткие упоминания об использовании теста в 20-х гг. [3].

Настоящее исследование систематизирует использование теста в первые годы советской психологии. Было показано, что тест Роршаха использовался в СССР уже в 1923 г. — через два года после публикации Г. Роршахом методики в 1921 г. Тест применялся в педагогической работе, судебной экспертизе, клинической психологии и при изучении «примитивной» психики.

К сожалению, ряд статей и книг, выпущенных или заявленных в качестве рукописи в 20-е гг., не дошли до наших дней — часть из них были запрещены и уничтожены из-за изменения отношения к теме и автору. Данное положение дел не дает полной картины использования теста Роршаха, однако позволяет

увидеть направления, в которых тест использовался, и очертить круг задач для его применения.

Исследования с применением теста Роршаха трагически прервались после 1936 г. в связи с запретом на педологию, а большинство исследований с использованием этой методики были забыты, так же, как и их авторы.

Материалы по использованию теста Роршаха в 20-е гг. были собраны в фондах РГБ, РНБ, Президентской библиотеки имени Б.Н. Ельцина, ГА РФ.

Герман Роршах и Россия

Герман Роршах (1884–1922) начал интересоваться русской литературой и культурой еще со студенческих лет. Тогда он общался с политическими эмигрантами из Российской Империи, изучил русский язык и читал Ф.М. Достоевского и Л.Н. Толстого [19]. В 1906 г. Г. Роршах совершает поездку в Российскую империю — там он еще больше знакомится с русской культурой и литературой, а также начинает изучение работ русских психиатров.

В 1910 г. Г. Роршах женится на своей сокурснице Ольге Штемпелин (1878–1961). За несколько меся-

цев до свадьбы в 1909 г. Г. Роршах едет на два месяца в Казань, чтобы познакомиться с семьей невесты. Во время пребывания в Российской Империи он практиковал как врач, побывал в Челябинске, Уфе, Кургане. Также во время поездки Г. Роршах знакомится с психиатрами Н.А. Вырубовым (1869–1920) и Ю.В. Каннабихом (1872–1939), которые так же, как и он, увлекаются психотерапией и психоанализом [25].

С 1912 по 1913 г. в журнале «Internationale Zeitschrift für ärztliche Psychoanalyse» Г. Роршах переводит и публикует серию статей из журнала «Психотерапия. Обзорение вопросов психического лечения и прикладной психологии» (годы издания — 1910–1914), которые пишут российские психиатры-психоаналитики.

Благодаря связям с русскими психоаналитиками в декабре 1913 г. Г. Роршах приезжает в Россию и устраивается работать психотерапевтом в подмосковный санаторий «Крюково». Санаторий был ориентирован на лечение различных пограничных состояний и неврозов и в основном был предназначен для представителей дворянства и художественной интеллигенции [25]. Роршах принимал активное участие в заседаниях психиатрических обществ и в научных конференциях. В 1914 г. он был единственным иностранным членом редакционного совета журнала «Вопросы психиатрии и неврологии имени С.С. Корсакова», где написал для журнала статью о развитии психиатрии в Швейцарии. Летом 1914 г. Г. Роршах прекращает работу в Крюково и возвращается в Швейцарию. Нельзя исключать, что после выхода в 1921 г. книги «Psychodiagnostik: Methodik und Ergebnisse eines wahrnehmungsdiagnostischen Experiments» несколько экземпляров были отправлены российским коллегам.

Первый перевод «Психодиагностики» И.Н. Дьяковым

После революции 1917 года в Советском Союзе происходит резкий переход психологии в прикладное направление, основной целью которого стало воспитание нового советского человека. Появляются и активно развиваются прикладные области: педагогия и психотехника [24]. Педология — это наука о развитии ребенка и возможностях влияния на него. Психотехника была набором инструментов и методик, направленных на приложение психологии к решению практических вопросов, связанных с психологией труда, профессионального отбора, психогигиеной и психологией воздействия.

На подъеме педагогии в начале 20-х гг. ученые рассматривают и применяют все доступные отечественные и зарубежные тестовые методики для изучения личности и ее когнитивных функций, которые могли бы быть полезны в педагогии и психотехнике. В 1923 г. во втором выпуске «Педологического журнала» выходит статья «Психодиагностика» пси-

холога И.Н. Дьякова (1891–1937). В статье дается краткое описание методики Г. Роршаха, особенностей ее кодирования и интерпретации, а также рассматриваются ее прикладные аспекты и возможности использования в работе с детьми. В завершение статьи И.Н. Дьяков говорит о возможных перспективах использования теста Роршаха для ученого педагога [12].

Иван Николаевич Дьяков был учеником Г.И. Челпанова, в 1915 г. окончил философское отделение историко-филологического факультета Московского университета, после чего был оставлен при университете для подготовки к профессорскому званию, которого был удостоен в 1919 г. В этом же году Дьяков становится преподавателем, а затем профессором Донского педагогического института. В 1921 г. он возвращается в Москву и становится старшим научным сотрудником Института научной философии 1-го МГУ, заведующим Педагогическими курсами при Главпрофобре, старшим научным сотрудником и действительным членом Центрального педагогического института (1921–1923) [22].

«Психодиагностика» Г. Роршаха увлекла И.Н. Дьякова, и он делает доклад «Метод психодиагностики в педагогии» на педагогической секции Второго всероссийского психоневрологического съезда в 1924 г. [21]. Скорее всего, наработки И.Н. Дьякова с использованием теста содержались в книге «Тесты педагогического отдела Института методов школьной работы», написанной в 1926 г. совместно с Н.А. Бухгольц и А.М. Шуберт [22]. Однако книга, по всей видимости, не была издана. Научные интересы И.Н. Дьякова после 1925 г. начинают изменяться, и он сосредоточивается на психотехнике [20]. В августе 1937 г. И.Н. Дьякова арестовывают по обвинению в участии в контрреволюционной террористической казачьей организации и в подготовке терактов против руководителей ВКП(б) и советского правительства и через месяц приговаривают к расстрелу.

Исследования различных типов личности А.Е. Петровой

Наибольшее количество дошедших до нас материалов с использованием теста Роршаха содержится в работах сокурсницы И.Н. Дьякова психолога А.Е. Петровой (1880–1972(?)). В 20-е гг. А.Е. Петрова проводит тест Роршаха на разных группах испытуемых и делает подробный перевод инструкции по использованию теста в своей монографии [16].

Анна Евгеньевна Петрова родилась в Москве 20 марта 1880 г. в семье служащего, получила домашнее образование. В 1903–1904 гг. проходила обучение в университете Сорбонны, где увлеклась психологией и слушала лекции П. Жане, А. Бине. В 1904 г. работала в Цюрихе под руководством Г. Штерринга и сформировала свой интерес в области экспериментальной психологии и психопатологии. В 1906 г. по-

ступает в Императорский Московский Университет сторонней слушательницей на философское отделение историко-филологического факультета. В 1912 г. оканчивает университет и остается при университете для подготовки к профессорскому званию. Она сдает все экзамены в 1919 г. и начинает преподавать в должности доцента до расформирования факультета в 1922 г. [9, с. 1–15].

Параллельно с преподаванием в 1921 г. А.Е. Петрова начинает заниматься научной работой и становится психологом-исследователем в Государственном научном Институте охраны здоровья детей Наркомздрава СССР. Принимает участие как психолог-исследователь в работе кабинета по изучению личности преступника и преступности, а также работает в должности психолога в психиатрической клинике 1-го МГУ.

Как исследователя, А.Е. Петрову интересовала личность изучаемого человека и возможности ее типологизации. Она использовала в работе различные методы: методики А.Н. Бернштейна и Ф.Е. Рыбакова, метод свободных ассоциаций, методики А. Бине, пробы Г. Эббингауза и с 1923 г. тест Роршаха. Она относила тест Роршаха к методикам, направленным, на изучение фантазии, так как считала, что психодиагностика личности человека по одному минимальному психическому признаку (восприятию) невозможна [16].

А.Е. Петрова применяет типологию Э. Крепилина (1856–1926) и теорию первобытного мышления Л. Леви-Брюля (1857–1939), описывая случаи «примитивов» на основе закономерности выполнения тестов. Испытуемыми А.Е. Петровой были беспризорные дети (в том числе малолетние преступники), различные группы заключенных и больные из клиники (шизофрения и эпилепсия). Сбор данных производился с 1921 по 1926 гг. и был опубликован в ряде статей и монографии «Элементарная методика психологического исследования: для психологов, психиатров, криминологов и педагогов» [16].

Применение теста Роршаха в исследовании детей-примитивов

В первые годы после революции, гражданской войны и голода в Советском союзе многие дети потеряли родителей и для выживания перебрались из сельской местности в города, где возникла проблема детской беспризорности. Дети оказывались на улицах, нередко попадали в преступные сообщества, занимались кражами и грабежами, по-прошайничеством, принимали участие в азартных играх, занимались проституцией, участвовали в продаже наркотиков [11]. В сложившихся условиях педология ставила перед собой цель помочь беспризорным детям, а именно оказание медицинской и психологической помощи, обучение и реосоциализацию [5]. С 1922 г. происходит организация систем учреждений для перевоспитаний детей. К данной системе относилась и Московская психо-

неврологическая и педологическая школа-санаторий, специализировавшаяся на психиатрической помощи детям с отклонениями в развитии (с задержками или одаренностью), где А.Е. Петрова проводила исследование.

Работа А.Е. Петровой «Дети примитивы» описывает лонгитюдное исследование, проведенное с 1921 по 1925 гг., во время которого проводилось наблюдение за детьми, периодическое их тестирование, обучение и лечение.

А.Е. Петрова разделяет своих испытуемых на два типа по уровню их культурного развития: «примитив» и «непримитив» (ребенок, воспитывающейся в богатой культурной среде и получающей образование). Под «примитивом» понимается нормальная, но не развитая до пределов возможностей психика — такая психика является основой для развития внутри культурного и индивидуального опыта, в то время как ненормальная психика ни при каких условиях не может пойти по пути такого развития [14]. Ребенок с примитивной психикой отстает по развитию интеллекта от сверстника, имеет меньшую критичность, более практическое мышление и плохо развитое абстрактное мышление, бедное воображение, скучный словарный запас и бедный запас знаний об окружающем мире, повышенный эгоцентризм, также в его восприятии может быть стерта грань между реальным и магическим. Для работы школы-санатория было важно научиться отличать психику примитива от психики ребенка с задержками развития и психическими расстройствами для определения дальнейшей коррекционной и педагогической работы.

Первое описанное исследование с помощью теста Роршаха было проведено с ребенком-примитивом, имеющим художественно одаренную психику [18]. В исследовании было показано положительное влияние пребывания детей в школе-санатории на развитие их психических функций (в частности, в тесте Роршаха количество образов увеличилось) и общий уровень развития. Кроме того, была показана хрупкость психических функций и их быстрый регресс в случае попадания обратно в неблагоприятную среду.

Упоминание теста Роршаха в работах Л.С. Выготского

Исследователи трудов Л.С. Выготского указывают, что работа А.Е. Петровой о детях-примитивах неоднократно цитировалась Л.С. Выготским и была названа им «прекрасным исследованием» [6]. Также Л.С. Выготский в статье «Проблема умственной отсталости ребенка (опыт построения рабочей гипотезы)» ссылается на работу А.Е. Петровой и пишет о тесте Роршаха: «Исследование фантазии этих детей с помощью теста Роршаха целиком подтверждает бедность фантазии у слабоумных детей» [7, с. 18].

В 1960 г. издаются неопубликованные труды Л.С. Выготского, в том числе работа «Развитие высших психических функций», где Л.С. Выготский

описывает экспериментальную работу Г. Роршаха: «Как известно, Роршах создал систематическую серию таких бессмысленных цветовых симметрических фигур, которые он предлагает испытуемым, и, как известно, уже опыты Роршаха показали, что только в дементном состоянии, в частности при эпилептическом состоянии, пятно может восприниматься совсем бессмысленно».

Именно в этих случаях мы слышим от испытуемых, что это — просто пятно. В нормальном состоянии мы видим то лампу, то озеро, то облако и т. д. Меняется наше осмысливание, но тенденция видеть пятно осмысленно наличествует у нас всегда. Эта тенденция к осмысливанию всякого восприятия была экспериментально использована Бюлером как средство для анализа осмыслинности нашего развитого восприятия» [8, с. 248].

Исследование преступников-примитивов с помощью теста Роршаха

Другим важных этапом в исследовании типологии примитивов было изучение примитивной психики у взрослых. В качестве испытуемых А.Е. Петрова рассматривает случаи преступников-примитивов, проходящих психологическое обследование в кабинете по изучению личности преступника и преступления.

Кабинет исследования личности преступников был создан правоведом М.Н. Гернетом (1874–1953) в 1923 г. при Московском университете. В кабинете происходило всестороннее изучение личности преступников, в котором принимали участие антропологи, юристы, психологи, социологи, биохимики, психиатры [10].

В период с 1921–1924 гг. и до 1934 г. пациенты с диагнозом «психопатия» признавались невменяемыми или частично невменяемыми; в их отношении применялась практика перевоспитания, основанная на психотерапевтических и психиатрических методах. Такой подход давал результат, и ряд преступников после прохождения клиники получали работу и сохраняли ее. Кабинет вел большую исследовательскую работу амбулаторно, а с декабря 1923 г. в Арбатском арестном доме организуется клиника, в которой проводятся исследования и ведется психокоррекционная работа [23]. В.И. Аккерман (1890–1972) так описывает исследования в клинике: «Исследование личности правонарушителя проводится психиатром, психологом, антропологом и социологом ... Психологическое исследование дополняет психиатрическое преимущественное по линии изучения интеллектуальных функций с помощью разнообразных тестов (Якобсона–Фернальда, Роршаха и др.).» [1, с. 207].

С 1924 по 1929 гг. кабинет издает 8 сборников научных статей, для большинства из которых А.Е. Петрова написала статьи с описанием случаев и психологическим анализом личности преступника, в части работ встречаются упоминания об использовании теста Роршаха.

Первый доклад об использовании методики чернильных пятен был сделан А.Е. Петровой на еженедельных собраниях кабинета изучения личности преступника в 1923 г. Доклад был доработан и стал статьей «Случай изувечения мужа» в сборнике «Преступный мир Москвы». Статья содержит психологический анализ обвиняемой Н., 24 года (примитивная психика) по делу кастрации своего мужа [17]. В статье кратко говорится об исследовании преступницы с использованием чернильных пятен и приводится протокол проведения теста.

А.Е. Петрова выделяла преступников-примитивов в особую группу из-за особенности работы их психики и совершения преступления из-за общей социально-педагогической запущенности и неправильного окружения с детства. Из всех видов преступлений преступники-примитивы совершают воровство или занимаются бандитизмом, убийства они совершают «по случайности». Также А.Е. Петрова отмечает медленную адаптацию высших психических функций под изменения среды (может выражаться в замедлении мыслительных процессов), высокую импульсивность действий, отсутствие сопереживания другим (которое развивается при психокоррекционной работе), высокий эгоцентризм [15].

В 1927 г. выходит книга А.Е. Петровой «Психологическая классификация личностей. Элементарная методика психологического исследования: для психологов, психиатров, криминологов и педагогов», в которой она обобщает все полученные ранее данные и выводит типологию [16]. В книге приводится описание случаев из практики и определяются возможности изучения с помощью различных методов особенностей психики примитивов и непримитивов. Особое внимание автор уделяет типу реагирования в зависимости от конституции человека, выделяются типы: конкретно-эмоциональный, эффективно-абстрактный, интеллектуально-волевой и между ними промежуточные. В дальнейших работах тестам с использованием чернильных пятен не уделяется внимание, методики могли использоваться, но после 1936 г. упоминание о них отсутствует.

После публикации книги А.Е. Петрова остается работать в пенитенциарных учреждениях: с 1927 по 1930 г. она — заведующая научно-педагогической частью экспериментального пенитенциарного отделения государственного института по изучению преступника; с 1929 по 1931 г. — заведующая политической воспитательной частью в Новинском отделении 1-й московской фабрично-трудовой колонии. С 1931 г. А.Е. Петрова возвращается в исследования в области клинической психологии и с 1931 по 1944 г. руководит психологической работой в психиатрическом отделении центрального научно-исследовательского государственного института экспертизы трудоспособности и трудоустройства инвалидов, а в 1935–1938 гг. сотрудничает в качестве психолога с клиникой нервных болезней 1-го ММИ. В 1939 г. А.Е. Петровой присваивается звание кандидата биологических наук без защиты диссертации, а в 1944 г.

она защищает докторскую диссертацию. С июля 1944 г. А.Е. Петрова по состоянию здоровья выходит на пенсию [9, с. 1–15].

Тест Роршаха в судебно-психиатрической экспертизе: работы В.А. Внука

Одно из последних упоминаний об использовании теста Роршаха в судебно-психиатрической экспертизе можно встретить в сборнике «Психопатии и их судебно-психиатрические значения», вышедшем в 1934 г. Сборник подводит итог 12-летней работы научного исследовательского института судебной психиатрии имени В.П. Сербского в области изучения психопатии в судебной экспертизе и профилактической работы. С 1934 г. общие тюрьмы были переданы в ГУЛАГ НКВД СССР и основным методом исправления и профилактики преступлений становится трудотерапия в системе лагерей — начинается эпоха Большого террора.

Тест Роршаха применяется как одна из методик психологического тестирования при описании случаев в вводной статье о судебно-психиатрической экспертизе психопатий профессора В.А. Внука (1889–1937) и статье о подростках-псевдологах доцента Л.С. Юсевич.

Вольф Абрамович Внуков специализировался на судебной психиатрии и активно развивал направление судебной экспертизы и настаивал на участие в ней психологов. В.А. Внуков в 1922 г. оканчивает медицинский факультет Симферопольского университета, работает врачом-психиатром 2-го Московского государственного медицинского университета (1924–1925), с конца 1925 г. — преподавателем кафедры рефлексологии на врачебно-педагогическом отделении государственного Института физкультуры, ординатором Института судебной психиатрии (1925–1927), ассистентом 1-го Московского государственного университета (1927–1929), старшим ассистентом 1-го Московского медицинского института (1929–1932). С 1932 г. становится врачом-специалистом санитарного отделения ОГПУ (1932–1934) и председателем Методического бюро, руководившего педагогической и научной работой НИИ судебно-психиатрической экспертизы имени проф. В.П. Сербского. В конце 1933 года В.А. Внуков становится заведующим кафедрой судебной психиатрии, а также профессором 1-го Московского медицинского института и директором Московского института нервно-психиатрической профилактики имени В.В. Крамера [18].

В статье профессора В.А. Внука «Судебно-психиатрическая экспертиза психопатий» приводится пример исследования, проведенного в 1933 г. на девушке 17 лет, пойманной за кражу и имеющей склонность к патологическому фантазированию. Тест применяется для исследования фантазии преступницы: «При исследовании по Роршаху дала небогатые статические образы» [4, с. 25]. Также патологическому фантазированию у подростков по-

священа статья Л.С. Юсевич «Подростки-псевдологи», в ней дается описание феномена и приводятся случаи из судебной экспертизы и пример использования теста при обследовании юноши 17 лет, задержанного с поддельными документами и уличенного в мошенничестве; тест также, как и в первом случае, содержит мало ответов.

В Словаре специальных терминов, составленном доктором С.К. Берукштисом, приводится такое определение: «Роршах — исследование по Роршаху. Особый метод психологического исследования, относящийся главным образом к фантазии, эмоциональности человека» [2, с. 174]. Данный вывод мог быть сделан на основе работ, помещенных в сборнике, и в рамках представлений о тестах чернильных пятен в работах А. Бине и Ф.Е. Рыбакова, где кляксы используются в исследовании воображения.

В судебно-экспертной практике использование теста прекратилось после 1934 г., окончательно тест Роршаха исключается из практики в 1936 г. после издания постановления ЦК ВКП(б) от 4.07.1936 о педагогических извращениях в системе Наркомпросов.

Незадолго до выхода постановления издается учебник «Практикум по экспериментальной психологии» психолога Павла Саввича Любимова (1902–1941). В пособии содержится краткое описание теста Роршаха и рекомендации к его проведению, материал относится к методам исследования воображения [13].

Многие книги и статьи 1920–1930-х гг. были уничтожены или попали под запрет для выдачи читателям. В конце 60-х гг. тест Роршаха начинает вновь использоваться советскими психологами, но связь между старыми и новыми исследованиями не обнаруживается.

Заключение

Анализируя работы советских психологов и психиатров 1920–1930-х гг., можно утверждать, что перевод теста Роршаха и первые исследования появились уже в 1923 г. Тест имел широкое применение в области педагогики, в клинической психологии и психиатрии, а также в рамках изучения личности преступника и судебной экспертизе.

Тест Роршаха входил в наборы методик для диагностики в кабинете исследования личности преступника и научно-исследовательском институте судебной психиатрии имени В.П. Сербского, а также описывался в учебнике по экспериментальной психологии для студентов. Однако советские психологи не использовали тест Роршаха как методику для изучения личности, а применяли его как методику для изучения воображения.

В 1936 г. тест Роршаха и другие тесты, после издания постановления о педагогических извращениях в системе Наркомпросов, признается буржуазным и идеологически неверным и исчезает из советской психологии и психиатрии.

Тест ушел вместе с именами ученых, которые его применяли в своей работе и были репрессированы (И.Н. Дьяков) или не перенесли ужесточение режима по состоянию здоровья (В.А. Внуков); из библиотек исчезают и уничтожаются многие книги и статьи. Те

исследователи, которые использовали тест и которым удалось пережить период репрессий, предпочли больше не использовать запрещенную методику и не упоминать прошлые работы, а иногда осуждать ее использование (А.Е. Петрова, Л.С. Юсевич, Г.Е. Сухарева).

Литература

1. Аккерман В.И. Криминологическая клиника // Преступник и преступность: Сб. II / Под ред. Е.К. Краснушкина и др.; Московский кабинет по изучению личности преступника и преступности. М.: Мосздравотдел, 1928. С. 207–218.
2. Беруштис С.К. Словарь специальных терминов // Психопатии и их судебно-психиатрическое значение / Под общ. ред. Ц.М. Файнберг и др.; Науч.-иссл. ин-т судебной психиатрии им. Сербского. М.: Сов. законодательство, 1934. С. 166–178.
3. Бурлачук Л.Ф. Исследование личности в клинической психологии (на основе метода Роршаха). Киев: Вища школа. Головное издательство, 1979. 176 с.
4. Внуков В.А Судебно-психиатрическая экспертиза психопатий // Психопатии и их судебно-психиатрическое значение / Под общ. ред. Ц.М. Файнберг и др.; Науч.-иссл. ин-т судебной психиатрии им. Сербского. М.: Сов. законодательство, 1934. С. 10–44.
5. Выготский Л.С. Основные положения плана педагогической исследовательской работы в области трудного детства // Педология. 1929. № 3. С. 333–342.
6. Выготский Л.С. Педология школьного возраста. Лекции по психологии развития. М.: Канон+, РООИ «Реабилитация», 2022. 320 с.
7. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости (опыт построения рабочей гипотезы) // Умственноотсталый ребенок / Под ред. Л.С. Выготского, И.И. Данюшевского. М.: Гос. учеб.-педагог. изд-во, 1935. С. 7–34.
8. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций: из неопубликованных трудов. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1960. 500 с.
9. ГА РФ, фонды личного происхождения, А.Е. Петрова А624 Ф. 1 ОП. 1 л. 1–15.
10. Гернет М.Н. Первая русская лаборатория по изучению преступности // Право и жизнь. 1924. Кн. 2. С. 26–33.
11. Горелова Л.Е., Шелкова В.Н. Вклад врачей-психиатров в преодоление детской беспризорности в Москве в 20-е гг. XX в. // Вопросы современной педиатрии. 2021. Том 20 № 3. С. 188–194.
12. Дьяков И.Н. Психодиагностика // Педологический журнал. 1923. № 2. С. 26–33.
13. Любимов П.С. Практикум по экспериментальной психологии / Под ред. проф. К.Н. Корнилова. М.: Учпедгиз, 1936. 222 с.
14. Петрова А.Е. Дети-примитивы // Вопросы педиатрии и детской психоневрологии: вып. 2; сб. статей Государственного Медико-педиатрического института НКЗ / Под ред. М. Гуревича. М.: Комис. по улучшению жизни детей при ВЦИК и кооп. изд-ва «Жизнь и Знание», 1925. С. 60–92.
15. Петрова А.Е. Преступники-примитивы // Преступник и преступность: сб. II / Под ред. Е.К. Краснушкина и др. Московский кабинет по изучению личности преступника и преступности. М.: Мосздравотдел, 1928. С. 72–134.

References

1. Akkerman V.I. Kriminologicheskaya klinika [Criminological clinic]. In E.K. Krasnushkina (eds.) *Prestupnik i prestupnost: Sbornik II [Criminal and crime: Collection of articles II]*. Moskovskii kabinet po izucheniyu lichnosti prestupnika i prestupnosti. Moscow: Moszdravotdel, 1928, pp. 207–218. (In Russ.).
2. Berushtis S.K. Slovar spetsialnykh terminov [Dictionary of Special terms]. In Ts. M. Feinberg (eds.) *Psikhopatii i ikh sudebno-psichiatricheskoe znachenie [Psychopathy and their forensic psychiatric value]*. Nauch.-issl. in-t sudebnoi psikiatrii im. Serbskogo. Moscow: Sov. Zakonodatelstvo, 1934, pp. 166–178. (In Russ.).
3. Burlachuk L.F. Issledovanie lichnosti v klinicheskoi psikhologii (na osnove metoda Rorshaha) [Personality research in clinical psychology (based on the Rorschach test)]. Kiev: Publ. Vishcha shkola. Golovnoe izdatelstvo, 1979, 176 p. (In Russ.).
4. Vnukov V.A. Sudebno – psikiatricheskaya ekspertiza psikhopatii [Forensic psychiatric examination of psychopathies]. In Ts. M. Feinberg (ed) *Psikhopatii i ikh sudebno-psichiatricheskoe znachenie*. Nauch.-issl. in-t sudebnoi psikiatrii im. Serbskogo. Moscow: Sov. Zakonodatelstvo, 1934, pp. 10–44. (In Russ.).
5. Vygotskii L.S. Osnovnye polozheniya plana pedologicheskoi issledovatel'skoi raboty v oblasti trudnogo detstva [The main provisions of the plan of paedological research work in the field of difficult childhood]. *Pedologiya [Paedology]*, 1929, no. 3, pp. 333–342. (In Russ.).
6. Vygotskii L.S. Pedologiya shkolnogo vozrasta. Lektsii po psikhologii razvitiya [Paedology of school age. Lectures on developmental psychology]. Moscow: Kanon+ ROOI «Reabilitatsiya». 2022. 320 p. (In Russ.).
7. Vygotskii L.S. Problema umstvennoi otstalosti (opyt postroeniya rabochei gipotezy) [The problem of mental retardation (the experience of building a working hypothesis)]. In L.S. Vygotskii (eds.) *Umstvennootstalyyi rebenok [Intellectual disability child]*. Moscow: Publ. Gos. ucheb.-pedagog. izd-vo, 1935, pp. 7–34. (In Russ.).
8. Vygotskij L.S. Razvitie vysshih psihicheskikh funkciy: iz neopublikovannyh trudov [Development of higher mental functions: from unpublished works]. Moscow: Publ. Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1960, 500 p. (In Russ.).
9. Gosudarstvennyi arkhiv Rossiiskoi Federacii, fondy lichnogo proiskhozhdeniya A.E. Petrova A624 [Russian State Archive Russian Federation, funds of personal origin, archive of A.E. Petrova] F. 1 OP. 1, pp. 1–15. (In Russ.).
10. Gernet M.N. Pervaya russkaya laboratoriya po izucheniyu prestupnosti [The first Russian laboratory for the study of crime]. *Pravo i zhizn [Law and life]*, 1924, Vol. 2, pp. 26–33. (In Russ.).
11. Gorelova L.E., Shelkova V.N. Vklad vrachei-psikiatrov v preodolenie detskoj besprizornosti v Moskve v 20-e gg. XX veka [The contribution of psychiatrists to overcoming child homelessness in Moscow in the 20s of the XX century]. *Voprosy sovremennoi pediatrii [Questions of modern pediatrics]*. 2021, Vol. 20, no. 3, pp. 188–194. (In Russ.).

16. Петрова А.Е. Психологическая классификация личностей. Элементарная методика психологического исследования: для психологов, психиатров, криминологов и педагогов. М.: изд. М. и С. Сабашниковых, 1927. 292 с.
17. Петрова А.Е. Случай изувечения мужа // Преступный мир Москвы / Под ред. М.Н. Гернет. М.: Право и жизнь, 1924. С. 82–101.
18. Савенко Ю.С. Дважды забытый. Вольф Абрамович Внуков (1889–1937 гг.) // Независимый психиатрический журнал. 2016. № 2. С. 76–78.
19. Сирлз Д. Тест Роршаха. Герман Роршах, его тест и сила видения. М.: ACT, 2020. 464 с.
20. Стоюхина Н.Ю. К списку репрессированных психологов #1 // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2017. № 1. С. 90–107.
21. Стоюхина Н.Ю. Психолог И.Н. Дьяков — ученик профессора Г.И. Челпанова: один из многих // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2013. № 5–6. С. 72–96.
22. Стоюхина Н.Ю. Психотехник городской среды И.Н. Дьяков (К 130-летию со дня рождения) // Организационная психология и психология труда. 2021. Том 6. № 4. С. 156–178. DOI:10.38098/iran. opwp_2021_21_4_007
23. Титова Т.С., Сафуанов Ф.С. Изучение личности преступника и преступности (исторический экскурс) // Российский психиатрический журнал. 2017. № 1. С. 53–60.
24. Эткинд А.М. Общественная атмосфера и индивидуальный путь ученого: опыт прикладной психологии 20-х годов // Вопросы психологии. 1990. № 5. С. 13–22.
25. Kosenko O., Steger F. Hermann Rorschach's (1884–1922) Clinical and Scientific Work as a Psychiatrist in Russia // Journal of Nervous & Mental Disease. 2022. 210. Р. 894–899. DOI:10.1097/nmd.0000000000001542
12. Dyakov I.N. Psikhodiagnostika [Psychodiagnostics]. *Pedologicheskii zhurnal [Journal of Paedology]*, 1923, no. 2, pp. 26–33. (In Russ.).
13. Lyubimov P.S. Praktikum po eksperimentalnoi psikhologii [Workshop on experimental psychology] K.N. Kornilova (ed.). Moscow: Uchpedgiz, 1936, 222 p. (In Russ.).
14. Petrova A.E. Deti primitivy [Children are primitives]. In M. Gurevich (ed.) *Voprosy pedologii i detskoi psikhoneurologii vypusk 2. Sbornik statei Gosudarstvennogo Mediko-pedologicheskogo instituta [Questions of paedology and child psychoneurology issue 2. Collection of articles of the State Medical and paedagogical Institute of the NKZ]*. Moscow: Komis. po uluchsheniyu zhizni detei pri VTsIK i koop. Publ. "Zhizn i Znanie", 1925, pp. 60–92. (In Russ.).
15. Petrova A.E. Prestupniki-primitivy [Primitive criminals]. In E.K. Krasnushkin (eds.) *Prestupnik i prestupnost: Sbornik II [Criminal and crime: Collection of articles II]*. Moskovskii kabinet po izucheniyu lichnosti prestupnika i prestupnosti. Moscow: Moszdravotdel, 1928, pp. 72–134. (In Russ.).
16. Petrova A.E. Psikhologicheskaya klassifikatsiya lichnosti. Elementarnaya metodika psikhologicheskogo issledovaniya: dlya psikhologov, psikiatrov, kriminologov i pedagogov [Psychological classification of personalities. Elementary method of psychological research: for psychologists, psychiatrists, criminologists and teachers]. Moscow: Publ. M. i S. Sabashnikovy, 1927. 292 p. (In Russ.).
17. Petrova A.E. Sluchai izuvecheniya muzha [The case of the mutilation of her husband]. In M.N. Gernet (ed.) *Prestupnyi mir Moskvy [The criminal world of Moscow]*. Moscow: Pravo i zhizn, 1924, pp. 82–101. (In Russ.).
18. Savenko Yu.S. Dvazhdy zabytyi. Wolf Abramovich Vnukov(1889–1937gg.)[Double-forgotten.Wolf Abramovich Vnukov (1889–1937)]. *Nezavisimyi psikiatricheskii zhurnal [Independent Psychiatric Journal]*, 2016, no. 2, pp. 76–78. (In Russ.).
19. Searls D. Test Rorshakha. German Rorshak, ego test i sila videniya [Inkblot test: Hermann Rorschach, His Iconic Test, and the Power of Seeing]. Moscow: AST, 2020. 464 p. (In Russ.).
20. Stoyukhina N.Yu. K spisku repressirovannykh psikhologov #1 [To the list of repressed psychologists #1]. *Istoriya rossiiskoi psikhologii v litsakh: Daidzhest [The History of Russian psychology in persons: Digest]*, 2017, no. 1, pp. 90–107. (In Russ.).
21. Stoyukhina N.Yu. Psikholog I.N. Dyakov — uchenik professora G.I. Chelpanova: odin iz mnogikh [Psychologist I.N. Dyakov — a disciple of professor G.I. Chelpanov: one of the many]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches]*, 2013, no. 5–6, pp. 72–96. (In Russ.).
22. Stoyukhina N.Yu. Psikhotekhnik gorodskoi sredy I.N. Dyakov (K 130-letiyu so dnya rozhdeniya) [Psychotechnic of the urban environment I.N. Dyakov (To the 130th anniversary of his birth)]. *Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda [Organizational psychology and work psychology]*, 2021, Vol. 6, no. 4, pp. 156–178. DOI:10.38098/iran.opwp_2021_21_4_007 (In Russ.).
23. Titova T.S., Safuanov F.S. Izuchenie lichnosti prestupnika i prestupnosti (istoricheskii ekskurs) [The study of the personality of the criminal and crime (historical background)]. *Rossiiskii psikiatricheskii zhurnal [Russian Psychiatric Journal]*, 2017, no. 1, pp. 53–60. (In Russ.).
24. Etkind A.M. Obshchestvennaya atmosfera i individualnyi put uchenogo: opyt prikladnoi psikhologii 20-kh godov [The social atmosphere and the

individual path of a scientist: the experience of applied psychology of the 20s]. *Voprosy psichologii [Questions of psychology]*, 1990, no. 5, pp. 13–22. (In Russ.).

25. Kosenko O., Steger F. Hermann Rorschach's (1884–1922) Clinical and Scientific Work as a Psychiatrist in Russia. *Journal of Nervous & Mental Disease*, 2022, no. 210, pp. 894–899. DOI:10.1097/nmd.0000000000001542

Информация об авторах

Никонова Евгения Юрьевна, младший научный сотрудник лаборатории психологии профессий и конфликта факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6338-3764>, e-mail: eniconova@mail.ru

Рупчев Георгий Евгеньевич, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), научный сотрудник лаборатории психофармакологии, Научный центр психического здоровья (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4440-095X>, e-mail: rupchevgeorg@mail.ru

Information about the authors

Eugenya Yu. Nikonova, Research Fellow at the Laboratory of the Psychology of Professions and Conflict, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6338-3764>, e-mail: eniconova@mail.ru

George E. Rupchev, PhD in Psychology, Senior Research Fellow at the Chair of Neuro- and Pathopsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4440-095X>, e-mail: rupchevgeorg@mail.ru

Получена 28.10.2023

Принята в печать 20.03.2024

Received 28.10.2023

Accepted 20.03.2024

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ
MEMORABLE DATES



Фото РИА «Новости»

К 75-летию А.Г. Асмолова

22 февраля 2024 года психологу, педагогу, антропологу, мыслителю, подвижнику образования Александру Григорьевичу Асмолову исполнилось 75 лет. А.Г. Асмолов —академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, директор Школы антропологии будущего РАНХиГС при Президенте РФ. Александр Григорьевич является членом редакционного совета журнала «Культурно-историческая психология».

Используя термин «культурно-историческая психология», мы не всегда задумываемся над вопросом: что же есть «культура» и «история» для психолога? Взгляд А.Г. Асмолова на человека и его личность в оптике историко-эволюционного подхода, который разрабатывается им на протяжении нескольких десятилетий, позволил увидеть в культуре не столько готовый «человеческий капитал», сколько источник «человеческого потенциала», роста человека как личности в непредсказуемо меняющемся мире.

Около 40 лет назад А.Г. Асмолов, по сути, предвосхитил те социально-исторические трансформации, в которые будет вовлечен человек первой трети XXI столетия, которые станут фактом его жизни. Этим он, помимо всего прочего, продемонстрировал прогностические возможности культурно-исторической психологии — «науки будущего», как охарактеризовал ее в 1990-х годах Майкл Коул.

Одним из ведущих творцов «науки будущего» является Александр Григорьевич Асмолов, которого мы от всей души поздравляем с прекрасным юбилеем.

Редакция и редколлегия
журнала «Культурно-историческая психология»

Миры и смыслы Александра Асмолова (беседа с ученым)

Публикуемая стенограмма беседы с А.Г. Асмоловым в передаче «Учимся жить», которая была записана 2 года назад, но увидела свет недавно, в преддверии его юбилея на ютуб-канале «Образователи» (видео по ссылке: <https://www.youtube.com/watch?v=bW1pP2c99oM&t=1373s>). Беседу ведет главный редактор канала «Образователи» и электронной газеты «Вести образования» Т.Н. Волошко, выпускница магистратуры МГППУ и соискатель Кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства МГППУ». В интервью А.Г. Асмолов рассказывает о детстве, юности и первых шагах в психологии, описывает свой самый обычный день, вспоминает встречу со своим учителем Алексеем Николаевичем Леонтьевым и другими учителями, приглашает в миры психологии, искусства, литературы и человеческих отношений.

Ключевые слова: А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, смысл, выступление, театр, точка опоры, подросток.

Для цитаты: Миры и смыслы Александра Асмолова (беседа с ученым) // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 1. С. 128–136. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200116>

Alexander Asmolov's Worlds and Meanings (conversation with the scientist)

A transcript of a conversation with A.G. Asmolov in the program “Learning to Live”, which was recorded 2 years ago, but was released recently, on the eve of his anniversary, on the YouTube channel “Enlighteners” (link to the video: <https://www.youtube.com/watch?v=bW1pP2c99oM&t=1373s>). The conversation is conducted by the editor-in-chief of the TV channel “Enlighteners” and the electronic newspaper “Vesti Obrazovaniya” T.N. Voloshko, a graduate of the MGPPU master’s degree and a candidate for the UNESCO chair “Cultural and Historical Psychology of Childhood of MGPPU”. And the interview tells about childhood, youth and the first steps in psychology, describes his most ordinary day, recalls a meeting with his teacher Alexey Nikolaevich Leontiev and other teachers, invites him to the worlds of psychology, art, literature and human relations.

Keywords: A.N. Leontiev, L.S. Vygotsky, A.R. Luria, meaning, performance, theater, fulcrum, teenager.

For citation: Alexander Asmolov's Worlds and Meanings (conversation with the scientist). *Kul'turno-istoricheskaya psichologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 1, pp. 128–136. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200116>

— С чего, с кого начался Ваш путь в психологию?

Когда я думаю об учителях, я думаю, что моя жизнь благодаря учителям, стала жизнью счастливого человека. Один из моих друзей, Вадим Петровский, талантливый психолог, как-то предложил концепцию, которая называется теорией личностных вкладов. Суть этой концепции состоит в том, что личность представляет собой идеальные вклады других людей. В этом смысле я чувствую себя огромным мешком, куда вкладывались многие и многие личности, которые задавали мне зону ближайшего развития.

Среди них выбирать невероятно трудно, но исторически первая встреча, которая изменила мой жизненный путь, — это встреча с Алексеем Николаевичем Леонтьевым в том мире, в котором я рос. А этот

мир — мир поселка писателей, а этот мир — мир поселка, который назывался Красная Пахра, и аллеи, которая называлась Средняя аллея. С одной стороны, в этой аллее были дачи Твардовского, Гильельса, Рязанова. С другой стороны, дача моего названного старшего брата и учителя по жизни, драматического писателя и мыслителя Владимира Тендрякова. В одной из этих дач снимал несколько комнат психолог Алексей Николаевич Леонтьев.

Первая встреча запечатлелась невероятно. Обычная дорога в подмосковном мире. Вокруг канавы — трава и растут мои любимые цветы, которые называются одуванчики, особенно когда они желтые. И вдруг я увидел, как в одной из канав — я вспоминаю об этом не раз — сидит человек, который один за другим собирает эти одуванчики и внимательно их

рассматривает и укладывает. У него были удивительные, как у пианиста, длинные пальцы и очень впечатляющее, в чём-то мефистотелевское лицо. Собирает цветы для черепахи. «Можно ли вам помочь?» Он говорит. «Вот я уже достаточно собрал». И в руках у него было зеркальце.

«Мне как следует нужно постараться и понять, как она реагирует на это зеркало». И перед лицом черепахи, которая вполне застенчиво высунула свою физиономию из-под своего защитного купола, который потом для меня стал значимым в связи со многими образами Льва Семёновича Выготского, о которых я тогда не знал. Ничего. Смотрит из-под купола, ей подносят зеркало. «Я хочу понять», — сказал человек, — «как она воспринимает мир». Что она видит? Что она чувствует?

Я стоял удивленный. Этот человек выбивался из этого мира. Мы познакомились. Он представился, Алексей Николаевич Леонтьев. Нужно ли говорить, что я сказал, что я Саша, что наша дача недалеко и живу на даче, где моя семья и писатель Владимир Фёдорович Тендряков. Он начал меня расспрашивать, интересуюсь ли я психологией. И он попал в точку, потому что меня все время интересовало поведение животных. И я сказал: «Знаете, я недавно достал книгу «Человек и дельфин» Лилли, она вышла в 1965—1966 году. Надо же понять, это же за мир рядом с нами». Он сказал: «Очень интересно, Саша, это очень интересно, а чем бы вы хотели заниматься?» А волей судьбы Тендрякова лежала на столе книга Зигмунда Фрейда «Психопатология обыденной жизни».

И я не просто сказал, а ляпнул: «Знаете, надо понять дельфинов, и мне хотелось бы [пауза] заниматься психоанализом дельфинов». Я думаю, что любой серьезный мыслитель и серьезный исследователь должен был бы посмотреть на меня сочувственно, подумать о моем убогом видении мира.

Улыбка лишь мельком пробежала по лицу Алексея Николаевича. «У вас невероятно странные ассоциации, — сказал он. — Давайте подумаем, давайте читайте больше книг о поведении животных».

Кто вас учил хоть чему-нибудь в этом плане? Я сказал, что я был на факультете высшей нервной деятельности и был в лаборатории Крушинского, который занимался так называемыми экстраполяционными рефлексами, исследуя экстраполяцию, видение будущего. Он спросил: «Вас это интересует?» И сказал: «Знаете, главное — понять, как мы заглядываем в будущее. Он сказал, что это и есть одна из главных задач психологии — как мы заглядываем в будущее и как это будущее влияет на нашу жизнь.

— **Расскажите, как проходит день.**

— Все дни похожи и не похожи друг на друга. Но в этих днях, в последнее время, свои константы. Одна из этих констант — раннее пробуждение. Оно связано с тем, что рядом со мной, буквально с кроватью, с подушкой, каждый раз укладывается, чувствуя себя хозяином моей жизни, шоколадный лабрадор по имени Лёва. Где-то в шесть, в шесть тридцать, иногда рань-

ше он начинает в буквальном смысле меня вытаскивать из сна. Он забирается на постель, начинает меня пихать, толкать: «Выходи гулять». Если я сопротивляюсь и так мягко отпихиваю его, он все равно настойчив. Я завидую его упрямству — мне бы такое. Он не оставляет попыток. Если что-то совсем не по нему, он пытается меня за ухо прихватить тихонько и вытащить за ухо... Вот так начинается каждый день. А потом прогулка. И удивляюсь всегда, мог ли я подумать, если отвернуть стрелку времени назад, что для меня будут в радость утренние подарки от моего шоколадного лабрадора по имени Лёва.

А потом, как правило, я дожидаюсь, когда приедет мой друг. Слова «водитель» или «помощник» даже произносить как-то дискомфортно. И мы пускаемся в приключения, двигаясь из подмосковного мира в Москву.

Так начинается день. А после? После каждый раз предсказуемости мало. Всё зависит от того, куда, на какую работу понесет. И каждый раз — экспромт, который связан с проживанием и влюбленностью в психологию и антропологию и, прежде всего, в психологию личности и проблему бессознательного.

Потом встречи с коллегами, они абсолютно не прогнозируемые, потому что миров настолько теперь много. Если вспомнить мою прежнюю жизнь, когда я был ассистентом, доцентом, может быть, сейчас кажется, что жизнь была тогда полна и удивительна, но она имела свой, более четкий, распорядок. Дом, факультет, написание статей. И этот цикл был постоянный в университете. А сейчас аж голову кружит, потому что миры разные.

— **Я слышала, что Алексей Николаевич мог даже самую сложную лекцию прочитать так, что это было очень интересно. Расскажите немножко об этом, какими были его лекции.**

Для меня подлинный мастер общения в аудитории, общения со студентами, общения с разными совершенно людьми — это тот, кто не просто рассказывает, например, об истории психологии или о тех или иных явлениях психологии, которые известны и которые могут лечь на страницы учебников. Нет. Это тот, кто проживает психологию как жизнь. Есть мастера, которые не воспоминают, а перед вами решают задачу и не боятся сказать, что она не решена. Именно поэтому, как Алексей Николаевич Леонтьев, они любят повторять, появляются как бы случайные слова, но их нельзя выбрасывать. И раз десять за лекцию вдруг происходит такая невербалика, такая поза — Алексей Николаевич говорит: «Ну, вы понимаете?» Ну, вы понимаете? Многие из нас кивали, но при этом вряд ли что-либо понимали. Ну, вы понимаете, что невозможно понять мир личности, если мы не будем анализировать жизнь, из которой она происходит. Но вы понимаете, что личность начинается с поступка или с самой постановки вопросов, самого стиля мышления.

Я бы сказал, неповторимый стиль Леонтьева — это характеристика его индивидуальности. Когда вдруг человек спрашивает: «В чём необходимость

психики?» Бах! И ты задумаешься. Сам вопрос, для чего порождается психика в эволюции жизни, вопрос о необходимости психического, сама постановка этого вопроса — это именно стиль Леонтьева, когда он рассматривает, как в сложнейших потоках эволюции рождаются разные формы психического в жизни животных и человека. Поэтому Леонтьев блистательный как сравнительный психолог, а сравнительный тот, кто может понять, что стоит за поведением амебы и что стоит за поведением президента. То есть посмотреть те или иные эволюционные линии поведения.

Когда думаешь о Леонтьеве, хочется говорить стихами. Вот я всегда вспоминаю строки:

*Был старик, застенчивый, как мальчик,
Неуклюжий, робкий патриарх...
Кто за честь природы фехтовальщик?
Ну, конечно, пламенный Ламарк¹.*

И Леонтьев, и блистательный, не побоюсь сто раз повторять это слово, Актер ведения лекций Александр Лурия были как и их друг, иногда говорят — старший, Лев Выготский — они все были фехтовальщики за понимание психики в любом смысле этого слова. Леонтьев был один из них. И когда мы говорили «мы понимаем» или делали понятливые глаза или задумчивые позы, чтобы Алексей Николаевич видел, как мы его слушаем, а он стоял перед нами, мы только понимали, по-сократовски, что мы ничего не понимаем. Но совсем недавно мой коллега, который ныне директор Института психологии Академии наук, Дмитрий Ушаков, подарил мне великолепный образ. Он где-то в 1977—1979 годах был студентом, а я уже был наглым ассистентом. И сейчас, когда мы обсуждали с ним 120-летие Леонтьева, состоявшееся в прошлом году (Алексей Николаевич Леонтьев, для справки, родился в 1903 году, 5 февраля, по нынешнему календарю), он вдруг сказал: «Есть теория Леонтьева, а есть воздействие Леонтьева на всех нас. Леонтьев был интеллектуальным обольстителем. Это я повторяю не раз: он мастер интеллектуального обольщения.

...Мераб Мамардашвили — они совершенно разные, но и тут, и там магия погружения в смысл.

— Ваши лекции помогают огромному количеству людей не потерять надежду, обрести себя, в зависимости от случая, успокоиться, обрести веру. Но также Вы, и это знает довольно близкий к Вам круг людей, помогаете всем по любому звонку, по любой просьбе. Как Вас хватает на это? И чем Вы руководствуетесь? Я знаю, Вы часто повторяете, если не я, то кто же?

— Самый честный ответ на предельно точный вопрос — чем я руководствуюсь, — не знаю. Я по-другому не могу. Второй момент. Очень часто я задумываюсь, почему во мне всё корежится называть мое общение со студентами и, тем более, общение в Юту-

бе... лекциями? Это что угодно, только не лекции. Я всегда пытался мягко, кошачьей лапкой поправить великого Яна Амоса Каменского, утверждавшего, что он нам задал урок как монологическую, авторитарную, закрытую форму общения. Он задал нам такую форму общения. Он гений. Я всегда повторяю: даже стало стандартом, что именно к нему относится фраза моего учителя Александра Романовича Лурии о том, что величие ученого определяется тем, насколько он задержал развитие своей науки. В этом смысле с великим дидактом мало кто поспорит. Но я, когда меня спрашивают, куда ты идешь... мой ответ режет слух. Я сегодня выступаю там-то. Для меня вот это слово — *выступать* — это не поза. Я себя поймал, что я этого не рефлексировал.

Потому что, как мне хотелось в детстве выступать, так я и продолжаю. И это главное. Жизнь как *«выступление» в другие смыслы* и выступление. И в этом смысле, если угодно, жизнь — как театр, а не театр — как жизнь. Это разные вещи.

Я могу быть беспрепятственно усталый, возвращаясь к вопросу об отдыхе, но если я вижу смысл того, что я говорю, если я чувствую, что это отзывается, — это самое главное. Это в буквальном смысле дает мне в жизни то, что в одном из фильмов называлось «Секрет Макропулоса»². То есть я тогда сбрасываю годы и еще годы вхожу в другой возраст.

Вот вчера было одно из выступлений, где я, общаясь с многими родителями, пытался понять, кто из них живёт по формуле Януша Корчака «когда я снова стану маленьким». И впадает детство. И получил удивительный ответ. Так вот... ты, сколько бы тебе ни исполнилось лет, понимаешь, что счастье — это незашоренное видение мира. Я когда-то писал, это нигде чётко не показано, что рожденный ребенок первое, что улавливает, — это не слова и не значения, не равнодушное значение. Он видит мир первые годы *смыслами*, а потом они начинают пополняться общепринятыми словами. Вот для меня лекция — это каждый раз попытка открыть смысл. Для меня беспрепятственно важно, когда это откликается каждый день, каждый раз. И когда я вдруг получаю письмо от студентов выпускного класса первого года, а сейчас, напомню, двадцать четвертый, что они мной гордятся, я просто свечусь. У меня начинается приступ нарциссизма.

Или вчера, когда я выступал по просьбе моего бывшего студента, а ныне педагога и, не побоюсь этого определения, трепетного исследователя жизни Артёма Соловейчика, подошла женщина лет 45—50, не буду гадать, и заплакала. Она сказала, что слышит то, что я пытаюсь послать — смыслы. И спросила: «Как это получается?»

...Занимаясь практикой образования, то есть... превращением культурно-исторической психологии Выготского, идеи деятельности Леонтьева в практику образования, я повторял за моим учителем Алексеем

¹ Из стихотворения О. Мандельштама «Ламарк». — Прим. ред.

² Имеется в виду фантастическая пьеса К. Чапека «Средство Макропулоса» на тему рецепта «эликсира молодости» и тайны вечной жизни. — Прим. ред.

Николаевичем Леонтьевым, что психология должна стать не только... действительной, но и действенной наукой. И в этом, когда спорят Выготский в одной комнате, Леонтьев — в другой, — это формальное видение этих двух дискутирующих друг с другом мыслителей... Я вижу перекличку смыслов. Лев Семёнович Выготский начинает свою книгу «Исторический смысл психологического кризиса», которую он написал в 1925—1926 годах ушедшего века цитатой из Библии: «Камень, который презрели строители, должен стать во главе угла». Не стал во главу угла. И этим камнем является практическое освоение мира. Это не банальное слово —«практика». А когда Леонтьев говорит «действенное», смысл слов Леонтьева и слов Выготского появляется как симбиоз.

И вот со мной произошло следующее. Одну книгу, которая называется «Культурно-историческая психология: конструирование миров», я сделал с тремя разделами: Психолог, Психопедагог, Психоисторик. Это фокусы жизненных интересов, не познавательных, а жизненных. А сейчас иногда хочешь «рассмыслить», что ты делаешь... И я, общаясь последние годы, начиная с февраля 21-го [года], вдруг нахожу себя как экзистенциальный антрополог.

И вижу, что не только я могу писать книги, статьи, исследовать, что происходит с разными психологами, не только чувствую психологию, где бы она ни была, будь то психология Бехтерева, Павлова, будь то психология Леонтьева, или Фрейда, или Адлера, — для меня это моя биография.

Вот я говорю студентам: «Вы станете психологами тогда, когда история психологии перестанет быть для вас отстраненной историей, а станет вашей». И тут я использую термин, конструкцию, которую разработала замечательный психолог Вероника Нуркова, — «автобиографическая память». Это то, что не надо вспоминать. И в этой автобиографической памяти мне высечен этот перелом. Перелом, когда в последние несколько лет я чувствую, что если бы я зашел в комнату, где сидели бы Франкл и Фрейд, оба на «ф», я бы сказал, что я хочу с вами посидеть за столом. А раньше бы я просто только наблюдал затаенно за каждым их словом.

— Посидеть и поговорить...

— И даже помолчать. Да, но просто есть право на радость, а есть право на опровождение самого себя в другой ценностной позиции. А Франкл — гениальный преобразователь судеб. И Фрейд — по-другому. Я сейчас не беру бездонную разницу между ними, но они содействовали людям, подчеркиваю, не поддерживали, а содействовали в выборе, не насиливали выбором.

...Психолог не мастер изнасилования личности своим собственным выбором. Это приглашение к выбору себя.

И когда я вдруг увидел свое еще одно призвание, я возвращаюсь к своим строкам молодости: «Не при-

мирить мне двух послов — слова без смысла, смысл без слов». У меня психология как действительная и действенная абсолютно неведомым образом соединились.

— У Вас уникальное ведение встреч с совершенно разной аудиторией. Вы очень артистичны, о ваших презентациях слагают легенды, все просят эти презентации. Как сложился такой стиль ведения? Понимаю, что повлияли учителя, вдохновили. Расскажите об этом. Или это Ваше естество, которое вырывается наружу и Вы просто по-другому не можете? Вы ходите по сцене, Вы обращаетесь к зрителям, зрители могут смеяться, задумываться, может наступить какая-то долгая тишина...

— Я часто долго раскачиваюсь... какое-то время перед тем, как нырнуть в поток общения. И впервые сейчас в ответ на заданный вопрос у меня выскочила, выяснилась в сознании странная вещь. Я благодарен своему комплексу неполноценности. Как мы помним, есть теория комплекса неполноценности великого Адлера, того, кто шел по пути Фрейда и бросил ему перчатку и кого, как и Юнга, Фрейд отлучил как своих учеников. Теория комплекса неполноценности Адлера говорит, что у нас есть неполноценность по многим моментам, и эта неполноценность — драйвер, двигатель развития. Мне помогает это сейчас понять некоторые рассказы, которые я помню от своих близких.

Мне было пять лет. И что-то странное со мной происходило, когда я в одном из подмосковных мест — они были разные, то Софрино, то Красково — ...увидел сцену. Меня тянуло на сцену. Меня держали за одежду. Один раз я вырвался из одежды, остался только в нижней, но вот так карабкался на сцену. Почему это происходило, я не могу сказать. До сих пор помню красковскую сцену, на которую выскочил в трусах и стал громко читать в возрасте пяти лет почему-то Маяковского... «серпастый, молоткастый советский паспорт» и так далее. Меня стащили со сцены. Это было правильно. Меня в символическом смысле не раз стаскивали со сцены. В первый классе, в шестом, в восьмом. Но мне всегда хотелось актерствовать. И для меня это была органика моей жизни...

Я любил всё, связанное с историей и литературой, и довольно в тяжелых отношениях был с точными науками, кроме биологии. Биологию просто пожирал благодаря книгам Игоря Акимушкина, Брэма и многим, многим другим. Но вот вопрос, который задал, выяснил в сознании еще некоторые эпизоды.

...Почти как в фильме «Старик Хоттабыч», который любил смотреть в те годы: когда герой этого фильма, Волька, говорит Хоттабычу в ответ на его подарок каких-то красочных, уникальных зданий: «Это мне не надо, подари это лучше РОНО³». «А кто такое РОНО? — спрашивает, в версии Лагина, Хоттабыч. — Я не хочу никакому РОНО. Я хочу тебе, о, Волька! Ты меня спас».

³ Районный отдел народного образования. — Прим. ред.

Было сказано, что в школу придет РОНО. И когда это было сказано, учительница, которая вела математику, заволновалась, она была очень крупная, она обожала математику, она жила математикой и к таким странным, неуспешно отстраненным ребятам, как я, относилась как подлинный влюбленный человек к тем, кто не любит то, что любит она, с невероятной настороженностью или отстраненностью. И директор поставил перед ней задачу. Надо сделать так, чтобы ваш урок сиял в нашей школе. А как быть? И директор, который вел обществоведение, которого я очень любил, сказал: «Саша, ты можешь подумать?». Я говорю: «Конечно». «В математике» — он внимательно посмотрел на меня. Я сказал: «Ну да, у меня сейчас три двойки, и они стоят в журнале. А как сделать так, чтобы было интересно?». И я тогда сделал, по Вознесенскому, спектакль об искусственном интеллекте и о роботах и читал стихи... а те, кто умел играть, на гитаре играли... Спектакль назывался... (это был девятый класс, это был 1964—1965 год. Могу сейчас ошибиться) «Хочу стать человеком!». И когда всё это было, — стихи, искусственный интеллект, жизнь как способ существования белковых тел, программирование, информатика, — я жил на сцене. Театр стал тем, что является для меня жизнью. Я увлекся, но весь мир Леонтьева — актерский мир.

По-своему и мир театра вошел в мою жизнь и не уходил из него. И поэтому «Психология искусства» Выготского для меня не пустые слова. Начать с искусства. О нем писал гениальный, опять не боюсь этого слова, всеохватный Всеволод Иванов, лингвист, труды которого по семиотике многим известны, имя которого стало рядом с именем великого Юрия Михайловича Лотмана — Московско-Тартуская семиотическая школа. Не как школа, а как движение свободной мысли. Он в предисловии к Выготскому пишет (цитирую одного из наших американских коллег): Открытие Выготским роли знака в жизни человека — это то же самое, больше даже, чем открытие Уотсоном и Криком двойной спирали. Это великое открытие, которое меняет мир. Я пришел к этой мысли, чтобы сказать, что мы в кабинете Выготского, мы в мире Выготского, в мире, в котором сверхновый взрыв делает свой космос. Космос Выготского, космос Леонтьева, космос Лурии, космос моих учителей. Пусть сознание течет. Я всегда также вспоминаю, что один еще из учителей, детский психолог, психолог развития Александр Владимирович Запорожец стартовал перед тем, как прийти к Выготскому, Леонтьеву, Лурии и войти в их семью, научную семью, как клоун в цирке⁴. Это здорово, когда в юности ты становишься мастером воображения. Театр — это мастерское воображение.

— Александр Григорьевич, помните, в прошлом нашем интервью, пару лет назад оно у нас состоя-

лось, я зачитывала Вам ассоциации знакомых мне и Вам людей при упоминании Вашего имени (мы в то время касались в основном профессиональной деятельности): харизма, психология, личность, интеллигенция, преадаптивность, вариативность, вовлеченность и вовлечение, гуманность, толерантность, ФГОС, инфодемия, культура, достоинство. А сегодня я спросила Ваших близких людей, какое Ваше человеческое качество они считают необыкновенным, особенным. Вам интересно узнать, что они сказали?

— Безусловно. И так же интересно всегда. Каждый раз про близких людей.

Жизнь — от корки и до корки
Перечитанная мной.
Поневоле становишь зорким
В этой муты ледяной.

По намеку, силуэту
Узнало друзей во мгле.
Право, в этом нет секрета
На бесхитростной земле.

Эти слова мастера трагического жанра и великого специалиста по социальному горю Варлама Шаламова очень точны. Друзей узнаешь. И когда было обронено слово «близкие» — [их тоже узнаешь каждый раз]. Жизнь — это пребывание себя в других, как любит говорить мой друг Вадик Петровский.

— Александр Григорьевич, когда Вы находитесь на сцене, на Ваших выступлениях, — а у Вас их очень много и совершенно разная аудитория, — видите ли Вы лица, выбираете ли Вы кого-то в качестве адресата и кого Вы особенно рады видеть среди Вашей аудитории?

— Прежде всего, очень точная характеристика: для меня аудитория — это сцена... Я не читаю лекцию, я выступаю. А раз я выступаю, значит, я смотрю, с кем я могу идентифицироваться. Я очень болезненно реагирую, когда я теряю аудиторию. Я понимаю в эту секунду, что я должен сделать в буквальном смысле трюк под куполом Московского университета, а не под куполом цирка. И я этот трюк делаю. Я вижу, если лица отсутствуют, тогда смотрю на глаза. Ты в другой реальности, как мне сделать, чтобы я тебя за-воевал? Но потому ли это, что я хочу потешить свое эго? Конечно, я тешу свое эго, без этого не обходится. Конечно, когда ты выступаешь, в лекции могут быть и нарцисстические моменты, и это присутствует. Я не буду устанавливать баланс, чего больше, но мне хочется замотивировать, вдохновить проблематикой, любовью к тому, о чем я говорю, и заставить человека *нырнуть в смыслы*. Подчеркиваю, не в значения, как бы сказал Алексей Николаевич Леонтьев, а в личностные смыслы, чтобы любая проблема, о которой мы говорим, хоть в какой-то мере задела

⁴ Позднее он стал актером в театре Леся Курбаса, который затем интересовался успехами начинающего психолога А.В. Запорожца под началом Л.С. Выготского, выходца из театрального круга. Курбас и Выготский были знакомы друг с другом. В своих воспоминаниях А.В. Запорожец отмечал, что его интерес к детству, к ролевой игре ребенка уходит корнями в театральную юность. — Прим. ред.

его мотивы. Поэтому Лев Семёнович Выготский заканчивал седьмую главу книги «Мышление и речь», которая по своей полифоничности — одна из самых мощных вещей в психологии, я не цитирую точно, я перевираю, но в моем вранье смысл сохраняется: «За дождем слов и облаками мыслей открывается ветер мотивов»⁵. А за мотивами открывается жизнь.

Вот этот момент невероятно важен для понимания сложных коммуникаций в школе Выготского и идущего в диалогах с ним, но не зеркалящего его, Алексея Николаевича Леонтьева. Леонтьев говорит, смотрите на эти строки. Все думают, что у Выготского слово — микрокосмос сознания, и всё замкнуто в слове, но ведь он говорит: сначала за этим выступает жизнь. Леонтьев играет в полемике с Выготским. В Библии сказано, и думают, что у Выготского это так: «Вначале было слово», — но после этого за облаками мышления — ветер мотивов, а за ними — жизнь. Значит, вначале было дело... Я сто раз повторяю, Леонтьев играет, они игруны с Выготским. Вначале было... Слово? Нет. Вначале было дело, а потом вот такое движение... И в этом всё дело! Когда акцент смысловой, что дело рождает образ, и надо это дело сделать, надо произвести это действие, сценическое действие, и искры вылетят, но за ними мотивы.

Я уже не раз это говорил. Для меня лекция — это салочки смыслов и мотивации. Я хочу осалить, я хочу догнать даже того, кто отворачивается. Мне иногда это невероятно трудно. Я сам в злобе на себя, когда я понимаю, что я кому-то равнодушен. Я весь скреживаюсь и пульсирую, когда вижу, как равнодушны ко мне другие. Булгаковская формула, брошенная в «Мастере и Маргарит: «не замечайте талантливых людей, и они вымрут сами», — беспредельно точна.

Друзья об А.Г. Асмолове (Т.Н. Волошко зачитывает):

«АГА — это свет, мудрость, человечность, преданность, достоинство, этика, нравственность, мораль, забота, покровительство, чувственность. АГА — это индивидуальность и уникальность».

«Чистая душа. Достоинство, конкретика, последовательность, нерасхождение взглядов с делом, храбрость, сердечное мышление. Умение вдохновлять и заряжать любовью разные аудитории».

А.Г. Асмолов: Удивительный термин «сердечное мышление».

«Даритель во всех смыслах. Это ключевое в Личности — то, что без пафоса позволяет писать с большой буквы и Даритель, и Личность. Даритель — это больше, чем самый великий дар. Это твой дар плюс дар делиться им с другими, которые тоже становятся причастными к Большому через дар.

В культуре мы причащаемся, приобщаемся только через дары творить науку, искусство, просто повседневные отношения, в которых сохранен дар — быть

Личностью. Личности многие, а дар быть Личностью — это АГА.

«Как личность я куда крупнее своего таланта» (Сальвадор Дали). Талант всегда в долгу перед личностью, он у нее занимает. Не талант иссякает, личность угасает. И Мандельштам как будто бы об АГА сказал. «Я и садовник, я же и цветок. И в этом мире я не одинок». Потому что мир — это я и мой сад, в который приглашаю других. Девиз АГА — создавать и отдавать. Один корень разных слов.»

«Ага — это бесконечная энергия, обаяние и огромное сердце».

— Для меня это такая... это поразительная теплота. Жизнь — это в том числе ответственность перед теми, кто в тебя влюблен.

А то, что прочитано, это сказано теми, с которыми у меня любовь, как общая система кровообращения. Вот так я мог бы сказать. Холодного когнитивизма здесь нет. Это люди, которые меня чувствуют, а это для меня очень важно. Знаешь, я вдруг подумал, что у меня есть и неожиданные друзья, которых я не могу идентифицировать, но по тексту это точно друзья.

— Я поискала, что о Вас пишут родители. Причем это — как будто бы к нашей встрече. Я обратила внимание на один пост на тему «Культура полезности и культура достоинства». Мамы моих лет, чуть моложе, рассуждают о том, как точно говорит академик Асмолов об этом. Но как говорить об этом с подрастающим поколением, еще не студентами? Кстати, у Вас бакалавры есть тоже? Вчерашние школьники, получается.

— Вот завтра у меня будет первая лекция в 10.30, «Психология личности», второй курс. Они еще совершенно юные. Как? Вы говорите об этом тем же языком, что и со взрослыми людьми. Как, например, родителям говорить с ребенком на эту тему? С ребенком надо не говорить, а совместно жить. И совсем недавно один из моих замечательных знакомых Алексей Каспржак просил принять участие в фильме. И когда он делал этот фильм, вдруг он меня испугал вместе со своей супругой, сказав, что они хотят снять, как я общаясь с четырех-, пяти- и семилетними людьми, детьми. Я специально говорю: людьми. Страх охватил меня. И когда с ними надо было говорить о цифровизации, о гаджетах и так далее, я понял, что я должен у них поучиться. Мы вместе взяли гаджет, я сел, это всё заснято, и я попросил их помочь. И когда мы вместе делали дело и я учился, мы стали чувствовать друг друга. А прийти, сказать ребенку, вот то-то и то-то ты должен понять, это, может быть, и нормальный у кого-то путь, но для меня этот путь был бы, наверное, труден. Поэтому очень непросто общаться с подростками, но с четырех-пятилетками для меня намного сложнее.

⁵ «Если мы сравнили выше мысль с нависшим облаком, проливающимся дождем слов, то мотивацию мысли мы должны были бы, если продолжить это образное сравнение, уподобить ветру, приводящему в движение облака» (Выготский Л.С. Мышление и речь. Соч. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 357). — Прим. ред.

Иначе, говоря языком Выготского и Леонтьева, надо создать воображаемую ситуацию. Надо создать ситуацию, в которой мы вдруг оказались бы не стоящими над ребенком. Взрослый и ребенок. Как-то однажды кто-то из моих коллег, может быть, это был Евгений Суботский, может, кто-то другой сказал, а может, это идет от Запорожца, его блистательных работ о социальных эмоциях⁶ Надо, когда общаяешься с ребенком, присесть, чтобы ты смотрел ему в глаза в глаза, а не нависал над ним. Нависающее общение — это общение, которое не встретит понимания и только отторгнуто будет детьми.

— Что для вас лучший отдых?

Отдых? К сожалению, я не дружен с этим понятием. Лучший отдых для меня — это когда творишь что-нибудь. Лучший отдых для меня — это когда вдруг просыпаются новые смыслы. Лучший отдых для меня, когда зачарован встречами с теми или иными людьми. Лучший отдых — это открытие людей. Мне говорят: сколько ты живешь, а не перестаешь быстро очаровываться.

Идет череда влюбленностей с первого взгляда. И это могут быть очень разные люди. Мудрые говорят, ты будешь ошибаться, ты будешь неправ. Ты вот сразу говоришь, что человек для тебя так важен. Я переживал это, превращаясь в заложника чужих проблем, которые воспринимаешь как свои.

— Если не так повезло со взрослыми, которые встретились на пути, с окружением, в котором ты находишься и растешь весь укутанный этим, как помочь подростку найти эту опору? Каждый день мы читаем ужасную новостную сводку, о разных ситуациях, когда, очевидно, подросток оказался одинок в эту секунду и предпринял совершенно чудовищные шаги в отношении самого себя.

— Точка опоры для подростков меня всегда смущает. Вопрос при всей моей любви к точке опоры. Когда мы говорим о точке опоры в единственном числе, прежде всего о точке опоры для подростков, поймем, что они вырастают из общения с другими людьми. Я хочу вспомнить Эльконина. Какова ведущая деятельность ребенка в подростковом возрасте? Ведущая деятельность — это интимное личностное общение. Я с удовольствием и вкусом произношу слово «интимное», а не только «личностное». Это общение, в котором рождается самосознание.

Сложные дети — это недолюбленные дети. Я говорил об этом неоднократно. Точка опоры подростка — это те значимые другие, которые любят его, которые ценные для него и для которых ценен он. Вот если мир значимых людей пустеет, возникает экзистенциальный вакuum, как любил говорить Виктор Франкл, тогда подростки скучоживаются, и начинаются катаклизмы одиночества. Поэтому подростковая субкультура — один из мощнейших двигателей развития личности подростка.

Что такое подростковая истерия? Повторял и еще раз повторяю. Это крик миру: «Заметьте меня! Я есть!». Я существую, вот он я какой. Вспомни Наташу Ростову и ее взросление, описание ее взросления. «Увидьте меня, услышьте меня». Или, как, извини, другой подросток, мне знакомый по самонаблюдению: «Вы поймите, что я редок и реже не бывает». И вот когда об этом подросток — слово «говорить» не подходит — думает, это переживает, важен мир значимых других. Мир удивительных фильмов, в которые он мог бы влюбиться. Мир великолепных спектаклей, в которые он мог бы погрузиться.

В моей судьбе с одним из моих любимых подростков происходили очень тяжелые вещи. Этого подростка звали Гриша Асмолов. Ему было 13—14 лет. Помимо сложности культурного шока в другой стране, в городе по имени Иерусалим, языковые сложности, сложности школы, многие другие сложности, которые как бы могли привести к бегству от реальности и многим сложным вещам. И тут появился мир, театр, который сделал мой однокурсник — Александр Венгер. И в этом мире театра, Гриша ожил и стал совершенно другим. И Женя, как его мама, почувствовала, насколько энергетика личности, силы и перспектив в мире подростка изменилась.

Или учитель. Были учителя, были разные, но когда пришел один учитель, который был помешан на Лотмане и раз за разом группе детей 14 лет рассказывал о Лотмане, возникли горизонты, такие горизонты, которые многим покажутся, может быть, сложными. А на самом деле — такие миры, вхождение в миры вместе с подростковой субкультурой, вхождение в миры вместе с теми взрослыми, которые интересны для подростка. Вот главные точки опоры.

А точка экзистенциальной пустоты — это самые близкие люди, которые перестают быть близкими, хотя даже близки по крови. Если они не интересны себе, то тем самым неинтересно и подростку.

Мир бизнеса, где неожиданно в конце последних лет оказался, чуть не сказал «в конце жизни», но не захотел говорить эту фразу, он мне интересен, и я стараюсь понять его смыслы. Мир образования — еще один мир. И, наконец, для меня всё более значимым в моем смысловом пространстве является возвращение к миру искусства, театра и литературы. Этот мир был волшебный, начиная с 12 лет. А сейчас, когда погружаешься в те или иные спектакли и общаяешься с мастерами, сейчас, когда вдруг узнаешь, как я узнал года 3—4 назад петербургский театральный журнал и влюбился в него. И для меня вдруг в этом —невероятная точка опоры.

Однажды Лев Семенович Выготский «бросил» блистательную постановку проблемы «Психология и жизнь». Она у него звучала следующим образом. Насколько разработка проблем психологии помогает решать психологические проблемы человека.

⁶ Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: психол. исслед. / Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. М. : Педагогика, 1986. — Прим. ред.

Как бы два разных мира. Проблемы психологии, исследования, познания, мотивации, эмоции, памяти. Но насколько все наши исследования могут помочь человеку решать его психологические проблемы? Казалось бы, простая инверсия — проблемы психологии и психологические проблемы, а за ними — разная вкрапленность в жизнь. И, по сути дела, психология и жизнь — невероятно сложный вопрос, потому что союз «и», как любил повторять Выготский, имеет не только соединительное, но и разъединительное значение...

Я помню, как одна журналистка задала мне вопрос: «Скажите, пожалуйста, вот Вы психолог?» — «Да, я психолог», ответил я. — «Скажите, а Вы везде психолог?» Ее лукавые глаза засветились иронией. Я сказал: «Вы думаете, что когда я люблю, когда я целую, когда я обнимаю, я тоже рефлексирую, как обнял, как поцеловал или как это нужно делать с пси-

хологической точки зрения. Как только я это сделаю, я разорву жизнь и психологию».

Поэтому, когда ты психолог, то несколько вещей ты должен понять, как говорил Леонтьев. Во-первых, необходимость возникновения психики в жизни — это одно. А во-вторых, еще один мотив, который буквально двигает меня последние, лет 30. Ты можешь писать книги о психологии личности, ты можешь писать, исследовать... но тебе так хочется, чтобы твоя психология стала практикой жизни! И вот тогда ты создаешь практическую психологию образования, тогда ты создаешь практическую психологию бизнеса, тогда ты создаешь психологию, которая становится психотерапией...

Ты пришел в психологию, делая разные вещи, но рано или поздно хочется сделать так, чтобы психология конструировала жизнь. И поэтому я всегда говорю, психология — это наука о конструировании жизни.

Информация об авторах

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

Information about the authors

Aleksandr G. Asmolov, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Head of the Department of Personality Psychology of the Lomonosov Moscow State University, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, e-mail: agas@mail.ru

Получена 19.03.2023

Принята в печать 20.03.2024

Received 19.03.2023

Accepted 20.03.2024

НЕКРОЛОГИ
OBITUARIES

Памяти А.В. Суворова



Фотографии из архива А.В. Суворова

Слово об Александре Васильевиче Суворове
Исследователь и педагог великодушия

Вот это мир! какого ж я рожна
Застрял в нём, неуместен и недужен?
Кому моя поэзия нужна?

Кому я, как исследователь, нужен?
Но собрались, быть может, неспроста
В слепоглухом все мировые скорби,
Чтобы окрепла в мире доброта,

И предстоящий путь не столь был горьким...

Александр Суворов

26 января 2024 г. в возрасте 70 лет покинул этот мир Александр Васильевич Суворов, доктор психологических наук, профессор, кафедры специальной психологии и реабилитологии факультета клинической и специальной психологии МГППУ. Слепоглухой воспитанник психолога Александра Ивановича Мещерякова, ученик и духовный наследник философа Эвальда Васильевича Ильинского. Один из знаменитой «загорской четверки» — четверки выпускников интерната для слепоглухих в Загорске Московской области (ныне Сергиев Посад), которые стали профессиональными психологами, поступив на психологический факультет МГУ и окончив его. Вообще, «одних из» в «четверке» не было, были личности, но именно Александр Васильевич стал ее «духом и душой», как он считал, благодаря особому расположению Э.В. Ильинского и близости к нему.

CC BY-NC

Да и внутри «четверки» отношения складывались не всегда просто, а в конце 1980-х между «ребятками Ильенкова» (так неофициально называли «четверку») и вовсе разгорелась остройшая дискуссия по результатам «загорского эксперимента» (главные дискутанты — А.В. Суворов и С.А. Сироткин). Но уже сама эта дискуссия свидетельствовала о том, что речь шла о чем-то большем, чем даже о самом выдающемся эксперименте (авторы — А.И. Мещеряков и И.А. Соколянский посмертно удостоены Госпремии 1980 г.), который вышел «из-под контроля», в жизнь, в нормальную полноценную человеческую жизнь, в форме которой он, собственно, и протекал с самого начала. Э.В. Ильенков писал, что слепоглухонемота не ставит ни одной специальной проблемы, а лишь предельно заостряет общие проблемы становления человека человеком.

Совсем недавно Александр Васильевич грустно констатировал: «От четверки осталась одна двойка». Вначале ушел Юрий Лернер, за ним Сергей Сироткин, а теперь и Александр Суворов. Осталась одна Наталья Корнеева.

Так получилось, что А.В. Суворов оставил мир между двумя датами-столетиями — юбилеями тех, кого он считал одними из самых значимых в мире людьми: А.И. Мещерякова (16.12.2023) и Э.В. Ильенкова (18.02.2024). Не станем искать в этом символизма. Но вполне естественно, что редакция журнала «Культурно-историческая психология» обратилась к нему с предложением написать статью о своих выдающихся наставниках, единомышленниках-друзьях. А.В. Суворов предложение принял и был уже готов взяться за работы. Увы, мы не прочитаем этой статьи...

Его уникальные тексты совмещали в себе исповедальность, философские размышления, теоретико-психологическую рефлексию, плоды нравственных исканий, раздумья о жизни, образцы жизненного опыта в экстремальных условиях его обретения и самых обычных повседневных ситуациях (в том и другом он пытался уловить нечто существенно общее). Зрячеслышащие нуждались в нем не меньше, чем слепоглухие. Он всегда собирал вокруг себя детей, подростков, молодых людей. Каждое лето выезжал в лагеря ради общения с ними, которого ждал круглый год. И чувствовал себя немного потерянным, пока не состоится долгожданная встреча. А они ждали его. Психолог, которого ждали, ждали и как психолога и, может, чуть больше (не в ущерб необходимости встретиться и пообщаться с профессионалом высочайшего ранга) как личность. Наверное, в этом — одна из граней своеобразия соотношения профессиональной и личностной позиции психолога.



Александр Васильевич Суворов помнил своего самого близкого человека — маму только на ощупь: ослеп в 3 года, оглох в 9 лет. А мама — это объятия. Объятия стали родным языком Саши Суворова. Он говорил и писал, как бы обнимая слушателя и читателя. Раскрытие добрые книги ведь тоже напоминают объятия. Особенно — в маминых руках. Тем, кто побывал в Сашиных объятиях, их будет очень не хватать.

Александр Суворов в качестве психолога, педагога, друга помогал ее обрести другим — детям, подросткам, молодым людям, как слепоглухим, так и зрячеслышащим. Порой казалось, что он видит и слышит больше и тоныше, чем те, кто наделен зрением и слухом. Объяснение — в его великом таланте, над которым он без устали работал. Блестящие научные и научно-публицистические статьи и книги, удивительные лекции и великолепные, незабываемые доклады, поэзия, музыка, — ее он не мог слышать, но научился по-своему слушать и даже исполнять на губной гармонике, — путешествия и несмолкающее общение с массой разных людей, перераставшее в дружбу, без которой он терял себя. Через все это — напряженное смыслоискательство и счастливое смыслопорождение с юных лет и до последнего дня (он занимался этой темой и в науке).

В него он вовлекал всех, кому доверял, а с годами круг вовлеченных расширялся. Великий талант — в развитии выдающегося дара, в виде тех способов продуктивной жизни, которые он творчески перенял от своих воспитателей и учителей. Слепоглухота сосуществовала с его одаренностью. Но одаренность не была (или была лишь в определенной степени) гиперкомпенсацией слепоглухоты, как логично было бы предположить вслед за Альфредом Адлером. Нельзя все в психологии выводить из компенсаторно-защитных механизмов.

Вот что пишет он сам о себе: «Я ослеп в трехлетнем возрасте, а оглох — в девятилетнем. Получилось так, что с детства творчество стало подлинным смыслом моей жизни. Сначала, конечно, это было предтворчество — игра — фантазирование в одиночку; затем первые опыты стихосложения, публицистика и, наконец, наука.

Творческая мотивация достигла уровня одержимости. Вне творчества, без творчества я не мог и не могу представить своего существования...».

Но ведь «получиться так» и часто «получалось» и у иной личности, которая не знает границы между жизнью и творчеством. И обычно все начинается с «игр-фантазирований» после 3 лет, когда они возникают у ребенка, будучи необходимыми при нормальном зрении и слухе. В том числе для их развития в составе большего — личности, что и определяет норму, по Л.С. Выготскому. Думается, масштаб таланта Александра Васильевича Суворова, будь он зрячеслышащим, был бы не меньшим при всем своеобразии, которое придала этому таланту слепоглухота. Но движим он был не ею, а мотивацией одержимости творчеством, адресованным «планете людей» (Экзюпери).

Один вдумчивый читатель работ А.В. Суворова (не психолог) проницательно написал в социальных сеях: «Впервые я узнал о нем из статьи в «Детской энциклопедии», когда учился в начальной школе. Это было настоящим потрясением для меня. Мне он представился своего рода Гагариным, вырвавшимся из пределов сенсорного мрака на высокие орбиты знания и общения... Добрый и сочувствующий человек. Особенно поражает выражение лица — видимо глубочайший запас мысли, интереса к жизни и доброты придал лицу живые эмоции, обычно не свойственные незрячим людям».

И правда, иногда казалось, что ему довелось увидеть и услышать, а не только вообразить и домыслить тот мир, который открыт зрячеслышащим. И даже различить в нем то, что зрячеслышащим не всегда по силам.

Конечно, за «Гагариным» психологи стояли «Королевы» философии, психологии, педагогики: Александр Иванович Мещеряков, Эвальд Васильевич Ильинков, Феликс Трофимович Михайлович, Борис Михайлович Бим-Бад, Альвин Валентинович Апраушев (директор Загорского интерната). Со всеми ними у него завязалась близкая дружба. Но, в итоге, «Королевым» стал и сам «Гагарин», Александр Васильевич Суворов. Здесь нельзя упомянуть о маме Александра Суворова — Марии Тихоновне, которая всегда поощряла образование сына. Она даже перепечатывала для него автореферат диссертации Ф.Т. Михайлова. В их отношениях любви и дружбы было, вероятно, поровну.

«Дружба» — было одним из ключевых слов в лексиконе Александра Суворова. Первая книжка о «четверке», изданная в Алма-Ате в 1974 г., так и называлась «Обретешь друзей». А.В. Суворов считал, что общественные отношения — локальные и глобальные, — в ансамбль которых вовлекаются люди, буквально утрачивают смысл, если они не являются дружескими или хотя бы дружественными. Михаил Пришвин называл свое писательское творчество «актом дружбы с читателем», с читателем, о существовании которого писатель может даже не подозревать. Дух дружбы с героями и читателями пронизывает книги А.В. Суворова. Однажды он сетовал своему научному руководителю Ф.Т. Михайлова на трудности в своих формирующих экспериментах — не складывается дружба с участниками. Дружба предполагает великодушие. Не всегда оправдание, но, как минимум, объяснение, основанное на понимании. А это — в профессиональной форме — уже дело науки.

И «Загорский эксперимент» был поставлен вовсе не в подтверждение всесилия общественного воспитания, организованного в различных формах деятельности. Маленький человек в этом эксперименте становится «большим» в точке самостояния. При обучении пользования ложкой (как описывает этот процесс А.И. Мещеряков) детская ручка во взрослой руке, уже освоив под взрослым «руководством» общий рисунок действия, в какой-то момент начинается сопротивляться, чтобы создать собственный рисунок при сохранном способе действия — отправления пищи в рот. А.И. Мещеряков призывал не упустить этот момент, в котором действие впервые самостоятельно наполняется ребенком культурным смыслом. И те эффекты саморазвития личности, которые изучал А.В. Суворов в разных возрастах, осмыслены в развитие этой линии. Поэтому взрослому, который убежден, что каждое его действие, по определению, мотивировано высокой общественной значимостью (которая порой заменяет интересы дела), трудно понять и принять реальность детского саморазвития и легче представить его в виде чего-то неизбежного, но «побочного», «фонового» и т. д. Не хватает дружеского великодушия для того, что разобраться в этом в научной форме.

Выдающийся ученый-психолог Александр Васильевич Суворов был прекрасным другом, человеком величайшей души. Исследователем и педагогом великодушия.

Таким он и останется в памяти, мыслях и чувствах всех, кто его знал, слушал и читал. И еще узнает, услышит и прочитает.

Редколлегия журнала «Культурно-историческая психология»



Жизнь и прозябание

А.В. Суворов

На протяжении нескольких лет А.В. Суворов делал почтовую рассылку для коллег-единомышленников и друзей. Каждое из писем представляет собой научно-публицистический текст на философские, психологические, педагогические, жизненные темы. Свои письма А.В. Суворов подписывал «Ёжик» — так он называл себя сам, имея в виду не только колючесть, но и стремление на время отгородиться, скнуться, уйти в себя от мира, чтобы затем обратиться к нему с чем-то важным. Предлагаем вашему вниманию его последнее эссе, точнее, последнюю редакцию текста, который он написал почти четверть века назад. Автор размышляет о том, как преодолеть всеобщую, коллективную и индивидуальную, личную бессмыслицу в качестве способа существования. Средства осмыслиения существования, по его мнению, призвана дать дидактика.

Ключевые слова: бессмыслица, смысл, существование, прозябание, созидание, дидактика.

Для цитаты: Суворов А.В. Жизнь и прозябание // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 1. С. 140–144. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200117>

Life and Stagnation

Alexander V. Suvorov

For several years, A.V. Suvorov has been doing mailing lists for like-minded colleagues and friends. Each of the letters is a scientific and journalistic text on philosophical, psychological, pedagogical, and life topics. A.V. Suvorov signed his letters “Hedgehog” — that’s how he called himself, meaning not only prickly, but also the desire to isolate himself for a while, shrink, withdraw into himself from the world, so that he could then turn to him with something important. We bring to your attention his latest essay, or rather, the last revision of the text that he wrote almost a quarter of a century ago. The author reflects on

how to overcome universal, collective and individual, personal nonsense as a way of existence. In his opinion, didactics is intended to provide a means of understanding existence.

Keywords: nonsense, meaning, existence, crop production, creation, didactics.

For citation: Suvorov A.V. Life and Stagnation. *Kul'turno-istoricheskaya psichologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 1, pp. 140–144. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200117>

Повышенный спрос на «героев» — там, где наблюдается дефицит обыкновенной добросовестности. «Герои» — это либо нормальные ответственные люди в ненормальном обществе, где таких членов — трагическое меньшинство; либо дилетанты, вынужденные свой низкий профессионализм время от времени компенсировать авралом; либо вовсе бесчеловечные типы, для коих высшая ценность — не человеческая жизнь, хотя бы и своя собственная, а «наука», «искусство» или просто распоряжение начальства, — не человек, а «научная проблема», «творческий замысел» или «выполнение приказа». Культ «героя» — это милитаристский, авторитарный и, как ни странно на первый взгляд, анархический культ (анархия как реакция на принуждение, на несвободу).

Слишком уж много бесмыслицы, откровенно хаоса в окружающей действительности, особенно российской. И в житье-бытье отдельных существ, по какому-то недоразумению претендующих на то, чтобы именоваться людьми. Нет в постсоветской России жизни — сплошное выживание на всех уровнях, от бомжа до «олигарха». Сплошное бесмысленное копошение в потугах выжить (термин «Борьба за выживание» звучит, пожалуй, чересчур громко).

И в этом копошении, в этой бездонной трясине плавают, давным-давно оторвавшись от всякой тверди, островки подлинно человеческой — то есть человечной! — жизни. Чудесные, щемяще-трогательные в своей беззащитности исключения из гнусного правила. Островки смысла, обреченные, кажется, на скорое поглощение бесмысленной бездной.

Предостаточно бесмыслицы и в моём собственном житье-бытье. И вот прямо в церкви, сразу после причастия, у меня родились на Свет Божий странные строки:

Я не здесь. В сияющем просторе,
Стоя на коленях, я повис.
Подо мною — никакой опоры,
Но меня ничуть не тянет вниз.
Молча каюсь. С хмурым сожаленьем
Отголоски суеты ловлю.
Наблюдаю близких копошенье.
Скорбно, отстранённо их люблю.

Да, люблю — копошащихся и суетящихся, но люблю уже почти без надежды, что это копошение и суета когда-нибудь прекратится и начнется содергательная, осмысленная жизнь. Причем и я сам, конечно, вынужден вместе со всеми копошиться и суетиться. Поэтому-то моё кающееся (и брезгливо отвергающее копошение и суету) «Высшее Я» и за-

несло в какой-то «сияющий простор». Не в грязь же бухаться на колени? А больше некуда. Остается, уж как получится, изображать коленопреклонение в состоянии невесомости, повиснув между небом и болотом. То ли моё «Высшее Я» преклоняет колени, то ли просто-напросто брезгливо поджимает нижние конечности, хоть в моем видении до поверхности болота добрых полсотни метров... Спасибо, что умудряется висеть всё же не вниз головой.

Устал я, господа-товарищи, — это очевидно. Как очевидно и то, что для усталого пессимизма существуют-таки весьма веские объективные причины. Даже увесистые — либо проламывающие черепа, либо (очевидно, в моем случае в том числе) так сотрясающие мозги, что кора с подкоркой местами меняются. Было и есть от чего устать — всем нам. Было и есть от чего мозгам набекрень съехать — у всех у нас.

Обосновывая актуальность психологической проблемы смысла жизни, В.Э. Чудновский констатировал, что после краха СССР население на постсоветском пространстве, попросту говоря, сбрендило. Впрочем, это я позволяю себе «попросту говорить», поскольку решил в данном тексте, искренности ради, сгущать краски до предела. В.Э. Чудновский же формулировал с академической бесстрастностью, что происходит смена ценностных ориентаций. В советские времена преобладала ориентация «героическая», у молодежи поощрялись такие завышенные амбиции, которые самым вопиющим образом противоречили более чем скромной амуниции (то бишь реальным возможностям). Пропагандировались подвиги — воинские, трудовые, «жизненные» («вся жизнь — подвиг»: например, о Николае Островском, об Ольге Скороходовой)...

А посему, — размышляет В.Э. Чудновский, — быть может, сейчас как нельзя более уместна древняя мудрость-молитва: «Творец мой, не возноси меня слишком высоко, чтобы не слишком больно было падать!» Иными словами, ради сохранения душевного здоровья не лучше ли ограничивать амбиции самым простым и очевидным созидаательным смыслом бытия: посадить дерево, построить дом, вырастить потомство...

Реакцией на советскую «подвигоманию» можно считать, например, творчество братьев Стругацких. Чуть ли не с самых первых произведений (таких, как «Путь на Амальтею», «Полдень, XXII век») Стругацкие внушают читателю простую в общем-то мысль: герои, как правило, расхлебывают чьё-то головотяпство. Будь разгильдяйства, халтурщины, безответственности поменьше, меньше была бы и необходимость

мость жертвовать жизнью в аварийных ситуациях, потому что меньше возникало бы таких ситуаций.

Решительно присоединяясь к Вилену Эммануиловичу: посадить дерево, построить дом, вырастить потомство, — это базовые *созидательные* ценности, они неоспоримы. Но приходится констатировать, что на самом деле не так уж много найдется людей, которые этими ценностями удовлетворяются. Слишком много на свете желающих чувствовать себя значительными персонами в значительно больших масштабах, нежели только семья, друзья да соседи. Это относится даже к самым дряхлым старушкам, которые свято уверены, что Господу Богу до них больше дела, чем собственным детям и внукам. Вот и весь смысл жизни — ощущать себя хоть кому-то нужными... Поскольку, мягко говоря, есть основания сомневаться в своей нужности родным и близким, остается надеяться на свою нужность хотя бы Всевышнему.

А ведь нужность Богу — это масштаб собственной значительности вселенский, ни больше ни меньше. Все мы твари Божьи, из коих самая малая в Божьем Вертограде — не лишняя. На что же еще рассчитывать «малым сим»? Таким образом, предел «малости» совпадает с пределом «великости» (если не «величия»).

Претендующих на собственную значительность в больших масштабах, нежели свой дом и его окрестности, я бы подразделил на следующие категории. (Спешу оговориться, что какие бы то ни было классификации всерьез не принимаю; сочинять классификации в общем-то легко; классификация, — как правило, если не любая, — никак не сам факт, а лишь более/менее адекватное отражение факта в голове теоретика, причем (опять же — как правило) далеко не первоклассного. Однако и сам, не претендую на первоклассность теоретического мышления и великие открытия, классификациями иногда балуюсь — отчасти в шутку, отчасти наглядности ради.)

1. «Супермены»-циники, всем напоказ и назло признавшие наличную бессмысленность бытия, презрительно отвергающие поиски какого бы то ни было смысла в чем бы то ни было. Цинизм и суперменское наплевательство на всех и всё вокруг — основа всех форм преступности и «обыкновенной» безответственности (в экологии, экономике, политике...).

2. Самозванные «боги», претендующие на разумную организацию окружающего хаоса и, следовательно, на собственную разумность. Но самозванные «боги» в своей разумности убеждены до такой абсолютной степени, что по причине самонадеянности не столько организуют, сколько усугубляют хаос. Хотя на самом деле, наверное, подлинной разумности тем больше, чем меньше самонадеянности, именуемой в Библии гордыней...

3. Богомольцы, готовые вымаливать милости лично для себя у кого угодно — от Иосифа Сталина до Иисуса Христа. Для них с крахом советской системы не так уж и многое изменилось, — просто поменяли шило на мыло, религию наизнанку с клеймом «Научный атеизм» — на одну из давно существующих мировых религий, эзотеризм, теософию и т. п.

Предельно широко разумность можно определить как способность противостоять бессмыслице, хаосу. Вероятно, — та же самая способность, что и знаменитая гегелевская «способность выносить напряжение противоречия». Наверное, в таком понимании разумности сойдутся как материалисты, так и идеалисты, по крайней мере, объективные. Только для первых разумность — результат самоорганизации хаоса, и человек или подобное ему существо — единственный субъект разумности, тот, кто ее осуществляет. А с точки зрения объективного идеализма, субъект разумности противостоит хаосу и осмысливает, гармонизирует, преобразует его в нечто осмысленное — от века. Человек же (как разъясняет А.В. Мень) подобен Творцу не внешним обликом вовсе, а именно своей разумностью, способностью быть Божиим соавтором в осмыслении, преобразовании хаоса. А безумием — способностью усугублять хаос — и непомерной гордыней человек подобен противнику Бога (сатане).

Вместо того чтобы раздуваться мыльным пузырем, претендуя на значительность в непосильных масштабах, лучше, действительно, противостоять бессмыслице, хаосу там, где наши возможности для этого наибольшие. Базовые созидательные ценности четко определяют эту сферу и сводятся к банальной рекомендации: «Начни с самого себя».

Да, начни с самого себя. Прежде чем претендовать на очистку авгиевых конюшен окружающего мира, попробуй очистить собственные. Оно, конечно, по-труднее будет. Свое прозябание осмыслить (то есть *преобразовывать*) до качества полноценной человеческой жизни.

Осмыслить — то есть образовать и воспитать — самого себя. Минимизировать бессмыслицу в собственном бытии. Не быть рабом сиюминутных влечений и капризов. Стать свободным от любых внешних предопределяющих факторов, — по В. Франклу, — это внешняя среда, влечения и даже наследственность, — и только противопоставив свою волю этим факторам, реализоваться в качестве человека.

Супруги Никитины, учась у своих детей здоровому образу жизни, пришли, в конце концов, к выводу: «что вредно детям, то и взрослым не полезно». Детям нельзя курить, так почему же взрослым можно? Детям нельзя принимать алкоголь, так почему же взрослым можно? Никитины удивляются: никто же не станет из любопытства прививать себе чуму или холеру, хвататься за голые контакты распределительного электрощита высокого напряжения; словом, никто не станет добровольно причинять себе уж слишком явный вред, разве что самоубийца... — а от медленно действующего яда за уши не оттащишь. Бессмыслица! Вот с профилактикой или избавления от такого рода бессмыслицы, если она уже налицо, и надо начинать осмысление собственного бытия.

И недаром подростки, сами уже покуривающие, ворчали на меня, когда мне случалось при них закурить: мы, дескать, ладно, а вам это не к лицу. Когда сами уже запачкались, хочется, чтобы самый уважаемый человек был чище — осмысленное! — нас. Мы можем позволить себе матюкнуться, но

от самого уважаемого человека ничего подобного слышать не хотим...

Детская чистота — принудительная. Она была бы добровольной, если бы чистыми были взрослые. А так начинаются мечты: вот вырасту, мне тоже всё можно будет. Всё бессмысленное... Мечты о бессмыслице.

А взрослые, махнув на себя рукой, тоже начинают мечтать о том, чтобы дети росли лучше — чище, осмысленнее! — чем они сами. Но с какой стати?

В бездонном болоте бессмыслицы — личной и всеобщей — не может быть никаких «Акме», то есть никаких вершин развития. Потому что нет развития. Не может быть никаких вершин на жизненном пути там, где нет жизни, а есть прозябанье в рабстве у бессмыслицы. Об Акме (как и о полноценной человеческой жизни) бессмысленно рассуждать, если нет смысла — созидающей цели, задачи. Не зная, куда идти, мы бессмысленно топчемся на месте. Смысл появляется вместе с целью движения, которое, осмысленное целью и маршрутом, превращается в путь. И вот на этом пути уже могут быть и вершины, и провалы.

Существование детей взрослые осмысливают — если вообще осмысливают — иногда больше, чем собственное. О детском здоровье, например, взрослые заботятся — если вообще заботятся — иногда больше, чем о собственном. Но важнее всего, конечно, научить детей самих осмысливать свое существование. Помочь им обрести цель, маршрут и путь, а тем самым — жизнь. (В данном тексте, как читатель, вероятно, уже заметил, понятие жизни я противопоставляю не понятию смерти, у которой возможен свой смысл, а понятию прозябания, у которого смысла не может быть по определению.)

Дидактика может быть — и должна стать — средством осмыслиения детского существования (иными словами, средством превращения существования в жизнь). Так или иначе строя учебно-воспитательный процесс, мы активно воздействуем на ориентировку ребенка в окружающем мире, на детский поиск своего места в мире. Ребенок может стать с детства победителем, способным ставить перед собой дерзкие цели и достигать их, тем самым выходя в конце концов на уровень Акме. Но ребенок может стать и неудачником, погрязшим в хаосе, а в криминальном случае — мстителем за свои неудачи, усугубляющим хаос. И за любой сценарий в ответе та или иная дидактика. Недаром говорят иногда, что лучше никакой дидактики, чем традиционная школьная... И глубоко прав Борис Михайлович Бим-Бад, когда настаивает, что убийц тоже кто-то или что-то воспитывает.

В поисках дидактической системы, способствующей осмыслиению детского существования, превращению его в жизнь и тем самым нацеленности детской жизни на Акме, — в этих поисках участвуют и теоретики, и практики-дидакты, разработчики учебных программ. Речь идет о перестройке учебных программ таким образом, чтобы содержанием учебно-воспитательного процесса было не хаотичное «усвоение знаний», а именно осознание окружающего мира и своего места в нем. Главным учебным предме-

том становится русский (или немецкий, английский и т. д.) язык, на котором идет ориентировка в окружающей социальной, планетной и космической действительности. Сначала — разговор по тому или иному кругу проблем (школа, дом, семья, город, страна, планета, времена года, солнечная система...) с опорой на соответствующие по содержанию тексты и лишь попутно — анализ различных грамматических структур. Этот подход превращает русский язык в базовый учебный предмет, от которого как бы отпочковываются все остальные учебные предметы. Отношения между учителем и учеником строятся по принципу совместно-разделенной дозированной деятельности и сотрудничества.

Естественной идеологией такой дидактики представляется мне Ильенковская теория формирования всесторонней, гармоничной личности. В основе этой теории лежит различие универсальных (всеобщих) и профессиональных (специальных) способностей. Основной порок традиционной дидактики, как бы ее ни реформировали, — преподавание под видом «основ наук» бесчисленных профессиональных подробностей, в которых ученики безнадежно тонут. Отсюда снижение учебной мотивации и прочее, на что мы все так дружно сетуем. То есть погружение в бессмысленное прозябанье в ответ на бессмысленный «учебный процесс». Дидактика, ориентированная на ильенковское понимание всесторонности и гармоничности личности, пытается преодолеть именно этот порок. И в конце концов ильенковская дидактика должна прийти к перестройке учебных программ по принципу: всё специально-профессиональное — в факультативы, а на первое место — реализация знаменитого Ильенковского призыва «Учить мыслить!», а также — учить красоте, учить доброте и учить культуре поддержания физического здоровья. Реализуя Ильенковскую философию образования, дидактика будет способствовать и обретению ребятами смысла жизни (смыслом станет быть и оставаться человеком, то есть Разумным Существом), и нацеленности жизни на Акме, на достижение вершины личностного развития.

Господствующая бессмыслица — наша личная и нашего так называемого общества в целом — любой проект гармонизации (осмыслиения) хаоса превращает в красивую сказочку. Так я и вынужден квалифицировать то, к чему сам стремился всю профессиональную жизнь. Я не верю, что сказка станет былью. Я не верю, что идеальный смысл восторжествует над реальной бессмыслицей. Я верю только в необходимость торжества, победы сказки и смысла. Не в неизбежность, а в необходимость — в то, что смысл лучше бессмыслицы и надо по мере сил способствовать его осуществлению, сколь бы малоперспективным — или вовсе бесперспективным — это ни казалось. Не в том (для меня) дело, чья возьмет, а в том, на чьей я стороне, по какую сторону линии фронта. Не желая примиряться с бессмыслицей, испытывая к ней глубокое отвращение, я могу быть только на стороне смысла.

Ильенковская дидактика предполагает снятие искусственной полярности обучения и воспитания.

На самом деле идет один процесс воспитывающего обучения, обучающего воспитания. В учебной программе много места должно отводиться проблемам человеческих взаимоотношений — внутри общества и общества с природой. Совершенствуя учебную программу с опорой на практический опыт ее внедрения, можно попытаться практически поставить и наметить пути решения такой гигантской проблемы, как воспитание человечности и духовности. Это не получится без четкого теоретического ответа на вопрос, что такая человечность и духовность, — мы просто знать не будем, что именно берёмся воспитывать.

Существует Детское движение милосердия — движение здоровых и больных ребят к общению друг с другом, к взаимопониманию и взаимопомощи. Было

бы здорово, если бы дидактику, ориентированную на ильинковскую философию образования, как-то удалось включить в контекст этого детского движения за человечность, за смысл против бессмыслицы.

Пусть бессмыслица распространена как угодно широко, но мириться с ней невозможно, — поэтому остается всеми силами уменьшать бессмыслицу в себе и вокруг себя, максимально осмысливая, гармонизируя прежде всего собственную деятельность, собственную жизнь. Можно устать, можно впасть в отчаяние, но смириться с бессмыслицей невозможно, — и остаётся делать всё, чтобы ее хоть около тебя и в тебе самом стало поменьше.

20 мая — 9 июля 2000;
Последняя редакция: 8—11 января 2024

Информация об авторах

Суворов Александр Васильевич, доктор психологических наук, профессор.

Information about the authors
Alexander V. Suvorov, Doctor of Psychological Sciences, Professor.

Получена 04.03.2024

Принята в печать 20.03.2024

Received 04.03.2024

Accepted 20.03.2024