

ISSN 1816-5435
ISSN (online) 2224-8935

№ 3/2024

международный научный журнал
International Scientific Journal

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

100 лет культурно-исторической психологии:
юбилей научной школы

культурно-историческая
ПСИХОЛОГИЯ



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

cultural-historical
PSYCHOLOGY

100 Years of Cultural-Historical Psychology:
Anniversary of Scientific School

Международный научный журнал

International Scientific Journal

Культурно-историческая психология

2024. Том 20. № 3

100 лет культурно-исторической психологии:
юбилей научной школы

Cultural-Historical Psychology

2024. Vol. 20, no. 3

100 Years of Cultural-Historical Psychology:
Anniversary of Scientific School

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education



культурно-историческая ПСИХОЛОГИЯ

международный научный журнал

№ 3 / 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), Petrovskiy 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),
Falikman M.V. (Russia), Fidalgo S.S. (Brazil),
Kholmogorova 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
Asmolv A.G. (Russia), Vegetti S. (Италия),
Veresov V.V. (Australia), Verch J. (USA),
Kozulin A. (Israel), Cole M. (USA),
Lektorsky 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, № 3

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), Нецаев Н.Н. (Россия), Перре-
Клермон 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),
Плакици К. (Греция), Смолка А.Л.Б. (Бразилия),
Цукерман Г.А. (Россия)

Секретарь
Мешкова Н.В.

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ:
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

АДРЕС РЕДАКЦИИ

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

«КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Индексируется:
ВАК Минобрнауки России, ВИНТИ 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,
В.М. Мунипов

Издается с 2005 года
Периодичность: 4 раза в год
Свидетельство о регистрации СМИ:
ПИ № ФС77-67757 от 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, № 3

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-rr.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: Shelepikhinskaya emb., 2, Moscow, Russia,
123290 off. 401 A, 416 Г

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

Содержание

От редакции	4
ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ	
Сто лет развития культурно-исторической психологии: вехи и направления <i>В.В. Рубцов, В.К. Зарецкий, А.Д. Майданский</i>	5
Л.С. Выготский: перечитывая заново. Часть 1 <i>Н.Н. Нечаев</i>	12
Структура и нарушения саморегуляции деятельности: точка роста культурно-исторической деятельностной психологии <i>Д.А. Леонтьев</i>	27
ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ	
Понятие вращения в теории развития высших психологических функций <i>А.Д. Майданский</i>	36
Зона ближайшего развития: эволюция понятия <i>В.К. Зарецкий</i>	45
Развитие понятия «знак» в культурно-исторической психологии: истоки и перспективные направления исследований. Часть 1 <i>А.В. Конокотин</i>	58
ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ В СИСТЕМЕ ПОНЯТИЙ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	
Проблема средств в культурно-исторической теории <i>Н.Е. Веракса</i>	69
Проблема анализа данных в культурно-историческом исследовании <i>Н.Н. Вересов</i>	77
Генезис и современное состояние содержания совместной деятельности в условиях образования <i>В.В. Терещенко</i>	87
Проблемы диагностики субъектности в проектной группе <i>О.И. Глазунова, М.М. Глебова</i>	99
ИСТОРИЯ НАУКИ	
ОБ ОСНОВАТЕЛЯХ И ПОСЛЕДОВАТЕЛЯХ	
Превратить психологию «в науку о живом человеке...»: О психотехническом характере исследований школы А.Н. Леонтьева 1940-х гг. <i>Е.Е. Соколова</i>	109
Первый комментарий к докладам Л.С. Выготского на II Всероссийском съезде по психоневрологии в Петрограде (январь 1924 г.) <i>Л. Мекаччи</i>	119
Развитие принципов культурно-исторической теории в специальной педагогике и психологии <i>Д.В. Лубовский</i>	126
АРХИВ	
Стенограмма выступления на реактологической дискуссии (1931 год) <i>Л.С. Выготский</i>	136

Contents

From the Editors	4
THEORY AND METHODOLOGY	
100 Years of the Development of Cultural-Historical Psychology: Milestones and Directions	
<i>V.V. Rubtsov, V.K. Zaretsky, A.D. Maidansky</i>	5
L.S. Vygotsky: Reading Anew. Part 1	
<i>N.N. Nechaev</i>	12
Structure and Distortions of the Activity Autoregulation: a Growing Edge of the Cultural-Historical Activity Theory	
<i>D.A. Leontiev</i>	27
CONCEPTUAL FRAMEWORK	
The Concept of Ingrowing in the Theory of Development of Higher Psychological Functions	
<i>A.D. Maidansky</i>	36
Zone of Proximal Development: Evolution of the Concept	
<i>V.K. Zaretsky</i>	45
Development of the Concept “Sign” in Cultural-Historical Psychology of L.S. Vygotsky: The Origins and Promising Areas of Research. Part 1	
<i>A.V. Konokotin</i>	58
A STUDY OF THE DEVELOPMENT IN THE SYSTEM OF CONCEPTS OF CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY	
Means Problem in Cultural-Historical Theory	
<i>N.E. Veraksa</i>	69
The Problem of Data Analysis in Cultural- Historical Research	
<i>N.N. Veresov</i>	77
Genesis and Current State of Joint Activities in Educational Conditions	
<i>V.V. Tereschenko</i>	87
Problems of Agency Diagnosis in the Project Group	
<i>O.I. Glazunova, M.M. Glebova</i>	99
HISTORY OF SCIENCE	
ON FOUNDERS AND SUCCESSORS	
Turning Psychology “into a Science of the Living Human Being..”: On the Psychotechnical Character of Research of the A.N. Leontiev school of the 1940s.	
<i>E.E. Sokolova</i>	109
The First Commentary on L. S. Vygotsky’s Papers at the II All-Russian Congress of Psychoneurology in Petrograd (January 1924)	
<i>L. Mecacci</i>	119
The Development of the Principles of Cultural-Historical Theory in Special Education and Psychology	
<i>D.V. Lubovsky</i>	126
ARCHIVE	
Transcript of a Presentation at the Reactology Discussion (1931 year)	
<i>L.S. Vygotsky</i>	136

От редакции

Этот, очередной номер журнала выходит в канун знаменательного юбилея. По свидетельству А.Н. Леонтьева, сто лет тому назад Л.С. Выготский показал ему первый набросок культурно-исторической теории развития высших психологических функций. Сегодня нам хотелось бы подвести некоторые итоги — что было сделано за истекшее столетие и каковы основные векторы развития культурно-исторической психологии.

Любая теория, заслуживающая такого названия, представляет собой систему научных понятий. Культурно-историческая психология видит в понятиях «ключ ко всему человеческому, истинно-человеческому» (Л.С. Выготский). Проследив «судьбу понятий» в развитии человеческой психики, творцы этой теории создавали свои, новые понятия, а порой и новые термины, такие как «вращивание», «зона ближайшего развития» или «совместно-распределенная деятельность».

Авторы номера представляют результаты системного анализа содержания ряда опорных понятий культурно-исторической психологии, фиксируя вершинные пункты ее столетнего развития. С этих высот, далее, изучаются процессы саморегуляции предметной деятельности и динамические границы личности, делаются попытки разработать матрицу культурно-исторического анализа опытных данных, показать работу понятий теории деятельности в психотехнической и психотерапевтической практике.

В юбилейном номере журнала читатель найдет также разделы «Об основателях и последователях» и «Архив». Авторы стремятся осветить малоизвестные, но от этого не менее ценные страницы истории — начиная с петроградских докладов Л.С. Выготского, открывших для него двери в большую науку. По-новому освещается развитие культурно-исторических принципов в области специальной педагогики и психологии.

В последние два десятилетия велись кропотливые архивные исследования. Опубликовано, в большинстве своем, записные книжки и заметки Л.С. Выготского, рабочие тетради А.Н. Леонтьева и немало других ценных рукописей от классиков ушедшей эпохи. Продолжая эту большую благодарную работу, журнал публикует стенограмму выступления Выготского на реактологической дискуссии 1931 года. Содержащиеся в ней научно-автобиографические размышления дополняют портрет ученого несколькими уникальными штрихами.

За истекшее столетие культурно-историческая школа превратилась в мощное древо со множеством ветвей и ответвлений, связанное грибницей идей с лесом научной психологии и с мировой культурой вообще. Нам хотелось бы показать школу Выготского как диалектическое «тождество различного», с палитрой ярких, оригинальных оттенков и живых внутренних противоречий, которые служат мотором ее развития в теории и практике. Редакция журнала питает надежду, что такой подход будет способствовать развитию культурно-исторической психологии и в следующем, теперь уже втором столетии ее славной истории.

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ
THEORY AND METHODOLOGY

Сто лет развития культурно-исторической психологии: веи и направления¹

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: rubtsov@mgppu.ru

В.К. Зарецкий

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zar-victor@yandex.ru

А.Д. Майданский

Белгородский государственный национальный исследовательский университет
(ФГАОУ ВПО НИУ «БелГУ»), г. Белгород; 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 статье дается краткий очерк возникновения и развития культурно-исторической теории высших психологических функций за столетие со времени ее рождения на свет. Создание своей теории Л.С. Выготский начал с исследования орудийной функции «культурных знаков» (слова, прежде всего) и в связи с этим он дал ей название «инструментальная психология». Формирование человеческой личности понималось Выготским как «вращивание» общественных отношений в индивидуальную психику и сознательное «овладение собой», своими психологическими функциями и аффектами с помощью знаковых средств и на основе понятий. Авторы статьи отмечают основные веи развития культурно-исторической психологии, кратко характеризуют ее ключевые понятия, методы и важнейшие тенденции развития, вплоть до новейших отечественных ее направлений, сложившихся уже в XX столетии.

Ключевые слова: культурный знак, высшие психологические функции, инструментальная психология, предметная деятельность, вращивание, интериоризация, зона ближайшего развития, методика двойной стимуляции.

Для цитаты: Рубцов В.В., Зарецкий В.К., Майданский А.Д. Сто лет развития культурно-исторической психологии: веи и направления // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 3. С. 5–11. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200301>

¹ При написании работы использовались материалы статьи: Рубцов В.В., Зарецкий В.К., Майданский А.Д. Культурно-историческая психология: современное состояние и направления развития научной школы // Научные подходы в современной отечественной психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская. М.: Институт психологии РАН, 2023. С. 144–169.

100 Years of the Development of Cultural-Historical Psychology: Milestones and Directions²

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

Viktor K. Zaretsky

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zar-victor@yandex.ru

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

The article gives a brief overview of the emergence and development of the cultural-historical theory of higher psychological functions over the century after it was created. Lev Vygotsky began the development of his theory with the study of the instrumental function of “cultural signs” (primarily words) and therefore he gave it the name “instrumental psychology”. The formation of human personality was understood by Vygotsky as the “ingrowing” of social relations into the individual mind and the conscious “mastery of the self”, its psychological functions and affects, by means of signs and basing on concepts. The authors of the article point out the main milestones in the development of cultural-historical psychology, briefly characterise its key concepts, methods and the most important tendencies of its development, up to its most recent trends in Russia, which have already emerged in the 20th century.

Keywords: cultural sign, higher psychological functions, instrumental psychology, object-oriented activity, ingrowing, interiorisation, zone of proximal development, double stimulation method.

For citation: Rubtsov V.V., Zaretsky V.K., Maidansky A.D. 100 Years of the Development of Cultural-Historical Psychology: Milestones and Directions. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 3, pp. 5–11. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200301>

Первая схема идей Л.С. Выготского была воспринята мной в разговоре тет-а-тет у меня дома и была зафиксирована Выготским на листке — это был конец 1924 г. или начало 1925 г. Надо найти!

А.Н. Леонтьев

Рождение теории

В домашнем архиве А.Н. Леонтьева долгое время хранился листок, на котором Л.С. Выготский набросал первый эскиз теории. Опорным принципом он предложил сделать *орудийный характер* человеческой деятельности вообще и психики человека — в частности. Впоследствии Выготский ввел термин «психологические орудия». В культурном поведении человека роль таких орудий выполняют *знаки*. Как с помощью орудий труда человек обрабатывает внешнюю природу, так с помощью «культурных знаков» он преобразует свой внутренний мир. Использование психологических орудий кардинально меняет течение и структуру всех душевных процессов, от-

крывая для человека возможность управлять ими, стимулировать и регулировать поведение и психологическое развитие, так же как при помощи орудий труда он регулирует природные процессы — течение рек, рост растений или поведение животных.

Свою теорию Выготский поначалу именовал «инструментальной психологией», поскольку цель ее видел в «раскрытии инструментальной функции культурных знаков в поведении человека» [2, с. 158].

Психологические функции делятся им на «низшие, натуральные» и «высшие, культурные». Последние всегда опосредствуются знаками и осуществляются в знаковых формах, наивысшей из которых становится слово, язык. Процесс создания и употребления искусственных сигналов, знаков, Выготский называет «сиг-

² In writing the paper the materials of the article were used: Rubtsov V.V., Zaretsky V.K., Maidansky A.D. Cultural-historical psychology: Current state and directions of development of the scientific school. In: A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko, G.A. Vilenskaya (Eds). *Scientific Approaches in Modern Russian Psychology*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2023, pp. 144–169.

нификацией», в отличие от условно-рефлекторной «сигнализации» (термин И.П. Павлова).

Подбирая для новой теории «недостающее имя», Выготский останавливается на двух вариантах: «историческая психология», или «историческая теория высших психологических функций». В последнем названии, отмечает он, «заключено всё наше учение» [1, с. 161]. Далее он определяет эту теорию как особую часть «культурной психологии развития», изучающей формирование психики в процессе общественного труда.

«В сущности так называемая теория исторического (или культурно-исторического) развития в психологии означает теорию высших психологических функций (логическая память, произвольное внимание, речевое мышление, волевые процессы и т. д.) — не больше и не меньше!» [7, с. 200].

Содержание термина «культурно-историческая психология» варьирует в зависимости от того, как понимается взаимоотношение учения Выготского и отпочковавшейся от него «психологической теории деятельности» А.Н. Леонтьева и его соратников. В принимаемом нами широком значении «культурно-историческая психология» включает все модификации и ответвления, опирающиеся на (i) различие низших и высших (культурных) психологических функций, (ii) понимание социальной природы человеческой личности и (iii) открытые Выготским законы развития психики.

При этом, разумеется, нельзя забывать о противоречиях между исследовательской программой Выготского и проектами его «своевольных» учеников. Такого рода противоречия нередко указывают на точки роста научной теории, а потому ценны и необходимы для развития науки. В 1931 году они привели, по выражению Леонтьева, к «конфронтации двух линий на будущее». Он разошелся с Выготским во взглядах на взаимосвязь дела и слова, практической деятельности и сознания вообще.

В это самое время прозвучали и первые идеологические обвинения в адрес «группы Выготского и Лурии» — за отступления от марксизма, некритическое заимствование западных психологических теорий, характеристику «примитивного мышления» трудящихся Востока и т. д. Поэтому как нельзя кстати пришлось приглашение из Харькова организовать отделение психологии в Украинской психоневрологической академии. Л.С. Выготский и А.Р. Лурия на переезд не решились (возможно, из-за начавшегося в 1932 г. массового голода на Украине). А.Н. Леонтьев же основал в Харькове свою школу и приступил к исследованиям развития психики из лона предметной деятельности. «Предметной» именуется деятельность людей и животных во внешнем мире, в отличие от протекающей в организме деятельности нервной, секреторной и др.

А.Н. Леонтьевым, при участии А.В. Запорожца, была создана эволюционная теория развития психики от простейшего ощущения до человеческого сознания. Четыре стадии развития психики — сенсорная, перцептивная, интеллект, сознание — со-

ответствуют четырем основным типам предметной деятельности. Высшая психологическая формация, сознание, возникает и развивается в системе общественного труда, преобразующего как внешний мир, так и душевную жизнь человека.

Леонтьев был убежден, что продолжает дело, начатое его учителем в 1920-е годы, ибо никто иной, как Выготский, сделал понятие практической деятельности, труда, краеугольным камнем научной психологии. Однако затем Выготский, по мнению Леонтьева, свернул с открытого им пути, обратившись к исследованию языковых значений и смысловой структуры сознания. Понятие практики отошло на второй план. Движущей силой развития психики Выготский считал *аффекты*: «За мыслью стоит аффективная и волевая тенденция. Только она может дать ответ на последнее “почему” в анализе мышления» [4, с. 314]. Аффекты подобны ветру, приводящему в движение «облака мысли».

С этим был категорически не согласен Леонтьев: мысль, с его точки зрения, рождается в процессах *предметной деятельности* — здесь и только здесь движущая сила мышления. В свою очередь Выготский упрекал Леонтьева за недооценку «силы социализации» и «преувеличение значения практики».

Безусловно, вопрос о связи предметной деятельности и психики решался ими принципиально по-разному, равно как и проблема взаимосвязи «дела» и «слова», однако оба они принимали «деятельностный» постулат Фауста и Маркса: «В начале было дело». Выготский прямо и недвусмысленно пишет об этом на последних страницах «Мышления и речи». Он ставит своей целью понять, как *дело развивается в слово*, как с помощью языка человек достигает *свободы действий* — не только на практике, во внешнем мире, но и в мире душевном, внутреннем. Человек обладает необыкновенной свободой к выполнению самого разного рода действий, даже бессмысленных в практическом смысле. Такой свободы еще нет у маленьких детей, и она теряется у афазиков. Орудием освобождения души является слово. «Слово... для нас = свобода» [1, с. 177]³.

В последние два года жизни Выготский приступает к исследованию смыслового строения сознания и разработке «вершинной психологии», в центре которой стоит проблема овладения аффектами при помощи научных понятий. В этой части дело Выготского не нашло продолжения в работах его учеников. Они избрали иные, свои собственные, дороги развития теории.

Спор между творцами культурно-исторической психологии оказался в высшей степени плодотворным. В процессе острой дискуссии возникло новое мощное «культурно-деятельностное» течение, в русле которого вели свои исследования выдающиеся ученые, такие как П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, Л.И. Божович, Б.В. Зейгарник; после войны в эту когорту влились Э.В. Ильенков, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко. Все они с полным правом причисляли себя к школе Выготского.

³ О психологическом содержании и роли понятия свободы в учении Выготского см. в работе А.Д. Майданского [10].

Теоретико-методологические принципы и ключевые понятия

Записные книжки Выготского и их анализ позволяют увидеть, как создавалась методология культурно-исторической теории. Зимой 1926 г. Выготский ищет «ключ к психологии человека», исходя из определения сущности человека как «ансамбля общественных отношений» (К. Маркс). Что означает эта дефиниция конкретно для психологии? В сеть общественных отношений человеческий индивид попадает с первого дня своей жизни, и вся дальнейшая его жизнь протекает при зримом или незримом, практическом или мысленном участии других людей, общества. Принятые в обществе нормы и схемы деятельности усваиваются, «вращиваются» в психику индивида, превращаясь в высшие психологические функции. Этот социогенный слой психики в культурно-исторической теории именуется «личностью», или человеческим «я».

«Я есть социальное в нас» — резюмирует Выготский [1, с. 112]. Таков, с его точки зрения, искомый ключ к вратам психологии человека. Личность надлежит понимать как *индивидуальный микросоциум*, частицу общества, завладевшую телом и душой индивида.

«Что такое человек? <...> Для нас — социальная личность = *совокупность общественных отношений, воплощенная в индивиде* (психологические функции, построенные по социальной структуре)» [3, с. 58–59].

Отсюда, согласно Выготскому, возникает основной генетический закон культурно-исторической психологии. Он гласит: «*Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли*» [5, с. 197–198].

Все эти высшие психологические функции возникают «спонтанно», как произвольный навык, и развиваются в направлении их «осмысливания» и сознательного овладения ими. В итоге первоначальный навык (восприятия, запоминания, говорения и т. д.) превращается в «умение для себя». Такова «общая судьба всех высших психологических функций» и «главное содержание развития» их у подростка, в переходном возрасте.

Для описания процесса присвоения ребенком внешних форм поведения Выготский воспользовался понятием *вращивания/интериоризации*. Многие авторы, уточняет он, давно уже указывали на перенесение способов внешнего действия во внутренний, умственный план. Требуется, однако, понять это «внешнее» как *социальное*, как общественное отношение между людьми, опосредствованное культурными знаками.

Вводя генетический закон и понятие интериоризации, Выготский преодолевает разрыв между натуральными и высшими психическими функциями, характер-

ный для современных ему направлений в психологии: бихевиоризма и рефлексологии, с одной стороны, и «*понимающей*», «*описательной*» психологии — с другой.

В работах 1933 года у Выготского появляется понятие «зоны ближайшего развития» (ЗБР), значительно изменяющее и расширяющее концепцию интериоризации. В системе понятий культурно-исторической психологии ЗБР является ключевым, цементирующим всю концепцию развития, так как оно открывает возможность конкретного понимания пути развития личности ребенка. ЗБР есть область действий, которые ребенок может осознанно осуществлять в сотрудничестве со взрослым и более развитыми детьми, но еще не способен выполнять самостоятельно. Подвергая критике распространенную в его время практику исследования детского развития, Выготский подчеркивает значение понятия ЗБР для педагогики. Эту сторону дела он, к сожалению, успел лишь обозначить в ряде тезисов.

Наиболее известное, считающееся классическим определение гласит: «Зона ближайшего развития ребенка — это расстояние между уровнем его актуального развития, определяемым с помощью задач, разрешаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития ребенка, определяемым с помощью задач, решаемых ребенком под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными его сотоварищами» [6, с. 42].

На самом деле, к этой дефиниции следует относиться как к рабочей конструкции, предложенной для решения конкретной практической задачи — донести до учителей и психологов мысль о том, что важно определять не только актуальный уровень развития, но и потенциал развития ребенка. В таком ракурсе «...все вопросы педологии и в нормальной, и вспомогательной школе станут по-другому» [там же, с. 52]⁴.

Выготский всячески подчеркивал, что развитие ребенка зависит от помощи, оказываемой ребенку взрослым в процессе их совместной деятельности, в «сотрудничестве». В книге «Мышление и речь» указывается, что обучение не просто ведет за собой развитие, но при определенных условиях «...один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» [4, с. 202]. Ребенка обучили на копейку, а развился он на червонец. Значит, завтра ребенок сможет сам сделать то, что сегодня он делает лишь вместе со взрослым. В зоне актуального развития ребенок справляется с возникающими проблемами и без посторонней помощи. Если же задание для него чересчур трудно, то без совместного действия со взрослым (или другим, более умным ребенком) ему не обойтись.

С конца 1990-х годов отечественными исследователями ведется поиск иных, помимо чисто интеллектуального, измерений ЗБР. В работах Н.Л. Белопольской было проведено измерение эмоциональное; Л.Ф. Обухова и И.А. Корепанова исследовали измерение смысловое; Е.Е. Кравцова доказывала, что понятие ЗБР относится к развитию личности в целом; Г.А. Цукерман интерпретирует ЗБР как простран-

⁴ Замысел такой диагностики был реализован в 1976 г. усилиями А.Я. Ивановой (дочь С.Я. Рубинштейн, ученица Выготского, сотрудница и соавтора Б.В. Зейгарник). Она разработала стандартизованную процедуру оценки зоны ближайшего развития.

ство разнообразных возможностей развития в зависимости от видов помощи ребенку.

Исследование процессов и форм сотрудничества ребенка со взрослым в учебной деятельности позволило конкретизировать понятие ЗБР для самых разных когнитивных способностей и компетенций (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.В. Рубцов, Ю.В. Громыко, В.А. Гуружапов, А.Г. Крицкий, А.А. Марголис, И.М. Улановская, Г.А. Цукерман, Б.Д. Эльконин и др.). Включение в качестве активного субъекта в коллективную, совместно-распределенную деятельность позволяет ребенку осознанно усваивать накопленный культурный опыт. Процесс деятельности оказывается при этом еще и источником развития способности к взаимодействию с другими людьми, коммуникации и кооперации, наряду с рефлексивными и творческими способностями.

Еще сам Выготский высказывал предположение, что понятие ЗБР может быть распространено на различные стороны личностного развития. В качестве варианта реализации этой гипотезы В.К. Зарецкий разработал многовекторную модель ЗБР. Развитие рассматривается здесь как движение по ряду направлений, в каждом из которых можно выделить три гипотетические зоны: зона актуального развития (ЗАР), в которой ребенок способен развивать деятельность без помощи взрослого; собственно ЗБР, в которой ребенок успешно действует лишь в сотрудничестве со взрослым, и зона актуально недоступного (ЗАН), в которой ребенок не может осознанно взаимодействовать со взрослым.

Шаги в обучении изменяют границы ЗАР и ЗБР по вектору учебной деятельности, а шаги в развитии представляют собой качественные изменения когнитивного и личностного потенциала. Таким образом, формула «один шаг в обучении — сто шагов в развитии» конкретизируется: один шаг в учебной деятельности может вызывать качественные изменения сразу по нескольким направлениям развития [9].

Новые методы исследования и образовательные практики

Социальные отношения Выготский рассматривал как источник развития высшей психики: «За всеми высшими функциями и их отношениями стоят генетически социальные отношения, реальные отношения, homo duplex⁵. Отсюда *принцип и метод персонификации* в исследовании культурного развития, т. е. 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» [3, с. 54].

Это фундаментальное положение реализует новый экспериментальный метод исследования, названный впоследствии «генетико-моделирующим».

Выготский применил его в опытах на овладение вниманием у детей. Внимание как бы «перетекало» от взрослого к ребенку по мере того, как тот уяснял соотношение предметных (орех, чашечки с крышками) и знаковых (цветовых) стимулов.

Принцип овладения культурной функцией, поначалу осуществляемой взрослым и ребенком совместно — разделенной между ними в той или иной пропорции, — лег и в основу «методики двойной стимуляции», ставшей теперь уже классической. Выготский и его сотрудник Л.С. Сахаров модифицировали «поисковую методику» (Suchmethode) Н. Аха, разработанную для исследования процесса образования понятий. В опытах Аха не учитывалось отличие «полноценных понятий» от их функциональных эквивалентов в мышлении ребенка, которые Выготский назвал «псевдопонятиями», и сохранялась старая ошибочная схема формирования понятий как обобщения ряда единичных вещей, перехода «от конкретного к абстрактному».

Испытуемым предлагались два ряда стимулов — предметы и бессмысленные слова, а затем ставилась задача, которую можно было решить, связав данные слова с теми или иными предметами. Ряд предметов предъявлялся сразу, а словесный ряд постепенно увеличивался, благодаря чему появлялась возможность проследить, как именно используются слова в направленных на предметы психологических операциях ребенка.

С помощью методики двойной стимуляции удалось выяснить этапы процесса образования понятий у детей: от (i) синкретического образа через (ii) комплексное мышление, вершиной которого становятся псевдопонятия, — к (iii) понятию в собственном смысле слова. Опираясь на полученные данные, Выготский описал, как на основе использования слов в качестве средств образования понятий возникает особая знаково-смысловая структура, отражающая содержание предметного мира. Важно подчеркнуть, что приобретение новым словом значения в процессе образования понятия является результатом *совместной деятельности* взрослого и ребенка, в которой задействованы все основные интеллектуальные функции. Овладение понятием-значением слова является продуктом интериоризации их совместных действий.

Переход от «интерпсихического» к «интрапсихическому», т. е. от форм социальной коллективной деятельности ребенка к индивидуально осуществляемым функциям, является, по Выготскому, общим законом развития всех высших психологических функций. «Не постепенная социализация, вносимая в ребенка извне, но постепенная индивидуализация, возникающая на основе внутренней социальности ребенка, является главным трактом детского развития» [4, с. 282]. При этом индивидуализация понимается как своеобразный «сплав» работы персонального сознания ребенка и его практической деятельности во внешнем мире, в ходе которой «...вещи действительно обрабатывают ум ребенка... Этот новый момент, эта проблема действительности и практики и их роли

⁵ Человек двойной (*лат.*) — название раздела в «Естественной истории» Ж.-Л. Бюффона. Э. Дюркгейм писал о двойственной природе человека, в котором соединены и действуют два начала — индивидуальное (биопсихика) и социальное (мораль, прежде всего).

в развитии детского мышления существенно изменяют всю картину в целом» [там же, с. 51].

Идея интериоризации как способа формирования высших психологических функций получила дальнейшее развитие в трудах П.Я. Гальперина. В 1950-е годы он принялся разрабатывать теорию «поэтапного формирования» умственных действий и понятий. Под его руководством были проведены исследования условий, этапов и способов формирования умственных действий. В качестве руководящего принципа этих исследований у Гальперина выступала оригинальная трактовка психики как ориентировочной деятельности.

Согласно Гальперину, действие, первоначально осуществляемое во внешнем, материальном плане, переходит затем в «план громкой речи», обращенной к другим людям, а на заключительном этапе преобразуется во внутреннюю речь.

В отличие от «метода срезов», широко распространенного еще во времена Выготского, метод поэтапного формирования не только показывает, как действует ребенок, но и раскрывает, почему он действует так, а не иначе. Тем самым открывается возможность целенаправленного формирования психических процессов с заданными свойствами.

Ученики Гальперина провели множество экспериментальных исследований по формированию внимания, памяти, двигательных навыков и научных понятий. В частности, Л.Ф. Обухова удалось проследить процесс формирования начальных математических понятий у детей дошкольного возраста. Причем те операции по количественному сравнению объектов, которые, по мнению Пиаже, были недоступны детям этого возраста, устойчиво и безошибочно формировались у них в экспериментах Обуховой.

Концептуальный прорыв в исследовании образования детских понятий связан с именами Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, разработавших систему развивающего обучения для детей 6–10 лет. Ее теоретическим ядром является созданная Давыдовым концепция «содержательного обобщения». Такого рода обобщение, в отличие от формально-эмпирического, выделяет в предмете *существенное*, «генетически исходное» отношение, образующее основу развития предмета и выступающее как принцип взаимосвязи различных сторон и свойств этого предмета.

Учебная деятельность, согласно Давыдову, должна быть направлена на освоение научно-теоретических знаний и понятий и овладение *обобщенными способами* предметных и познавательных действий.

Правильно поставить учебную задачу — значит создать ситуацию, ориентирующую учащихся на поиск всеобщего способа решения задач данного типа при любых вариациях конкретных условий задачи.

В 1970-х годах Давыдов организует исследование коллективных, «совместно-распределенных» форм организации учебной деятельности. Первоначально — в работах Г.Г. Кравцова, Т.А. Матис, Ю.А. Полуянова, В.В. Рубцова, Г.А. Цукерман — эта проблема изучалась в связи с задачей формирования конкретных научных понятий. Впоследствии удалось доказать, что характер учебно-познавательного процесса обусловлен распределением деятельности между его участниками и напрямую зависит от способов обмена действиями в процессе совместного решения учебных задач. Начались развернутые исследования закономерностей совместной учебной деятельности, были сформулированы требования к организации совместных действий взрослого и детей и определены зоны ближайшего развития мышления учащихся.

На основе полученных данных было создано новое направление культурно-исторической психологии — «социально-генетическая психология развития» [11]. Социально-генетический метод показывает зависимость происхождения понятий у детей от способов взаимодействия и организации совместных действий. Связь между чувственно-предметной и знаково-символической формами действия устанавливается в процессе совместного поиска, анализа и моделирования некоторого предметного отношения, или связи свойств объекта.

На фундаменте культурно-исторической психологии возникают новые направления в педагогике и образовательной практике — от «педагогике сотрудничества» (С.Л. Соловейчик, Ш.А. Амонашвили и др.) до «рефлексивно-деятельностного подхода» (В.К. Зарецкий); в клинической психологии активно работает школа А.Р. Лурия (Т.В. Ахутина и др.), развивается «культурно-историческая психология» (А.Ш. Тхостов и др.).

Тот факт, что последователям школы Выготского далеко не всегда удается найти общий язык в трактовке основоположений и принципов культурно-исторической психологии, ни в коей мере нельзя считать признаком ее внутренней слабости. Напротив, «умные» противоречия служат стимулами роста научной теории, не позволяя ей остановиться в развитии и догматически окостенеть. Разнообразие исследовательских направлений и практик является неизбежным и естественным следствием стремительной экспансии культурно-исторической психологии, в последние полвека — уже в мировых масштабах.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Записные книжки. Избранное / Под общ. ред. Е. Завершневой и Р. ван дер Веера. М.: Канон+, 2017. 607 с.
2. *Выготский Л.С.* Инструментальный метод в педологии // Основные проблемы педологии в СССР / Под ред. А.Б. Залкинда. М., 1928. С. 158–159.
3. *Выготский Л.С.* Конкретная психология человека // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 1986. № 1. С. 52–65.

References

1. Vygotsky L.S. Vygotsky L.S. *Zapisnye knizhki. Izbrannoe* [Notebooks. A selection]. Zavershneva E., van der Veer R. (eds.). Moscow: Kanon+, 2017. (In Russ.).
2. Vygotsky L.S. Instrumental'nyy metod v pedologii [Instrumental method in paedology]. In Zalkind A.B. (ed.). *Basic problems of paedology in the USSR*. Moscow, 1928, pp. 158–159. (In Russ.).
3. Vygotsky L.S. Konkretnaya psikhologiya cheloveka [Concrete psychology of man]. *Vestnik Moskovskogo universiteta*.

4. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.; Л.: Соцэкгиз, 1934. 324 с.
5. *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций: Из неопубликованных трудов. М.: Изд-во АПН, 1960. 500 с.
6. *Выготский Л.С.* Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л.: Учпедгиз, 1935. 135 с.
7. *Выготский Л.С., Леонтьев А.Н.* Предисловие к книге А.Н. Леонтьева «Развитие памяти» // А.Н. Леонтьев. Становление психологии деятельности. М.: Смысл, 2003. С. 199–206.
8. *Зарецкий В.К.* Один шаг в обучении — сто шагов в развитии: от идеи к практике // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 149–188.
9. *Зарецкий В.К.* Зона ближайшего развития: О чем не успел написать Л.С. Выготский // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 96–104.
10. *Майданский А.Д.* Психология свободы Л.С. Выготского // Культурно-историческая психология: истоки и новая реальность. М.: Канон+, 2023. С. 11–25.
11. *Рубцов В.В.* Основы социально-генетической психологии: Избранные психологические труды. М.: Институт практической психологии, 1996. 383 с.

Seriya 14: Psikhologiya [Vestnik of Moscow University. Series 14: Psychology], 1986, no. 1, pp. 52–65. (In Russ.).

4. *Vygotsky L.S. Myshlenie i rech': Psikhologicheskie issledovaniya* [Thinking and speech: psychological studies]. Moscow, Leningrad: Sotsekiz, 1934. (In Russ.).
5. *Vygotsky L.S. Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii: Iz neopublikovannykh trudov* [Development of higher mental functions: From unpublished works]. Moscow: APN Publ., 1960. (In Russ.).
6. *Vygotsky L.S. Umstvennoe razvitie detei v protsesse obucheniya* [Mental development of children in the process of education]. Moscow, Leningrad: Uchpedgiz, 1935. (In Russ.).
7. *Vygotsky L.S., Leontiev A.N. Predislavie k knige A.N. Leontieva "Razvitie pamyati"* [Preface to the book of A.N. Leontiev "The development of memory"]. In *Leontiev A.N. Stanovlenie psikhologii deyatel'nosti* [The emergence of activity psychology]. Moscow: Smysl, 2003, pp. 199–206. (In Russ.).
8. *Zaretsky, V.K. Odin shag v obuchenii — sto shagov v razvitii: ot idei k praktike* [One step in learning — one hundred steps in development: from idea to practice]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 149–188. (In Russ.).
9. *Zaretsky V.K. Zona blizhaishego razvitiya: O chem ne uspel napisat' L.S. Vygotsky* [Zone of proximal development: On what L.S. Vygotsky had no time to write]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2007. Vol. 3, no. 3, pp. 96–104. (In Russ.).
10. *Maidansky A.D. Psikhologiya svobody L.S. Vygotskogo* [Lev Vygotsky's psychology of freedom]. In *Maidansky A.D. (ed.). Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya: istoki i novaya real'nost'* [Cultural-historical psychology: Its origins and new reality]. Moscow: Kanon+, 2023, pp. 11–25. (In Russ.).
11. *Rubtsov V.V. Osnovy sotsial'no-geneticheskoi psikhologii: Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Fundamentals of socio-genetic psychology: Selected psychological works]. Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii, 1996. (In Russ.).

Информация об авторах

Рубцов Виталий Владимирович, доктор психологических наук, академик РАО, заведующий Международной кафедрой ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», 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

Зарецкий Виктор Кириллович, кандидат психологических наук, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zaretskiyvk@mgppu.ru

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 authors

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

Viktor K. Zaretsky, PhD in Psychology, Professor, Chair of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zar-victor@yandex.ru

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 28.05.2024

Принята в печать 10.08.2024

Received 28.05.2024

Accepted 10.08.2024

Л.С. Выготский: перечитывая заново. Часть 1

Н.Н. Нечаев

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6965-2312>, e-mail: nnnechaev@gmail.com

Статья посвящена раннему периоду научного творчества Л.С. Выготского, предшествовавшему времени, когда были сформулированы принципы культурно-исторической теории. В качестве ключевого момента подробно рассматривается его доклад на Втором Психоневрологическом съезде в 1924 г. и ряд «примыкающих» к нему работ, включая и рукопись работы «Исторический смысл психологического кризиса». Сопоставление подхода Л.С. Выготского к учению И.П. Павлова, рефлексологии В.М. Бехтерева, реактологии Н.И. Корнилова, с одной стороны, и психологии — с другой, показывает, что Выготский исходит из необходимости коренной перестройки психологической науки на «объективных» основаниях. Это, по его мнению, предполагает ее поворот к высшим формам поведения, но, по сути, — к совместной деятельности человека. В этих методологических изменениях позиции Выготского видится связь его ранних работ с теоретическими разработками П.Я. Гальперина о предмете и методе психологии.

Ключевые слова: объективное исследование, рефлексология, психологический эксперимент, опрос и инструкция, психические явления, объект и предмет исследования.

Для цитаты: Нечаев Н.Н. Л.С. Выготский: перечитывая заново. Часть 1 // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 3. С. 12–26. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200302>

L.S. Vygotsky: Reading Anew. Part 1

Nikolay N. Nechaev

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6965-2312>, e-mail: nnnechaev@gmail.com

The article dwells on the earlier period of Vygotsky's works before the time when the principles of the Cultural Historic Theory were formulated. His report on the 2nd Psycho-Neurologic Congress in 1924 as well as some adjacent works including "The historical sense of psychological crisis" are considered by the author as key moments. If to compare Vygotsky's approach with I.P. Pavlov's theory of conditioned reflex, V.M. Bechterev's reflexology and K.N. Kornilov's reactology, from one side, and psychology, from the other, it reveals Vygotsky's determination to restructure psychology on the objective basis. In his opinion this implies the turn of psychology to higher forms of human's behavior, actually, to human activity. In these methodological changes of Vygotsky's views one can trace certain relations of Vygotsky's early works with P.Ya. Galperin's theoretical survey on subject and method of psychology.

Keywords: objective research, reflexology, psychological experiment, interrogation and instructions, psychic phenomena, object and subject of survey.

For citation: Nechaev N.N. L.S. Vygotsky: Reading Anew. Part 1. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 3, pp. 12–26. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200302>

«Суть дела исчерпывается не своей целью, а своим осуществлением, и не результат есть действительное целое, а результат вместе со своим становлением; ... голый результат есть труп, оставивший позади себя тенденцию!»

Г.В.Ф. Гегель. Феноменология духа.

<https://www.livelib.ru/quote/434926-fenomenologiya-duha-g-v-f-gegel>

Отмечаемые в 2024 г. даты жизни и творчества Л.С. Выготского (100-летие с начала работы Выготского в Московском институте экспериментальной психологии и 90-летие безвременной кончины этого выдающегося ученого в 1934 г.) — повод не только расширить наши представления о его вкладе в развитие отечественной психологии, но и возможность углубить наше понимание ключевых проблем, характерных для современного состояния отечественной психологии, и тех тенденций развития ее направлений, разработка которых непосредственно связана с идеями Выготского, его сотрудников и последователей, как в нашей стране, так и за рубежом.

Говорить о точной дате начала научного творчества Л.С. Выготского в области психологии — дело непростое, в этом случае можно принимать во внимание различные моменты его биографии. Так, еще будучи студентом Императорского Московского университета, изучавшим юриспруденцию, он одновременно прослушал ряд психологических курсов в Московском городском народном университете им. А.Л. Шанявского, в том числе и лекции П.П. Блонского и Г.Г. Шпета. О многообразии интересов Л.С. Выготского наглядно свидетельствуют материалы его «Записных книжек», собранные и частично проанализированные Е. Завершневой и Ван дер Веером, изданные в 2017 г. [7].

Представляется, что любая годовщина, связанная с именем Л.С. Выготского, является поводом остановиться и еще раз задуматься о значимости вклада этого выдающегося ученого в развитие психологии в целом и в ту конкретную сферу деятельности в психологии, в которой ты работаешь как специалист.

В силу обстоятельности я многие годы занимался проблемами психологии и педагогики высшего образования. Будучи одним из ближайших учеников П.Я. Гальперина, в своих исследованиях я показывал, что в системе высшего образования мы, по сути, должны создавать условия для развития тех новообразований, которые в виде определенных склонностей и способностей выступают предпосылками для успешной реализации стратегий их развития в вузе. Об этом, в частности, я говорил в 1996 г. на Юбилейной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Выготского, где выступал с докладом «Культурно-исторический подход в становлении теории высшего образования» [16, с. 338–343], в котором показал, что мы можем понять психологические новообразования, возникающие у ребенка, только через призму развитых форм деятельности. Я опирался при этом на известную мысль К. Маркса, суть которой в том, что намеки на высшее, возникающие на более низких ступенях развития изучаемого нами

процесса, могут быть разумно поняты, только тогда, когда само высшее уже известно [14, т. 46, с. 32].

Актуальность данной мысли К. Маркса проявилась вновь по прошествии почти трех десятков лет, когда я перечитывал один из ключевых докладов П.Я. Гальперина, который он сделал 05.12.1969 г. в рамках так называемой «домашней дискуссии» на квартире А.Р. Лурия [6, с. 435–447]. В этом докладе Гальперин рассматривал ряд идей Л.С. Выготского как основу развития концепции поэтапного формирования умственных действий и понятий. Именно после этого я обратился к работам Л.С. Выготского раннего периода его творчества. Речь идет, прежде всего, о докладе, с которым Выготский выступил на 2-м Всероссийском психоневрологическом съезде в январе 1924 г., опубликованном позднее в виде статьи в 1926 г. в сборнике [8, с. 26–46]. Доклад назывался «Методика рефлексологического и психологического исследования». Яркий и содержательный доклад был замечен присутствовавшим на съезде А.Р. Лурия, которого мы все знаем как выдающегося психолога, основателя отечественной нейропсихологии, ставшего соратником и соавтором Выготского. В результате, как известно, Выготский был приглашен на работу в Москву, в Московский институт экспериментальной психологии, благодаря чему и появилась публикация этого доклада.

Я часто перечитываю работы классиков, прежде всего нашей психологической науки, и, сопоставляя их мысли о роли и задачах психологии с потоком сугубо эмпирических исследований, систематически публикуемых даже в серьезных профессиональных изданиях, отражающих состояние нашей науки, с сожалением констатирую, что сейчас совсем не время самоуспокоения. Во многих отношениях психология пребывает не в лучшем состоянии, по многим направлениям откатываясь, по сути, в прошлый, а порой и в позапрошлый век. Психоанализ, гештальт-терапия, «понимающее» слушание — это что-то новое или на время забытое старое? Как с грустью отмечал в свое время А.Н. Леонтьев, говоря об исследованиях в русле теории деятельности, «... слова “деятельностный подход” и прочие слова о деятельности последнее время мне приходится встречать огорчительно часто и много и не всегда в значении, достаточно очерченном, определенном, где-то локализуемом в очень широком пространстве знаний, круге понятий. Они поэтому теряют свою определенность, которую они еще не теряли 15 и 20, может быть, лет тому назад, когда эти две или три позиции были очерчены; понятно, о чем можно было дискутировать, что надо было разрабатывать, а теперь — непонятно. Я теперь, когда вижу фразу “и с точки зрения деятельностного подхода”, скажу вам откровенно: меня это беспокоит» [12, с. 118].

В этой связи конкретная цель данной статьи — обратить внимание читателя не на «профильные» работы Выготского в области созданной им культурно-исторической теории психологического развития, в целом хорошо известные и составляющие корпус фундаментальных основ не только отечественной психологии. В свете актуальной психологической и педагогической проблематики, связанной с происходящим в мире коренным реформированием основ системы образования, еще базирующейся на многовековых традициях «передачи» опыта прошлого новому поколению, они также требуют нового прочтения. Но мне стали интересны те работы, которые непосредственно связаны с началом московского периода научного творчества Л.С. Выготского, — они позволили ему за короткое время стать основателем так называемой «неклассической» психологии [21], открывшей для многих исследователей — как у нас в стране, так и за рубежом — новые горизонты развития всей системы психологического знания.

Конечно, научная школа Выготского, связанной с которой считали и считают себя многие психологи разных поколений, в силу как исторических, так и личностных причин, никогда не была неким монолитом. Как писал Л.С. Выготский в одной из записных книжек, «...почему ставится вопрос о единстве работы. Потому что каждый сделал свой шаг самостоятельно, отправляясь от общих исходных позиций. Но куда он поставил ногу?» [7, с. 297]. Можно предположить, что здесь Л.С. Выготский имеет в виду отход А.Н. Леонтьева как своего ближайшего сотрудника от общей линии исследований роли знакового опосредования в системном строении сознания. Вот что сам А.Н. Леонтьев в 1976 г. отмечал в своих воспоминаниях о совместной работе с Л.С. Выготским в 30-е гг.: «Другая альтернатива состояла в том, чтобы вернуться к практическим действиям. По линии этой второй альтернативы и возник еще один как бы побочный, параллельный, что ли, цикл исследований, который **возвращал концепцию в целом к идее порождения и развития сознания в практических действиях** (выделено мной. — Н.Н.)» [12, с. 115].

Понять принципиальные различия научных позиций участников круга Л.С. Выготского мне помогла работа над этапными для меня самого статьями. Первая из них была посвящена сопоставлению взглядов А.Н. Леонтьева и П.Я. Гальперина [15], вторая — анализу позиций Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева [17]. Моя цель заключалась в том, чтобы не только выявить идейные основания определенного расхождения их взглядов, возникшего в ходе их совместной работы, но и те реальные возможности реинтеграции их позиций, которые открываются в свете уточнения методологических закономерностей развития современного психологического знания, разработка которых была осуществлена П.Я. Гальпериным в рамках теории поэтапного формирования умственных действий и понятий.

В данной статье, при рассмотрении взглядов Выготского, особенно характерных для исследуемого мной этапа развития его методологических позиций,

я постараюсь показать, что Л.С. Выготский не только постоянно возвращался к необходимости решения проблемы предмета психологического исследования, но и даже (рискну предположить) к решению вопроса о самом наличии «психики» — как некоего свойства объективной действительности, существующего независимо от нашего сознания, но выступающего для нас в виде так называемых «психических явлений», — вопроса, к решению которого П.Я. Гальперин не только систематически обращался, но и предложил его определенное решение, правда, теоретически не осознавая значения этого шага для перестройки всей понятийной системы неклассической психологии.

1

Как известно, московскому периоду научной деятельности Л.С. Выготского предшествовал гомельский период его активного творчества в сфере психологии, включавший работу над книгой «Психология искусства», учебником «Педагогическая психология», проведение целого ряда экспериментальных исследований в области памяти, в которых он фактически создал авторский вариант методики «двойной стимуляции» и «знакового опосредствования» (возможно, еще не осознавая их методологического потенциала, который выступит для него лишь позже). Результаты этих экспериментальных исследований и были заявлены им в виде трех докладов на 2-м Всероссийском психоневрологическом съезде, с одним из которых он выступил 6 января 1924 г. (Доклад был опубликован позднее в виде статьи «Методика рефлексологического и психологического исследования» в сборнике трудов института экспериментальной психологии в 1926 г. [8, с. 26–46]) и воспроизведен в 1982 г. в 1-м томе собрания сочинений Л.С. Выготского [4, с. 43–62].

Известно, что доклад, сделанный Выготским на этом съезде произвел настолько сильное впечатление на присутствовавшего там А.Р. Лурию, в то время сотрудника Московского института экспериментальной психологии, одновременно исполнявшего обязанности ученого секретаря института, что он доложил директору института К.Н. Корнилову о молодом гомельском психологе, который, по его мнению, должен стать сотрудником института, после чего Выготский и был приглашен К.Н. Корниловым на работу в этот институт, правда, в качестве научного сотрудника лишь 2-й категории.

Идеи Выготского, представленные в этом докладе, действительно были созвучны реактологии — тому направлению исследований, которое сам Корнилов, став директором института, «укоренял» в деятельности института после увольнения его бывшего директора Г.И. Челпанова по идеологическим основаниям.

На какой-то период «реактологический» подход К.Н. Корнилова к проблемам психологии показался Выготскому, уже сложившемуся психологу, обладающему фундаментальной теоретико-методологической подготовкой и широким научным кругозором

в различных областях гуманитарного знания, пониманием тенденций развития не только психологии, но и искусства, литературы, лингвистики, свободно владеющим несколькими европейскими языками, перспективным направлением развития психологии. Обладая возможностями методолога, теоретика и экспериментатора, ориентируясь в других современных ему направлениях развития психологии за рубежом (зоопсихологии, психоанализа, бихевиоризма и гештальт-психологии), Выготский стремится выявить и методологический, и, по возможности, экспериментально-методический потенциал реактологии в решении основной для него проблемы — определении направлений и методов психологического исследования сознания. Судя по опубликованным в этот период работам Л.С. Выготского, [4, т. 1, с. 78–98], [4, т. 1, с. 132–148], [8, с. 26–46], он активно использует аргументацию К.Н. Корнилова для раскрытия содержания своего подхода.

Очевидно, что в этот период научного творчества реактология представлялась Л.С. Выготскому и актуальным, и важным этапом в развитии психологии как науки — определенным, и, в целом, позитивным движением вперед в познании субъективного мира человека, преодолевающим «объективизм» учения И.П. Павлова о высшей нервной деятельности и рефлексологии В.М. Бехтерева и «субъективизм» традиционной эмпирической психологии сознания, развивавшейся Г.И. Челпановым. Но в это же время Л.С. Выготский уже активно работает над рукописью работы «Исторический смысл психологического кризиса», была написана им в 1927–1928 гг. В ней содержатся серьезные критические замечания в адрес целого ряда направлений психологии, в том числе и в адрес реактологического подхода в целом, и в адрес К.Н. Корнилова в частности [4, т. 1, с. 291–436].

Совершенно очевидно, что в этом плане весьма показательной для Л.С. Выготского стала статья Корнилова «Наивный и диалектический материализм в отношении к науке о поведении человека», открывавшая второй сборник работ института [8, с. 7–18], изданный в 1926 г. в котором в разделе «Общие и теоретические статьи» была также представлена и ставшая знаменитой статья Выготского «Методика рефлексологического и психологического исследования», подготовленная им по материалам теоретических и экспериментальных исследований гомельского периода его научной деятельности и январского выступления на самом психоневрологическом съезде 1924 г.

Судя по названию своей статьи, К.Н. Корнилов претендовал в ней на роль методолога и теоретика нового направления в развитии психологии как науки о реакциях. В этой статье защищается точка зрения (по сути, глубоко эклектическая), состоящая в том, что психика, конечно же, отлична от материи, хотя при этом составляет ее особое свойство. Вот один из основных тезисов этой статьи: «Диалектический материализм полагает, что бытие не отражается в сознании так же, как вещи в зеркале, что эти отражения имеют субъективный характер, обуславливаемый

строением воспринимающего аппарата; что вещь во все не есть совокупность красного, звучащего, гладкого, пахучего и т. п., как существующего независимо от сознания, но что это красное, звучащее и т. д. существует *только субъективно, только в сознании*, (выделено мной. — Н.Н.) как восприятие предметов, тогда как *объективно вне сознания имеются только колебания эфирных, воздушных волн и т. п.* (выделено мной. — Н.Н.), как предметы восприятия, которые, конечно, не являются тождественными нашим восприятиям предметов» [8, с. 9].

Предметом отдельной статьи мог бы стать анализ текста этой статьи К.Н. Корнилова, выявляющий позицию К.Н. Корнилова, фактически совпадающую в своих основных тезисах с позицией С.Р. Рубинштейна, который уже в своем варианте деятельностного подхода также говорил о единстве, но не тождестве психического и физиологического.

Здесь же мы можем только отметить, что именно этот тезис, но уже в формулировках С.Л. Рубинштейна был в 50-е гг. подвергнут серьезной методологической критике. Как отмечал П.Я. Гальперин на «домашней» дискуссии в декабре 1969 г. [6, с. 435–447], «...есть в марксизме положение: сознание — это продукт мозга и отражение внешнего мира. И Рубинштейн по этому поводу кричал громче всех, и ему по этому поводу чуть не оторвали голову, потому что ему говорили о двойной детерминации» [там же, с. 444]. В этом же докладе П.Я. Гальперин вспомнил и эту позицию К.Н. Корнилова 30-х гг.: «Это только когда-то в простоте душевной К.Н. Корнилов говорил о том, что психическая деятельность есть отражение мозговой деятельности. Его тогда хорошо поправили, потому что я же вижу предметы *через понятия*, но предметы, объекты внешнего мира» [там же].

Поэтому неудивительно, что, исходя из своей, мягко скажем, «своеобразной» по своей «диалектичности» точки зрения, подкрепляемой ссылками на произвольно выбранные им цитаты из текстов философов-материалистов разных эпох и взглядов, включая Лукреция, Гольбаха, Де-Ламетри, Л. Фейербаха, Ф. Энгельса, Г.В. Плеханова и даже Н.И. Бухарина, считавшегося в то незабвенное время ведущим теоретиком партии, К.Н. Корнилов писал: «Плеханов выражает так: «Всякое данное психологическое состояние есть лишь одна сторона процесса, другую сторону которого составляет физиологическое явление», или, как еще отчетливее формулирует Бухарин, «психика есть интроспективное выражение физиологических процессов» [8, с. 12]. Далее К.Н. Корнилов продолжает: «Что субъективное состояние, как “интроспективное выражение физиологических процессов”, по характеристике Бухарина, *действительно существует* (выделено мной. — Н.Н.), этого, кажется, не отрицает никто: ни представители диалектического материализма, как мы видели выше, ни представители рефлексологии. А раз это так, ясно, что эти субъективные состояния должны быть объектом науки и изучения. <...> но до тех пор, пока имеющиеся субъективные состояния остаются только субъективными, т. е. являются достоянием субъекта, а никак не

выявлены в движении, музыке, слове и т. п., наука не может иметь с ними дела. Только выявленные, обектированные наружу они становятся достоянием науки» [там же, с. 17]

И подобную аргументацию в те годы Л.С. Выготский разделяет, о чем свидетельствуют материалы его статьи «Психика, сознание, бессознательное» [4, т. 1, с. 132–148], в которой он отмечает: «Психику следует рассматривать не как особые процессы, добавочно существующие поверх и помимо мозговых процессов, где-то над или между ними, а как субъективное выражение тех же самых процессов, как особую сторону, особую качественную характеристику высших функций мозга» [там же, с. 137]. Отметим, что фактически Л.С. Выготский в работах этого периода придерживается этой позиции К.Н. Корнилова. Однако нам важно понимание, как в дальнейшем развивалась мысль Л.С. Выготского. Данная статья впервые была опубликована в одном из сборников работ Института в 1930 г., но написана она была гораздо раньше, так как уже в «Историческом смысле психологического кризиса» эта позиция К.Н. Корнилова была рассмотрена критически. Вероятно, Л.С. Выготскому стала очевидной ее методологическая ущербность.

Необходимо отметить, что, к сожалению, при всей примитивности аргументации К.Н. Корнилова о соотношении «психического» и «физиологического», ставшей очевидной для Л.С. Выготского, она до настоящего времени преследует отечественную психологию. Так, многие психологи, не исключая и С.Л. Рубинштейна, и А.Н. Леонтьева, и даже П.Я. Гальперина отдавали дань знаменитому положению, сформулированному В.И. Лениным, что «психика» есть функция мозга» [9, т. 18, с. 84–92]. Понятны идеологические основания приверженности этому тезису отечественных психологов, но С.Л. Рубинштейн с энтузиазмом отстаивал его в своих работах и прямо указывал, что «...психическая деятельность как рефлекторная деятельность мозга — это **осуществляемая мозгом психическая деятельность человека** (выделено мной. — Н.Н.)» [18, с. 7]. «Никак не приходится обособлять и противопоставлять одно другому — отношение психического к мозгу и его отношение к внешнему миру. Этого нельзя делать прежде всего потому, что психическая деятельность — это деятельность мозга, **взаимодействующего (!!! — Н.Н.)** с внешним миром, **отвечающего** на его воздействия (выделено мной — Н.Н.)». [там же, с. 5]. И П.Я. Гальперин, конечно, понимал «внутреннюю» противоречивость этого положения, но лишь в своем знаменитом «Введении в психологию» [5] он попытался преодолеть этот укорененный в нашей философской и психологической литературе «постулат».

Для нас, знающих о том пути, который за неполные 10 лет своей работы в Институте экспериментальной психологии прошел Л.С. Выготский, очевидно, что он не стал бы Выготским, если бы уже в самом начале своего сотрудничества с К.Н. Корниловым отчетливо не увидел все основные методологические пороки реактологии.

«Нужно заметить, — пишет Л.С. Выготский в «Историческом смысле психологического кризиса», — что разнородность материала, отрывочность, перемена значения фразы вне контекста, полемический характер большинства высказываний, **верных именно в отрицании ложной мысли**, но пустых и общих в смысле положительного определения задачи, никак не позволяют ждать от этой работы чего-либо большего, чем более или менее случайный ворох цитат и талмудическое их толкование. Но цитаты, расположенные в лучшем порядке, никогда не дадут системы» [4, т. 1, с. 397]. И Л.С. Выготский продолжает свою мысль: «Новая теория принимает вслед за Плехановым доктрину психофизического параллелизма и **полную несводимость психического к физическому, видя в этом грубый, вульгарный материализм**. Но как возможна одна наука о двух принципиально, качественно разнородных и несводимых категориях бытия? Как возможно их слияние в целостном акте реакции?» [там же, с. 398]. Далее Л.С. Выготский пытается сформулировать возможные ответы на вопросы, поставленные К.Н. Корниловым: «...мы, — пишет Л.С. Выготский, — имеем два ответа. Корнилов видит между ними функциональное отношение, но этим сразу уничтожается всякая целостность: в функциональном отношении могут стоять две разные величины. **Изучать психологию в понятиях реакции нельзя, ибо внутри реакции заключены два несводимых к единству, функционально зависимых элемента**. Психофизическая проблема этим не решена, но перенесена внутрь каждого элемента и поэтому делает невозможным исследование ни в одном шаге, как она в целом связывала всю психологию. Там было неясно отношение всей области психики ко всей области физиологии, здесь в каждой отдельной реакции запутана та же неразрешимость. Что *методологически* предлагает это решение проблемы? Вместо того чтобы решить ее проблематически (гипотетически) в начале исследования, — решать ее экспериментально, эмпирически в каждом отдельном случае. Но ведь это невозможно. И как возможна одна наука с двумя принципиально различными методами познания, не способами исследования — в интроспекции видит К.Н. Корнилов не технический прием, а единственно адекватный способ познания психического. Ясно, что методологически цельность реакции остается *ria desiderata* (благими намерениями. — Н.Н.), а на деле такое понятие ведет к двум наукам, с двумя методами, изучающими две различные стороны бытия» [там же, с. 398–399].

Невольно нам, знающим о возникновении в 30-е гг. идей деятельностного подхода А.Н. Леонтьева, в определенной мере опиравшегося на свои ранние проведенные совместно с А.Р. Лурия реактологические работы как определенной альтернативы к позиции Л.С. Выготского, становится ясным возможный источник появления этой оценки Л.С. Выготским подхода К.Н. Корнилова.

Для самого Л.С. Выготского здесь возникает коллизия: Корнилов, ссылаясь на Павлова, писавшего о значимости наших переживаний и невоз-

возможности их исследовать разрабатываемыми им самим «объективными» методами исследования, клеймит его в агностицизме, Выготский же в своих статьях, ссылаясь на эти же слова И.П. Павлова, как на важную характеристику роли переживаний, утверждает, что мы должны найти метод, позволяющий исследовать эти субъективные состояния, не утрачивая их содержания.

Именно этому был посвящен его январский доклад 1924 г. на съезде и статья 1926 г., написанная на его основе [8, с. 26–46]. Л.С. Выготский видит путь в совершенствовании рефлексологической методики, но предлагает включить в нее опрос как жестко построенную методику, направленную на объективное исследование. При этом Выготский не подвергает сомнению высказанную И.П. Павловым точку зрения, а традиционное психологическое исследование критикует за то, что оно фиксируется на интроспективном описании субъективных состояний, не предлагая методики выявления их объективного содержания. Поэтому он завершает свою статью разбором методов опроса с точки зрения не только того, что было позитивного в рефлексологии, но и того, что было накоплено в субъективной эмпирической психологии. Он показывает, что опрос должен очень точно следовать соответствующей инструкции и особенностям каждой конкретной ситуации, что необходимо сопоставлять разные «показания» испытуемых с точки зрения выявления противоречий и т. д., — и это, по его мнению, позволяет выйти на объективное изучение содержания «психической» стороны физиологического процесса.

Зная о пути, который прошел Выготский, мы понимаем, каким образом и почему именно анализ речевой деятельности становится для него источником его научного вдохновения. Причем важно отметить, что это понимание функций речи и речевого общения как ведущего средства регуляции деятельности испытуемого произошло еще до формулирования «основного закона» культурно-исторической психологии — перехода интерпсихического плана поведения в интрапсихический план сознания, в котором он нашел ответ на вопрос о психологических механизмах возникновения высших форм поведения.

Действительно, в своих дальнейших научных изысканиях Выготский сопоставил свои представления о речи как способе выявления содержания результатов интроспекции с характеристиками общения, которые дал П. Жане, исходивший совершенно из других оснований [3, с. 1021], [4, т. 5, с. 197]. Действительно, для французской социологической школы, представителем которой был Жане, было очевидно, что речь в контексте общения направлена прежде всего на усвоение общественных представлений, когда индивидуальные представления рассматриваются лишь как формы «бытия» коллективных представлений.

2

Главный методологический вопрос, значимый для любой науки — это вопрос о предмете иссле-

дования. Применительно к психологии его можно также определить как вопрос о предмете **деятельности** психолога. Эта деятельность может быть теоретической или практико-ориентированной — исследователь всегда исходит из понимания того, что им рассматривается в качестве **предмета психологии**. Принятое членами научного сообщества представление о предмете психологии как науки есть основа для выявления **предмета деятельности** в рамках конкретного исследования.

Но ответ на этот главный вопрос предполагает, во-первых, различие **предмета** и **объекта** исследования. Традиционно считается, что различные науки могут выделять в одном и том же **объекте** разные стороны (аспекты), делая их **предметами** своего исследования. С этой точки зрения разные взгляды на один и тот же объект и создают разные «предметы исследования». Однако с методологической точки зрения эта точка зрения ошибочна. Попробуем разобраться в этом.

Существование человека в объективном мире предполагает его деятельность, направленную на познание и изменение этого мира. Но при этом мы не должны забывать, что любой человек, и в том числе исследователь, с психологической точки зрения всегда имеет дело с «предметным» содержанием, открывающимся в его образе объективной действительности, которое опосредовано и опосредствовано его деятельностью с тем или иным фрагментом объективной действительности, с которым объективно имеет дело субъект этой деятельности [17]. В результате этой орудийно оснащенной деятельности субъекта, направленной на какой-то конкретный фрагмент объективной действительности как на объект его деятельности, объективно несущий «в себе» определенные потребности субъекту свойства, происходит преОБРАЗование того «предмета», который с психологической точки зрения, т. е. с точки зрения субъекта, выступал эмпирическим объектом деятельности. Тем самым данный процесс выявления предмета деятельности как объективный процесс — с методологической точки зрения — выступает как процесс **«опредмечивания»** конкретного фрагмента объективной действительности, но в целом (уже с психологической точки зрения) предстает для него в форме **«перепредмечивания»** эмпирического объекта деятельности.

В небольшом эксперименте, систематически проводимом мной в разных аудиториях в процессе лекции, слушателям демонстрировалось фото, на котором было представлено некое скрытое тканью устройство. Участники эксперимента должны были ответить на вопрос: «Что *это*?» В качестве возможного ответа им одновременно предлагались следующие варианты: рация, фотокамера, настольные часы, планшет, магнитофон, и др. Слушатели высказывали разные гипотезы. Затем ранее скрытый объект открывался и слушатели видели перед собой смартфон, выступавший для них как знакомый предмет, который, однако, — в силу «многофункциональности» данного устройства, — можно рассматривать, используя все указанные в вариантах ответов «предметы».

То есть как некое «нечто», смартфон, рассмотренный уже не как предмет, обеспечивающий телефонную связь, а как объект, обладающий еще целым спектром свойств, позволяет использовать его в качестве и рации, и фотокамеры, и часов, и радиоприемника, и планшета, и т. п. Но если продолжить этот ряд возможного использования данного объекта, то его можно рассматривать и в качестве товара, и ...источника излучения, и даже средства самоутверждения.

Больше того, как некое «нечто» этот объект обладает свойствами, позволяющими использовать его и в качестве меры длины или веса, метательного снаряда, и т. п. Конечно, такое использование «смартфона» не является очевидным.

Но спросим себя: остается ли наш «смартфон» при таком использовании смартфоном? Или мы начинаем догадываться, что в действительности перед нами лишь некий объект, обладающий целым рядом свойств, которые — благодаря нашим способам деятельности — выступают тем или иным «предметом», т. е. объектом, который мы можем использовать тем или иным образом. И быть для него «смартфоном» — значит обладать только теми его характеристиками, которые позволяют ему выступить в этом качестве. Зафиксируем этот «словесный» оборот: мы «видим» мир определенными образами действия с теми или иными объектами, выступающими перед нами в поле наших возможных действий. Напомню, кстати, что в одном из заданий популярного теста Торренса испытуемым предлагается описать возможное использование абстрактных рисунков в качестве фрагментов для создания на их основе конкретных изображений и количество предложенных вариантов свидетельствует о степени креативности испытуемых.

Следовательно, любой **объект**, выступающий перед нами каким-то конкретным «предметом», т. е. уже известным нам способом деятельности с этим объектом, потенциально «многопредметен», т. е. может выступать разными перечисленными выше **«предметами»**. Иными словами, любой объект, попавший в орбиту нашей деятельности, раскрывается как определенный «предмет» только в нашей конкретной деятельности с ним: все определяется тем, какая деятельность имеет место, как она связана с соответствующей потребностью, вызвавшей к жизни этот «предмет». В этом смысле, подчеркнем (только в этом смысле): можно утверждать, что объективная действительность «беспредметна». Ее «опредмечивание» есть процесс и результаты нашей практической деятельности, деятельности субъекта, создающего «предметный» мир. Казалось бы, вполне понятная мысль, но сколько копий было сломано и продолжает ломаться в процессе различных методологических дискуссий, суть которых — игнорирование творческой основы совместной деятельности ее практических участников.

Необходимо постоянно учитывать методологические «рифмы» различения «предмета» и «объекта». Для обыденного сознания такое различие несвойственно. Так, используя термин «объект», человек может иметь в виду наблюдаемый объект или «пред-

мет» (в том бытовом смысле, в каком он понимается в обыденной жизни), что подразумевает определенный способ деятельности с объектом как с фрагментом объективной действительности, способ, который тем самым «конституирует» этот объект уже как определенный **эмпирический объект**.

Для науки же любой объект — универсум возможных «предметов», которые вначале выступают как возможные предметы исследования, открывающие ту или иную сущность исследуемого объекта, который для всех «неучастников» научной деятельности выступает эмпирическим объектом, т. е. вполне понятным «предметом». Британский ученый А. Флеминг, обнаруживший обычную плесень в чашке Петри, из-за которой погибли бактерии, необходимые ему для опытов, стал Нобелевским лауреатом благодаря открытию пенициллина, который стал средством, спасшим миллионы жизней, погибающих от бактериальной инфекции. Как писал Л.С. Выготский, «...каждую вещь можно рассматривать как микрокосм, как всеобщую меру, в которой отражен весь большой мир. На этом основании они (методологи. — Н.Н.) говорят, что изучить до конца, исчерпать одну какую-нибудь вещь, один предмет, одно явление — значит познать весь мир во всех его связях» [4, т. 1, с. 403].

Поэтому любой эмпирический объект (с методологической точки зрения) необходимо рассматривать как фрагмент объективной действительности, как некое «нечто», содержащее «в себе» универсум скрытых от нас сущностей, одна из которых может заинтересовать исследователя с позиции той науки, которую он представляет.

К сожалению, в традиционном научном сознании гораздо шире распространено представление об ином соотношении объекта и предмета, появившееся еще в марксистской философии (В.И. Ленин) и надолго закрепившееся в отечественной науке. Согласно этому представлению различные науки могут выделять в одном и том же эмпирическом объекте, т. е. в «предмете», разные стороны (аспекты, функции), делая их предметами своего исследования. В качестве иллюстрации этого взгляда обычно использовался пример со стаканом, предложенный в свое время В.И. Лениным. Рассуждая, авторы, использовавшие этот пример, показывали, что стакан может выступать и вазой для цветов, и подставкой для карандашей, и держателем для бумаги, и метательным снарядом и пр. Наиболее четко эту позицию еще в 60-е годы сформулировал П.Я. Гальперин [5], а вслед за ним эту же мысль воспроизводили и другие авторы [10; 20].

Однако, опираясь на приведенный выше пример со «смартфоном», следует внести определенную и весьма существенную корректировку в эту позицию: не «стакан» имеет некие стороны, а скрытый за ним объект, выступающий для нас **«стаканом»**, но рассмотренный как фрагмент объективной действительности, может обладать некими свойствами, которые при их использовании теми или иными способами могут выступать разными «предметами», так сказать, принимать разные «обличья». Поэтому то, что в эмпирическом, бытовом отношении воспринимается

как разные функции («аспекты», «стороны») используемого в деятельности бытового предмета, ставшего тем самым «новым» средством нашей деятельности, с методологической точки зрения означает, что в действительности любой «предмет» есть всегда общественно выработанная в ходе развития деятельности форма использования объективно, независимо от нашего сознания существующих фрагментов объективной действительности. Они определяют деятельность человека своими свойствами, которым он подчиняется, но которыми он овладевает как сторона взаимодействия.

Будучи субъектом деятельности и одновременно объективно существующим фрагментом объективной действительности, постоянно находящимся — независимо от своего сознания — в различных формах взаимодействия с условиями своего объективного бытия, человек обладает возможностями активно использовать эти независимо от него существующие свойства объективной действительности в качестве средств и орудий своей деятельности, превращая их из объектов потребления в «предметы» своих потребностей, которыми они выступают как таковые только благодаря определенным способам деятельности, «опредмечивающим» его потребности [1; 10; 11]. Как отмечал К. Маркс, «Предмет как бытие для человека, как предметное бытие человека есть в то же время наличное бытие человека для другого человека, его человеческое отношение к другому человеку, общественное отношение человека к человеку» [14, т. 2, с. 47].

Поэтому объективно существует психологическое различие между представлением выявленного предмета в форме «предмета» в совместной практико-ориентированной деятельности и его «научным» отображением: **ВЫЯВЛЕННЫЕ** в процессе орудийных действий свойства объективной действительности всегда раскрываются с точки зрения тех задач совместной деятельности, для которых объективистки «точное», характерное для научной деятельности понимание «знаемых» свойств изучаемого «объекта» выступает лишь как одна из возможных и отнюдь не всегда значимых задач. Субъект — в своем «практическом» сознании — всегда выражает явленную ему «предметную» действительность «пристрастно», определенным образом со-общая о вещах, обеспечивая не только и не столько определенное понимание этих вещей, сколько определенное отношение к ним.

Общее понимание деятельностной природы дифференциации объекта как фрагмента объективной действительности и «предмета» как способа действия в объективной действительности, практического использования любого объекта в системе совместной всегда практико-ориентированной деятельности человека, выступает с этой точки зрения важнейшей психологической характеристикой сущностных сил самого человека, которую раскрыл еще К. Маркс. «История промышленности и сложившееся **предметное** бытие промышленности, — отмечал К. Маркс еще на ранней стадии формирования своей концепции человека как общественного индивида, — являются раскрытой книгой челове-

ских сущностных сил, чувственно представшей перед нами человеческой психологией, которую до сих пор рассматривали не в ее связи с сущностью человека... Такая психология, для которой эта книга, то есть как раз чувственно наиболее осязательная, наиболее доступная часть истории, закрыта, не может стать действительно содержательной и реальной наукой (курсив К. Маркса. — *Н.Н.*)». [13, с. 594–595].

Отмечу, что все ведущие отечественные психологи, включая и Л.С. Выготского, и С.Р. Рубинштейна, и А.Н. Леонтьева, не говоря уже об их учениках и последователях, систематически воспроизводили эту мысль К. Маркса, содержание которой имеет ключевое значение для психологии, базирующейся на методологии деятельностного подхода. Но при этом многие из них систематически смешивали понятия объекта (как фрагмента объективной действительности) и «предмета» (как способа деятельности человека, осваивающего эту объективную действительность, существующую независимо от его сознания).

Объемы этой статьи не позволяют в деталях представить варианты такого смешения, поэтому ограничусь лишь одним, но весьма показательным примером из работы П.Я. Гальперина «Проблемы деятельности в советской психологии» [6, с. 281–300]. Цитирую: «В самом деле, взятое по своему объективному содержанию, оно (предметное содержание. — *Н.Н.*) действительно не принадлежит психологии: внешнее «предметное» содержание деятельности — материальное воздействие на материальный объект и его последовательные преобразования — какая же это психология? Конечно, само по себе это нечто «предметное», а не «психическое», это не психология!» [6, с. 291].

Причина такого смешения понятий «объективного» и «предметного» заключается в том, что оба этих понятия — и понятие «объективного», и понятие «предметного» — трактуются настолько расширительно, что в понятие «объективная действительность», т. е. того, что существует независимо от нашего сознания, включается все, что существует помимо освоенного нами конкретного фрагмента объективной действительности, де-факто, ставшего «предметным» элементом нашего субъективного мира. И поэтому закономерно, что с подобной точки зрения аналогичный субъективный мир другого субъекта неожиданно становится «объективным миром», причем только потому, что он существует вне и помимо «нашего» сознания, что собственно и порождает все методологические коллизии идеализма, и прежде всего субъективного идеализма, для которого существует только мир его сознания. Эти коллизии в свое время были детальнейшим образом проанализированы Э.В. Ильенковым в его многочисленных работах по проблемам «идеального». Противоядием от подобного отождествления «объективного» и «предметного» для меня стал 1-й Тезис К. Маркса о Фейербахе, в котором предельно точно сформулирован принцип их различия: «Главный недостаток всего предшествующего материализма, — включая и феербаховский, — заключается в том, что пред-

мет, действительность, чувственность берется только в форме *объекта*, или в форме *созерцания*, а не как *человеческая чувственная деятельность, практика*, не субъективно. ...Фейербах хочет иметь дело с чувственными объектами, действительно отличными от мысленных объектов, но самоё человеческую деятельность он берет не как *предметную* деятельность (выделено автором. — Н.Н.)» [14, т. 3, с. 2].

Поэтому любой «предмет», как элемент или компонент нашего поля действия [5], открывающегося в образе мира [11], — это всегда тот или иной *способ* деятельности с объектом, удовлетворяющим своими свойствами ту или иную конкретную *потребность*, способ, позволивший когда-то — путем трансформации тех или иных фрагментов объективной действительности — ОБРАЗОВАТЬ новые для нас «предметы», *выявив* тем самым ранее скрытые *свойства* объективной действительности, ставшие предметами исследования, результаты которого открывают новые возможности дальнейшего преОБРАЗОВАНИЯ объективной действительности в новые «предметы» наших *потребностей*. «Глаз стал человеческим глазом точно так же, как его объект стал общественным, человеческим объектом, *созданным человеком для человека*... Поэтому чувства непосредственно в своей практике стали *теоретиками*. Они имеют отношение к вещи ради вещи, но сама эта вещь есть *предметное человеческое отношение к самой себе и к человеку, и наоборот*» [13, с. 592].

Объективная действительность всегда дана человеку в определенной «предметной» форме — в форме тех или иных «вещей», служащих для удовлетворения определенных потребностей: «Это стул — на нем сидят, а это стол — за ним едят», — говорит своим гостям героиня «Кошкиного дома», тем самым подчеркивая деятельность сущность любого «предмета». Объект как фрагмент объективного мира, как некий универсум различных свойств благодаря различным «предметно» ориентированным и *предметно* специализированным способам нашей деятельности с теми или иными фрагментами объективной действительности всегда выступает конкретным «предметом», призванным удовлетворять конкретную «опредмеченную» потребность. Однако за его ПОЯВЛЕНИЕМ в мире человеческой деятельности всегда стоит конкретный способ деятельности, который выработан и, можно сказать, «кодифицирован» в системе деятельности по характеристикам его использования.

Носителем такого способа является старшее поколение, которое в системе совместной деятельности с младшим поколением «передает» его, т. е. создает необходимые условия, включая и средства деятельности, чтобы этот способ, как социальная эстафета, стал достоянием каждого нового кандидата в люди. Это, зачастую, создает иллюзию, что данный способ принадлежит самому предмету, выступающему в качестве средства и/или орудия деятельности. Подобной иллюзии придерживался и мой учитель П.Я. Гальперин, неоднократно утверждавший, что именно орудие есть носитель спосо-

ба его употребления, и А.Н. Леонтьев, думавший аналогично. С теоретической точки зрения данный взгляд был преодолен лишь в начале 70-х годов еще одним из участников харьковской группы учеников и последователей Л.С. Выготского, Д.Б. Элькониным. Об этом свидетельствует запись, сделанная им в своем дневнике, к сожалению, отсутствующая в его основных публикациях того времени: «Даже теория поэтапного формирования умственных действий не лишена элементов натурализма. Я прав в том, что на предмете не написан человеческий способ его употребления. Он известен только обществу, т. е. человеку как носителю способа» [21, с. 502].

Именно способы деятельности общественного индивида с тем или иным фрагментом объективной действительности, включенным в ареал совместной предметной деятельности, преОБРАЗУЮТ эти фрагменты в качестве компонентов уже «предметной» действительности нашей деятельности.

В исследовательской сфере, в сфере технологии способ деятельности предстает как *метод*. Таким образом, посредством различных способов деятельности (методов и методик, будь то исследование микромира посредством адронного коллайдера или варка борща по новому рецепту, рекомендованному в телепередаче о вкусной и здоровой пище), которые создает/находит/осваивает/реализует человек; он тем самым конституирует свой «предметный» мир. Творческий человек — это тот, кто умеет «перепредметить» окружающий его мир «предметной» действительности, используя иные, ранее неизвестные способы деятельности для появления новых «предметов» как элементов культурного поля человечества, или применяя старый метод к ранее неизвестным объектам своей деятельности.

Поэтому следует различать *предмет исследования*, который необходимо выявить в ходе исследования и «предмет» как тот *эмпирический объект* (или явление), с которым мы имеем дело в нашей практической деятельности. Их «смешение» чревато провалами в исследовании, которые «сводят на нет» все наши усилия, не говоря уже о средствах, зря затраченных на его проведение. Как отмечал Ф. Энгельс, «Это старая история. Сперва создают абстракции, отвлекая их от чувственных вещей, а затем желают познавать эти абстракции чувственно, желают видеть время и обонять пространство. Эмпирик до того втягивается в привычное ему эмпирическое познание, что воображает себя все еще находящимся в области чувственного познания даже тогда, когда он оперирует абстракциями» [14, т. 20, с. 550].

В первом случае речь идет о психологическом результате целесообразного орудийного воздействия субъекта на определенный фрагмент объективной действительности (объект), благодаря чему данный психологический результат и выступает очередной «предметно-специализированной» абстракцией реального способа действия с объектом этой деятельности. В этой абстракции резюмируются психологические следствия взаимодействия субъекта с объективным миром, а в нашем «бытовом» сознании

эта абстракция «субстантивируется» в виде эмпирического объекта.

В свое время К. Маркс в рамках разработки экономической теории, на которую систематически ссылался в своих работах Л.С. Выготский [4, т. 1, с. 291–436; 7], использовал термин «объективная мыслительная форма». Посредством этого термина К. Маркс фиксировал «чувственно-сверхчувственный» или общественный характер результатов любой формы совместной деятельности, осуществляемой в системе общественного производства. [14, т. 23, с. 86]. К сожалению, этот термин не укоренен в нашей психологической литературе, хотя именно он играет важную роль в работах Э.В. Ильенкова по проблемам идеального и в анализе сознания в работах М.К. Мамардашвили, так как наиболее точно фиксирует психологическое содержание понятия «предмет», которое я — уже как термин — оформляю кавычками, чтобы «отключить» у читателя его житейскую трактовку, возникающую при употреблении этого термина в быту и часто некритически используемую в научных текстах.

Действительный же *предмет исследования* — это всегда лишь гипотетически предполагаемые, но скрытые от исследователя свойства или характеристики объективной действительности, фрагмент которой фактически должен рассматриваться как объект исследовательской деятельности. Поэтому, как не раз, ссылаясь на Гете, подчеркивал Л.С. Выготский, при организации психологического исследования важно уметь «проблему сделать постулатом» [4; 7]. Постулируемое таким образом предположение начинает служить важнейшим критерием отбора соответствующих его теоретически предсказываемой сущности методик исследования, посредством которых практически преобразуется исследуемая объективная действительность. «Обратный» ход мысли, когда «постулат делается проблемой», позволяет критически анализировать сложившиеся представления о сущности исследуемого предмета, которые — в силу результатов ранее осуществленного практического взаимодействия с объективной действительностью и опыта экспериментальных и теоретических исследований — выступают перед нами эмпирическими объектами или «предметами», т. е. «объективными мыслительными формами», теми социальными фильтрами, через которые для нас предстает объективный мир, стыдливо обозначаемый в некоторых исследованиях как «психологическая реальность». Для того, чтобы убедиться в этом, достаточно просмотреть оглавление любого учебника психологии. В них «сосуществуют» и расположенные рядом друг с другом, и «отделенные» друг от друга сотнями страниц десятки «психических» процессов (различные виды восприятия и памяти, мышления и воображения, и т. д., и т. п.), которые выступают как активные агенты собственных «психических» действий, сотни «психических свойств» и «психических состояний», активно влияющих на поведение, и т. п.

Определенное теоретическое подтверждение обоснованности моего критического отношения к подоб-

ной номенклатуре я недавно нашел в книге «Бытие и сознание» С.Л. Рубинштейна [18]. На 279 странице этой книги можно обнаружить примечание, которое в свое время сделал С.Л. Рубинштейн: «Нужно вообще сказать, что функциональное построение психологии искусственно разрывает и разносит по разным рубрикам (восприятие, память и т. п.) явления, по существу совершенно однородные, выражающие одни и те же психологические закономерности. Необходима коренная перестройка и в этом отношении (подчеркнуто С.Л. Рубинштейном. — *Н.Н.*). В дальнейшем основная часть психологии должна будет строиться как система закономерностей, общих для явлений, относимых к разным функциям, к разным процессам» [18, с. 279].

Поэтому необходимо постоянно учитывать, что в любом подобном «предмете», как результате нашего взаимодействия с объективной действительностью, возникшем в процессе деятельности человека, всегда проступает некое *ничто*, т. е. то, что лишь предстоит, причем только в возможности, выявить в ходе развития совместной деятельности. И лишь в том случае, когда объективная действительность ответит нам «взаимностью», т. е. когда нам удастся «опредметить» исследуемые нами свойства и «включить» их в систему понятий об этих свойствах. Закономерен поэтому постоянный интерес Л.С. Выготского к проблеме генезиса понятий и соотношения «житейских» и «научных» понятий [4, т. 2, с. 118–294].

Поэтому в контексте деятельности, направленной на эмпирически существующий объект, его «фантомные» по сути свойства и характеристики, являющиеся «продуктами» нашей деятельности, которые мы «приписываем» объективной действительности, могут рассматриваться как предмет описания, но не как *предмет исследования*. Вот почему методологическое различие *предмета* — как свойств объективной действительности и *«предмета»* — как наших сложившихся представлений о действительности, является центральным при организации любого исследования, в том числе психологического.

3

Дальнейшее раскрытие содержания указанной выше проблемы соотношения *«объекта»* и *«предмета»* исследования непосредственно связано с анализом соотношения категорий *явления* и *сущности*. Подчеркнем еще раз нашу позицию: отношение явления и сущности имеет деятельностную природу: новый «предмет» — как общественное резюме нашей совместной деятельности — появляется как закономерный результат целенаправленной деятельности человека с объектом, выступающим «понятным» перед нами явлением, но суть или сущность которого еще скрыта и ее лишь предстоит узнать, сделать достоянием нашей практической деятельности и нашего сознания — как психологической формы этой деятельности. Именно это еще в ранний период своего творчества «предчувствовал» Л.С. Выготский и

позднее попытался выразить это «предчувствие» в своей концепции смыслового строения сознания, составляющей сущность культурно-исторической теории как «неклассической» психологии.

Характеристика любых явлений — это то, с чего начиналась всякая наука, в том числе и психология, которая, как и любая наука, начинает с описания того содержания, которое предстает в явлении, пополняя тем самым феноменологию психологии. Всякое явление — как наш «субъективный образ объективной действительности» — есть лишь феноменологическая по своей психологической сущности манифестация того, что скрыто за этим явлением, т. е. тех свойств объективной действительности, которые «явились» нам в определенной, специально или случайно возникшей проблемной ситуации, требующей своего решения. Стоит «сменить угол зрения» — и перед нами иное явление. Доброта и чуткость или же притворство и лицемерие? Правда ли, что за этими явлениями стоит одна и та же сущность и/или все зависит от нашего взгляда на объект нашей деятельности, всегда выступающий тем или иным «предметом»?

Как отмечал Л.С. Выготский, цитируя Г. Мюнстерберга, «...ни одно аномальное переживание не может само по себе служить доказательством того, что требуется психологическое, а не физиологическое объяснение. Это философский вопрос, который должен быть решен теоретически, прежде чем мы можем приняться за объяснение специальных фактов» [4, т. 1, с. 132].

Специфика представления, выявленного в ходе деятельности объективного содержания, являющегося перед нами в форме «предмета» нашей совместной, всегда практически ориентированной деятельности, — по сравнению с его «научным» отображением, — заключается в том, что посредством коммуникации **ВЫЯВЛЕННЫЕ** свойства объективной действительности всегда раскрываются с точки зрения тех задач совместной деятельности, для которых объективистки «точное» понимание «знаемых» свойств изучаемого «объекта» выступает лишь как одна из возможных и отнюдь не всегда значимых задач. Субъект — в своем «практическом» сознании — всегда выражает явленную ему «предметную» действительность «пристрастно», определенным образом со-общая о вещах, обеспечивая не только и не столько определенное *понимание* этих вещей, сколько определенное *отношение* к ним. Таким образом, речь идет о стремлении к тому, чтобы за явлениями «поймать» сущность.

Все серьезные философы, начиная с Платона, пытались раскрыть сложность этой взаимосвязи, подчеркивая ее диалектичность: «сущность является, явление существенно» — хрестоматийная фраза, выписанная в свое время В.И. Лениным из конспекта «Лекций по истории философии» Гегеля [9, т. 29, с. 227]. Но каждое явление выступает как потенциальный представитель объективного мира в целом, в ходе всегда «частичного» исследования которого **ПОЯВЛЯЕТСЯ** много разных «предметов». Как отмечал Л.С. Выготский, «Всякое конкретное явление совершенно неисчерпаемо и бесконечно по своим отдельным признакам; надо всегда искать

в явлении то, что делает его научным фактом. Это именно отличает наблюдение солнечного затмения астрономом от наблюдения этого же явления просто любопытным. Первый выделяет в явлении то, что делает его астрономическим фактом; второй наблюдает случайные, попадающие в поле его внимания признаки» [4, т. 1, с. 298]. Эта мысль Л.С. Выготского является развитием методологического положения, принадлежащего К. Марксу, отмечавшему, что «...если бы форма проявления и сущность вещей непосредственно совпадали, то всякая наука была бы излишня» [14, т. 25, ч. 2, с. 384].

Представим, что в качестве эмпирического объекта (объекта наблюдения) выбран конкретный человек. Существует немало определений того, что такое «человек», в каждом из которых фиксируются те или иные эмпирически выявленные свойства того фрагмента объективной действительности, который выступил перед нами как «человек» — его в конкретной ситуации можно рассматривать с разных позиций: «мужчина», «взрослый», «покупатель», «пешеход», «спортсмен» и т. д. Все эти перечисленные проявления — разные «предметные» версии эмпирического объекта, сущность которого — человек. Но невольно вспоминаются хрестоматийные слова К. Маркса из знаменитых Тезисов о Фейербахе: «Сущность человека не есть абстракт, присущий отдельному индивиду. В своей действительности она есть совокупность всех общественных отношений» [14, т. 3, с. 4].

Поэтому неслучайно в одной из важнейших своих работ, написанных в этот период научной деятельности — «Исторический смысл психологического кризиса», Л.С. Выготский отмечал: «В этом смысле можно сказать, что каждый человек есть в той или иной степени мера того общества или, скорее, класса, к которому он принадлежит, ибо в нем отражена вся совокупность общественных отношений» [4, т. 1, с. 403].

Мы же определяем эту сущность, опираясь на свое обыденное сознание. Именно на таких «предметных» различиях и строятся различия профессиональных взглядов и позиций. Врач видит человека с точки зрения его анатомо-физиологического строения и психофизиологического состояния; для биохимика человек — это конгломерат органических процессов; для психолога человек — субъект, обладающий теми или иными способностями и реализующий себя в системе тех или иных социальных отношений.

К сожалению, фундаментальное определение человека, представленное у Л.С. Выготского вслед за К. Марксом, не служит для нас ориентиром в организации наших эмпирических, по сути, исследований человека: достаточно критически проанализировать те опросники, которыми уже столетиями пользуются психологи, изучая «способности», «характер», «личность в целом», ее «мотивацию» и т. п. — понятия, которые выступают в роли так называемых «зонтичных» терминов, скрывающих отсутствие собственно понятийного содержания. Очевидно, что этот список можно продолжить. Вероятно, для инопланетян этот объект не «задан» изначально как «человек», и они могут «опредметить» его по-своему.

При этом каждый человек един во многих проявлениях; это связано с многомерностью мира, что порой мешает в обыденной жизни. Наука же должна исходить из того, что каждое предметно специфическое проявление — абстракция, учитывающая лишь определенные характеристики данного человека.

Итак, мы наблюдаем объекты, но они благодаря нашей деятельности выступают перед нами как «предметы». И задача исследователя состоит в том, чтобы преодолеть соответствующие представления и разобраться со скрытой их сущностью, которая выступает в этих явлениях, для того, чтобы возникло новое понимание интересующего нас явления, чтобы это явление в нашем новом понимании, возможно, стало другим.

Именно это, также вслед за К. Марксом, формулировал П.Я. Гальперин: «Наука изучает, собственно, не явления, а то, что лежит за ними и производит их, что составляет «сущность» этих явлений, — их механизмы» [5, с. 46].

Есть еще одно психологическое измерение в анализе проблемы явления и сущности — соотношение «видимости» и «действительности». Речь идет о том, как человек воспринимает объективную действительность, взаимодействуя с ней. Большой спектр примеров дают т.н. зрительные иллюзии, например, иллюзия Понцо с изображением железнодорожных путей, как бы уходящих в перспективу; причем для зрителя «очевидно», что размер поперечных «шпал» уменьшается по мере их удаления, хотя теоретически мы понимаем, что их размер одинаков. И если в изображении нарушается логика перспективы, то мы видим, что «дальний» элемент изображения оценивается как больший. Эффект подобных иллюзий связан с тем, что человек опирается не на результаты так называемого «объективного» измерения, проводимого с помощью соответствующих средств, которое, по сути, тоже «субъектно», так как это измерение осуществляет субъект, а на то, что он «как бы» видит, делая, тем самым, ложные умозаключения на основе своего

прежнего опыта оценки пространственных элементов «зрительного» поля — в рамках принятого образа жизни и культурного контекста. Неслучайно замечательный психофизиолог и офтальмолог 19-го века Г. Гельмгольц говорил, что «механизмом» возникновения подобных искажений зрительного поля являются не особенности нашего восприятия, а так называемые «бессознательные умозаключения».

Таким образом, проблема видимости и действительности состоит с тем, что представления разных людей об одном и том же могут не совпадать. Объективный мир существует независимо от нашего его осознания, но, благодаря его осознанию нами, он выступает для нас как наш субъективный мир. Следовательно, необходимо помнить, что наши субъективные представления есть лишь картина нашего достигнутого на сегодня понимания этого объективного мира, понимания несвободного от ошибок и иллюзий нашего «восприятия» объективной действительности.

Наиболее ярким примером подобной иллюзии является ежедневно наблюдаемое человеком как бы «природное» явление: восход и заход Солнца. Здесь, казалось бы, известная нам сущность процесса (Земля вращается вокруг своей оси, а не Солнце вращается вокруг Земли), но это «знание» не меняет нашего восприятия этого «астрономического» явления, так как психологически мы имеем дело с «видимостью», а не с действительностью. Мы по-прежнему «видим», что «движется» Солнце, а не «вертится» Земля. Более того, как показал опрос ВЦИОМ многочисленной аудитории более 30% опрошенных считают, что это действительно так, и верят в это [19].

Мы все время интерпретируем видимый мир — через систему сложившихся в нашей деятельности стереотипов, различных установок, системы ценностей и т. п. — всего того, что становится предметом для психологического исследования.

Вот пример подобной задачи, которая решалась в ходе эксперимента, проведенного под моим руководством [22]. В хаотичном наборе пятен (рис. 1)



Рис. 1

испытуемые должны были «увидеть» корову, но для подавляющего большинства это оказывается невыполнимой задачей. Сам процесс эксперимента состоит в предъявлении изображений реальных коров. После каждого предъявления очередного реалистичного изображения испытуемым вновь предъявлялось первое изображение. И для ряда испытуемых этого было достаточно, чтобы они начинали «видеть» изображение головы коровы в первом изображении. Отметим, что это всегда происходило в форме «инсайта» — как неожиданное для самих испытуемых «появление» этой головы. Постепенно после предъявления очередных реалистичных изображений разных коров число испытуемых, вдруг «увидевших» корову в первом изображении, увеличивалось. Но для некоторых испытуемых такое «появление» коровы происходило лишь в результате визуальной материализации контура головы данного животного на первом рисунке (рис. 2) — его поЯВЛЕНИЯ на фоне пятен, которое оставалось устойчивыми после того как эта «материализация» исчезала. Отсроченная на несколько месяцев проверка результатов эксперимента показала устойчивость возникшего феномена. Фактически у испытуемых произошло переструктурирование «видимого» мира: сформировался активный процесс «усмотрения» испытуемыми заданного изображения. Этот эксперимент показывает, что наш «видимый мир» есть результат становления определенных представлений о мире, возникающих благодаря нашей деятельности в объективной действительности. Мы должны все время учитывать, что мы видим объективный мир через его образ — как «явление объекта субъекту» — образ мира [11]. Видимость (как «объективная мыслительная форма») и действительность *никогда* не совпадают и по определению не могут совпасть. В этой констатации — суть методологического положения о различии абсолютной и относительной истины,

являющегося «сердцевиной» теории познания, в качестве основы которой должна рассматриваться научная психология, раскрывающая психологические закономерности становления и развития совместной деятельности человека.

В целом, процесс *перепредмечивания*, который происходит в подобных случаях, всегда выступает как творческий процесс преОБРАЗования фрагментов мозаики, через которую мы «видим» объективную действительность, выступающую для нас в образе поля нашего возможного действия. [2; 5]. Все мы, всегда имея дело с объективной действительностью, фиксируем результаты своей деятельности в этой действительности лишь в виде ее явлений — условий и результатов наших предметно ориентированных действий. Выявляя скрытые в явлениях сущности, мы создаем условия для развития нашей деятельности в объективной действительности. За каждым фрагментом мозаики видимого мира скрыта универсальность объективной действительности. В рассматриваемом нами случае любое нечто — это не просто явление, но и скрытая за ним «сущность», которая может стать и образом, и представлением субъекта о действительности. Следовательно, мы вновь приходим к тому выводу, что каждый объект нашей деятельности — это «универсум» с многообразными свойствами, отсюда многообразие возможных явлений одной и той же сущности.

Применительно к научному исследованию возникает парадоксальная проблема: как исследовать «нечто», сущность которого еще должна быть выявлена в ходе его исследования, но нам она дана лишь в форме «предмета», результата нашей деятельности с объектом, который представляет это «неуловленное нечто», а не предмет исследования? Ответить на этот совсем не риторический вопрос можно, лишь заняв определенную методологическую позицию.



Рис. 2

Литература

1. Асмолов А.Г. Основные принципы психологического анализа в теории деятельности // Вопросы психологии. 1982. № 2. С. 14–27.
2. Бородай Ю.М. Воображение и теория познания: критический очерк кантовского учения о продуктивной способности воображения. М.: Высшая школа, 1966. 150 с.
3. Выготский Л.С. Конкретная психология человека // Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл, Эксмо, 2005. С. 1020–1038.
4. Выготский. Собрание сочинений: в 6 т., М.: «Педагогика», 1982–1984 гг.
5. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.: Изд-во Московского университета, 1976. 150 с.
6. Гальперин П.Я. Психология: предмет и метод. Избранные психологические труды. М.: Изд-во Московского университета, 2023. 842 с.
7. Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное / Под общ. ред. Е. Завершневой и Р. ван дер Веера. — М.: Канон+; РООИ «Реабилитация», 2017. 608 с.
8. Корнилов К.Н. Наивный и диалектический материализм в их отношении к науке о поведении человека // Проблемы современной психологии: сб. статей сотрудников Московского государственного института экспериментальной психологии / Под ред. проф. К.Н. Корнилова. Л., Ленгиз, 1926. 254 с.
9. Ленин В.И. Полное собрание сочинений: в 55 т. (+ 3 справочных тома). 5-е изд.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
11. Леонтьев А.Н. Образ мира // Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. Т. 2. М.: Педагогика, 1983. С. 251–261
12. Леонтьев А.Н. Проблемы деятельности в истории советской психологии // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 109–120
13. Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. М.: Политиздат, 1956. 689 с.
14. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 тт. 2-е изд. М.: Политиздат.
15. Нечаев Н.Н. А.Н. Леонтьев и П.Я. Гальперин: диалог во времени // Вопросы психологии. 2003. № 2. С. 50–69.
16. Нечаев Н.Н. Психология: избранные психологические труды. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЕК», 2014, 400 с.
17. Нечаев Н.Н. О возможности реинтеграции культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и теории деятельности А.Н. Леонтьева // Вопросы психологии. 2018. № 2. С. 3–18.
18. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М.: изд-во АН СССР, 1957. 328 с.
19. «Солнце спутник Земли», или рейтинг научных заблуждений россиян [Электронный ресурс] // Пресс-выпуск № 1684 08.02.2011. URL: www.wciom.ru (дата обращения: 22.12.2023).
20. Смирнов С.Д. Соотношение понятия «деятельность» и «общение», или плюрализм vs. монизм // Материалы методологического семинара по проблемам деятельностного подхода в психологии. Семинар 28.09.10.2009. [Электронный ресурс]. URL: http://www.psy.msu.ru/science/seminars/activity/materials/28_smirnov.pdf (дата обращения: 22.12.2023).
21. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

References

1. Asmolov A.G. Osnovnye principy psikhologicheskogo analiza v teorii deyatel'nosti [Basic principles of psychological analysis in the theory of activity]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*, 1982, no. 2, pp. 14–27. (In Russ.).
2. Borodai Yu.M. Voobrazhenie i teoriya poznaniya: kriticheskii ocherk kantovskogo ucheniya o produktivnoi sposobnosti voobrazheniya [Imagination and the theory of knowledge: a critical essay of Kant's teaching about the productive capacity of imagination]. Moscow: Higher school, 1966. 150 p. (In Russ.).
3. Vygotskij L.S. Konkretnaya psikhologiya cheloveka [Concrete human psychology]. In Vygotskij L.S. *Psikhologiya razvitiya cheloveka [Psychology of human development]*. Moscow: Sense; Eksmo, 2005, pp. 1020–1038. (In Russ.).
4. Vygotskij L.S. Sobr. soch. V 6-ti tt. [Vygotsky L.S. Collected works: in 6 vol.]. Moscow 1982–1984. (In Russ.).
5. Gal'perin P.Ya. Vvedenie v psihologiju [Galperin P.Ya. Introduction to psychology]. Moscow: Publ. Moskovskogo universiteta. 1976. 150 p. (In Russ.).
6. Gal'perin P.Ya. Psihologiya: predmet i metod. Izbrannye psihologicheskie trudy. [Psychology: Subject and Method. Selected psychological works] Moscow: Publ. Moskovskogo universiteta. 2023. 842 p. (In Russ.).
7. Zapisnye knizhki L.S. Vygotskogo. Izbrannoe [L.S. Vygotsky's Notebooks. Selected works]. Zavershneva E. (eds.). Moscow: Publ. "Kanon+" ROOI "Rehabilitation", 2017. 608 p. (In Russ.).
8. Kornilov K.N. Naivnyj i dialekticheskij materializm v ih otnoshenii k nauke o povedenii cheloveka. In Kornilov K.N. (ed.), *Problemy sovremennoj psihologii*. sb. statej sotrudnikov Moskovskogo gosudarstvennogo instituta eksperimental'noj psihologii [*Na ve and dialectical materialism as related to the science of human behavior*]. Leningrad, Lengiz, 1926. 254 p. (In Russ.).
9. Lenin V.I. Polnoe sobranie sochinenij v 55-ti tomah, izdanie 5-e [Complete Collection of Works]. in 55 vols. (In Russ.).
10. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat, 1975. 304 p. (In Russ.).
11. Leont'ev A.N. Obraz mira. Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya. V 2 t. [Image of the world: Selected psychological works. In 2 vol.]. Moscow: Pedagogy, 1983. Vol. 2, pp. 251–261. (In Russ.).
12. Leont'ev A.N. Problema deyatel'nosti v istorii sovetskoj psikhologii. [Problems of activity in the history of soviet psychology]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*, 1986, no. 4, pp. 109–120. (In Russ.).
13. Marks K., Jengel's F. Iz rannih proizvedenij. [Marx K., Engels F. From Early Works]. Moscow: Politizdat, 1956. 689 p. (In Russ.).
14. Marks K., Jengel's F. Sochinenija. V 50 tt. In 50 volumes [Marx K. Engels F. Works]. Moscow: Politizdat, 2-nd ed. (In Russ.).
15. Nechaev N.N. A.N. Leont'ev i P.Ya. Gal'perin: dialog vo vremeni [A.N. Leontiev and P.Ya. Galperin: Dialogue through the Time]. *Voprosy psikhologii [Issues of Psychology]*, 2003, no. 2, pp. 50–69. (In Russ.).
16. Nechaev N.N. Psikhologiya: Izbrannye psihologicheskie trudy [Psychology: Selected psychological works]. Moscow: Publ. "Institut prakticheskoy psihologii", Voronezh: NPO "MODEK", 1998. 400 p. (In Russ.).
17. Nechaev N.N. O vozmozhnosti reintegracii kul'turno-istoricheskoy psihologii L.S. Vygotskogo i teorii dejatel'nosti A.N. Leont'eva [On the possibilities of reintegration of

22. Nechaev N.N., Redkina E.A. Problem of Perceptual Image Formation / *Procedia – social and behavioral sciences*, 2013. Vol. 86. P. 271–276. DOI:10.1016/j.sbspro.2013.08.563

Vygotsky's cultural historic psychology and Leontiev's theory of activity]. *Voprosy psikhologii [Issues of Psychology]*, 2018, no. 2, pp. 3–18 (In Russ.).

18. Rubinshtejn S.L. Bytie i soznanie. [Being and Conciusness]. Moscow: AN USSR Publishing House. Moscow, 1957. 328 p. (In Russ.).

19. “Solnce – sputnik Zemli”, ili rejting nauchnyh zabluzhdenij rossijan [Sun is an Earth satellite, or russian science delusions rating]. *Press-vypusk* № 1684 08.02.2011 www.wciom.ru. (In Russ.).

20. Smirnov S.D. Sootnoshenie ponjatija “dejatel'nost” i “obshhenie”, ili pljuralizm vs monizm [Relation of activity and communication concepts, or pluralism vs. monism]. *Materialy metodologicheskogo seminara po problemam dejatel'nostnogo podhoda v psikhologii [Materials of psychological seminar on the problems of activity approach]* Seminar No. 28. (In Russ.).

21. Jel'konin D.B. Izbrannye psihologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p. (In Russ.).

22. Nechaev N.N., Redkina E.A. Problem of Perceptual Image Formation. *Procedia – social and behavioral sciences*, 2013. Vol. 86, pp. 271–276. DOI:10.1016/j.sbspro.2013.08.563

Информация об авторе

Нечаев Николай Николаевич, действительный член Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, профессор Международной кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6965-2312>, e-mail: nnechaev@gmail.com

Information about the author

Nikolay N. Nechaev, Full Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Science (Psychology), Professor, Professor UNESCO International Chair of Cultural-Historical Psychology of Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6965-2312>, e-mail: nnechaev@gmail.com

Получена 05.08.2024

Received 05.08.2024

Принята в печать 10.08.2024

Accepted 10.08.2024

Структура и нарушения саморегуляции деятельности: точка роста культурно-исторической деятельностной психологии

Д.А. Леонтьев

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГБОУ ВО НИУ ВШЭ),
г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2252-9805>, e-mail: dmleont@gmail.com

Проблематика статьи вытекает из представлений о сдвигах в исследовательских контекстах и объяснительных акцентах в культурно-исторической деятельностной психологии (КИДП) на протяжении истории ее развития, в частности, из выдвигания на передний план в 1980-е гг. понятий «опосредствование» и «саморегуляция». Непосредственным предметом анализа выступают элементы структуры саморегуляции деятельности и разновидности возможных ее нарушений. В соответствии с пятью элементами любого контура саморегуляции как механизма циклической коррекции действия на основании сличения обратной связи о текущих результатах с заданным целевым критерием выделены и описаны десять разновидностей нарушений саморегуляции: 1А. Отсутствие целевых критериев или дефицит избирательности по отношению к ним; 1Б. Излишняя жесткость целевых критериев; 2А. Затруднения при переходе от решения к действию; 2Б. Неуправляемое, некорректируемое действие; 3А. Нечувствительность к обратной связи; 3Б. Тревожная сверхчувствительность к обратной связи. 4А. Неготовность замечать ошибки и исправлять ошибочные действия; 4Б. Несоотнесение обратной связи с целевыми критериями, спонтанное реагирование; 5А. Отрицание ошибок и отказ от коррекции; 5Б. Болезненное реагирование на ошибки и неудачи.

Ключевые слова: культурно-историческая деятельностная психология (КИДП), регуляция, саморегуляция, функциональная парадигма, цель, действие, обратная связь, отклонение, коррекция.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 16-18-10439-П.

Для цитаты: Леонтьев Д.А. Структура и нарушения саморегуляции деятельности: точка роста культурно-исторической деятельностной психологии // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 3. С. 27–35. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200303>

Structure and Distortions of the Activity Autoregulation: a Growing Edge of the Cultural-Historical Activity Theory

Dmitry A. Leontiev

HSE University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2252-9805>, e-mail: dmleont@gmail.com

The problem setting of the paper stems from the idea of shifts in research contexts and explanatory emphases in the Cultural-Historical Activity Theory (CHAT) through the history of its development, specifically, from putting the concepts of mediation and self-regulation (autoregulation) to the foreground in the 1980s. The immediate object of the analysis are the elements of activity autoregulation structure and varieties of its possible distortions. In line with the distinction of five elements of any contour of autoregulation as the mechanism of cyclic action correction basing on the comparison of the feedback on the current results with the preset goal criterion, ten arts of autoregulation distortions are differentiated and described:

1A. Lack of goal criteria or lacking selectivity as regards such criteria; 1B. Excessive rigidity of the goal criteria; 2A. Difficulties in the transition from decision to implementation; 2B. Uncontrolled, uncorrectable acting; 3A. Lacking sensitivity to the feedback; 3B. Anxious hypersensitivity to the feedback. 4A. Lack of readiness to detect mistakes and to correct erroneous actions; 4B. Failed comparison of the feedback with goal criteria, spontaneous responding; 5A. Denying mistakes and refusal of their correction; 5B. Painful responding to errors and failures.

Keywords: Cultural-Historical Activity Theory (CHAT), regulation, autoregulation, functional paradigm, goal, action, feedback, distortion, correction.

Funding. The reported study was funded by Russian Science Foundation (RSF), project number 16-18-10439-II

For citation: Leontiev D.A. Structure and Distortions of the Activity Autoregulation: a Growing Edge of the Cultural-Historical Activity Theory. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 3, pp. 27–35. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200303>

Введение

Любая научная теория, сохраняя на протяжении десятилетий свой основной концептуальный аппарат, в то же время претерпевает изменения со временем. Наиболее заметным выражением этих изменений выступает сдвиг центра тяжести теоретических и экспериментальных исследований с одних проблем и понятий на другие. В предыдущей публикации [22], посвященной рассмотрению современного состояния и статуса культурно-исторической деятельности психологии, или КИДП¹, мы постарались обосновать ключевое место в КИДП на современном этапе понятий регуляции и саморегуляции, которые не просто описывают конкретные психологические процессы, а задают общую объяснительную модель, которую мы обозначили понятием «функциональная парадигма» [см. также: 8; 10]. КИДП является одним из подходов, в последние десятилетия воплощающих в себе функциональную парадигму.

Сам этот тезис не является новым. Еще в 1981 г. вышла статья Б.В. Зейгарник «Опосредствование и саморегуляция в норме и патологии», в которой она отмечала ключевое значение этих двух понятий для теории деятельности на данном этапе [3; см. также: 4]. При зарождении КИП (в конце 1920 — начале 1930-х гг.) Л.С. Выготский ставил акцент на взаимоотношениях между индивидуальной психикой и культурой, на вопросах социальной и генетической психологии. На следующем этапе, с появлением теории деятельности, в 1930—1950-е гг., внимание исследователей было сосредоточено преимущественно на соотношении «деятельность—сознание» в генетическом и функциональном аспектах, на вопросах порождения сознания и психической реальности вообще в процессе деятельности, на проблемах детской и педагогической психологии.

В 1950—1970-е гг. акцент сместился на соотношение «деятельность—действие—операция», на

вопросы структуры и актуалгенеза деятельности, механизмов ее реализации, на проблемы общей и инженерной психологии, познавательных и исполнительных процессов. С конца 1970-х годов стал заметен новый сдвиг акцентов — на соотношение «личность—деятельность», на вопросы регуляции и саморегуляции деятельности и ее онтогенетического развития, на проблематику психологии личности, в том числе патопсихологии. Этот сдвиг акцентов резонировал с аналогичными сдвигами и в зарубежной психологии, где в фокус внимания выдвинулись вопросы взаимодействия личности и мотивации, когнитивные и атрибутивные процессы, контекст целостной личности [18; 23].

Эта новая проблематика нашла отражение в целом ряде исследовательских направлений, в которых деятельность рассматривалась именно со стороны механизмов ее регуляции. Можно назвать в первую очередь исследования волевой регуляции (В.А. Иванников), регуляции мыслительной деятельности и целеобразования (О.К. Тихомиров, И.А. Васильев и др.), а также мотивационно-смысловой регуляции и смысловой сферы личности (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, Д.А. Леонтьев, Е.Е. Насиновская, В.В. Столин, Е.В. Субботский), исследования в области инженерной психологии (М.А. Котик). За прошедшее время значимость этой проблематики не снижается а, наоборот, растет. Развиваются модели регуляции и саморегуляции в контексте познавательных процессов (Т.В. Корнилова), личности в самом широком смысле слова (В.А. Петровский), клинических проблем (Ж.М. Глозман, Е.Т. Соколова, А.Ш. Тхостов, Е.И. Рассказова), психологии развития (Е.О. Смирнова, К.Н. Поливанова и др.).

Цель данной статьи состоит в том, чтобы, опираясь на методологический каркас функциональной парадигмы и объяснительных понятий регуляции и саморегуляции, предложить рабочую схему саморегуляции деятельности и ее нарушений, которая

¹ Мы считаем уместным и адекватным укоренившееся в зарубежных работах в последние два—три десятилетия понятие «Cultural-Historical Activity Theory», CHAT.

помогла бы вычленивать конкретные мишени, позволяющие поставить задачу комплексной диагностики сохранности и сбалансированности функционирования саморегуляторных процессов, описываемых нами в терминах личностного потенциала [7].

Смысл саморегуляции. Функциональная парадигма

Кратко обобщим ключевые аспекты понимания саморегуляции деятельности, делающие это понятие столь важным для КИДП [подробнее см.: 7; 8; 21; 22].

Понятия «регуляция» и «саморегуляция» занимают ключевое место в кибернетике, начиная с 1940-х гг.; первым опытом их применения в психологии стала необихевиористская модель «Т-О-Т-Е» Дж. Миллера, Ю. Галантера и К. Прибрама [15]. В нашей стране к этим идеям еще раньше пришли Н.А. Бернштейн и П.К. Анохин, работы которых дали толчок соответствующим подходам в психологии [см.: 9].

Понятие *регуляции* означает схему управления процессом, в котором выделяются, минимум, пять обязательных элементов. 1. Сам процесс, который регулируется. 2. Критерии регуляции (которым должны соответствовать параметры процесса). 3. Механизм обратной связи — получение в режиме реального времени информации о состоянии и динамике процесса. 4. Блок сличения, сопоставляющий полученную обратную связь с заданным критерием. 5. Корректирующее воздействие, которое оказывается на процесс с тем, чтобы приблизить его к желаемому состоянию.

О регуляции мы говорим, когда механизмы сличения и управляющего воздействия находятся вне самого управляемого процесса, например, осуществляются оператором. Если ввести в этот процесс программу, которая будет автоматически осуществлять управляющее воздействие при определенных отклонениях управляемого процесса от критериев, то правильно говорить о саморегуляции. В человеческой деятельности как объекте управления сочетаются механизмы и внешней регуляции, и саморегуляции, причем онтогенетическое развитие предполагает постепенный переход от первой ко второй. Пока мы маленькие, управляющее воздействие на нас оказывают другие люди. Когда мы растем, мы постепенно приобретаем способность самостоятельно регулировать свое поведение в соответствии с критериями, которые мы считаем значимыми (хотя многие люди не становятся саморегулируемыми до самой старости).

В филогенетическом развитии наблюдаются также сходные закономерности по отношению к отдельным системам организма: по мере эволюции растет автономия и саморегуляция отдельных подсистем, в том числе специализированных подсистем мозга [2]. В социальной эволюции также наблюдаются сходные тенденции роста автономии и саморегуляции отдельных социальных подсистем, децентрализация управления. Гражданское общество — саморегулируемое общество, которое само вырабатывает механизмы

саморегуляции даже на уровне отдельного квартала, местной общины соседей или профессионального объединения и само осуществляет управляющие воздействия, а не ждет их с другого уровня иерархии.

Идеи саморегуляции являются ключевыми для системы взглядов, которые можно назвать функциональной парадигмой в науках о жизни. Эта парадигма предполагает, что взаимодействие индивида с миром первично по отношению к устойчивым регуляторным структурам, которые формируются именно в этом взаимодействии, а не предшествуют ему.

Функциональная парадигма противопоставляет взглядам на поведение как определяемое чертами, влечениями или внешними стимулами. Она воплотилась в середине прошлого столетия в таких системах взглядов, как системно-кибернетические модели саморегуляции и самоорганизации (включая физиологию активности), экзистенциальная философия и психология и культурно-деятельностная психология. Наиболее лаконичными формулировками функциональной парадигмы служат формулы: «Существование предшествует сущности» (Ж.-П. Сартр), «Задача рождает орган» (Н.А. Бернштейн), «Деятельность порождает сознание» (А.Н. Леонтьев). Можно говорить о соединении этих подходов в целостную парадигму уже в нашем столетии.

В контексте психологической науки мы рассматриваем в качестве регулируемого или саморегулируемого процесса целостную деятельность человека — идеальное и/или предметно-практическое взаимодействие индивида с миром, опосредствованное элементами социокультурного опыта поколений, зафиксированного в знаково-символических, орудийных и образных формах, отдельные звенья которого могут быть делегированы другим людям или искусственным устройствам.

Функциональная структура саморегуляции деятельности и ее нарушения в обыденной жизни: к структуре личностного потенциала

Саморегуляция — это сложный механизм, и, как и все сложные механизмы, она может «ломаться» в разных звеньях. Р. Баумайстер с соавторами выделили два наиболее общих типа нарушений саморегуляции [19]. Недостаточная регуляция (*underregulation*) возникает тогда, когда не срабатывают какие-то механизмы, а ложная регуляция (*misregulation*) — тогда, когда контроль за действиями осуществляется на основе ложных допущений о том, что такое хорошо и что такое плохо.

Рассмотрим, какие нарушения возможны в разных звеньях саморегуляции, и в чем именно они проявляются. Напомним основные звенья: 1. Цель (в широком смысле), или критерий желаемого; 2. Эффектор — механизм перехода от цели к действию; 3. Рецептор обратной связи; 4. Механизм сличения; 5. Механизм коррекции действий.

1. Цель в самом широком смысле — это идеал, к которому система должна стремиться. Цели зада-

ют направление, перспективу и могут меняться. При этом цели могут и должны быть в достаточной степени гибкими. Опасно иметь и опасно реализовывать жесткие однозначные цели. В психологии описан «синдром Мартина Идена» [16], названный по имени героя одноименного романа Джека Лондона. Мартин Иден — это моряк, который сошел на землю и начал писать. Он мечтал стать знаменитым писателем, мечтал разбогатеть, стать успешным, завоевать потрясающую женщину. И он всего этого добился. Роман кончается суицидом. Зачем жить дальше, если всей жизнью руководили жесткие цели, и когда все они достигнуты, что теперь? Синдром Мартина Идена предостерегает от слишком жестких целей.

Восточная мудрость гласит: «Если ты чего-то очень сильно хочешь, ты этого добьешься. И больше ничего». Цели концентрируют нас на желаемом, и вся наша активность направляется на достижение этой цели, если у нас хватает ресурсов. Но будучи сосредоточены на движении к цели, мы не видим ничего, что находится в стороне от нее. Мы достигаем своей цели, но кто знает, что мы упустили по дороге к ней. Важно иметь не столько конкретные цели, сколько гибкую способность к целеполаганию — способность ставить цели и в случае необходимости их изменять и отказываться от целей. Невозможность отказываться от целей делает нас подчиненными обстоятельствам. Мы должны владеть нашими целями, а не цели нами. Тем не менее, человек с целью в гораздо меньшей степени подвержен каким-либо внушениям и манипуляциям, чем человек, который не знает и не понимает, что он хочет, и которому легко внушить чужую цель. У человека, у которого есть своя цель, есть и критерии определения того, что истинно, что нет, а у человека, у которого нет целей, нет этих критериев. Его легко обмануть.

Целеполагание должно быть гибким и ответственным. Мы сами должны принимать на себя ответственность за наши цели, в том числе за цели, которые нам спускаются откуда-то, а мы их просто принимаем. Однако мы должны быть в состоянии в случае необходимости отказываться от целей и заменять их другими, сохраняя избирательность по отношению к ним.

Отсюда вытекают потенциальные варианты нарушений саморегуляции в этом звене.

1А. Отсутствие своих целевых критериев желательного и вытекающая отсюда невозможность различения «правильных» и «неправильных» действий. Частным случаем этого является отсутствие избирательности по отношению к предлагаемым извне целям и другим критериям, готовность принять любую цель или другой критерий желаемого, который в этом случае будет нестойким и будет легко сменяться на другой.

1Б. Излишняя жесткость, ригидность целей или других критериев желаемого, невозможность отказа от цели или смены целей.

2. Второе звено саморегулируемого процесса — это действия, направленные к цели, то, что в физиологических моделях называется эффекторными, исполнительными действиями. Эти действия можно

далее оценивать по тому, ведут ли они к цели. Важно понимать: только движущаяся система, только движущееся существо может понимать, туда или не туда оно движется.

Возможные нарушения саморегуляции в этом звене.

2А. Бездействие, невозможность «перейти Рубикон» и приступить к реализации бесконечно пересматриваемых целей и намерений, отчасти связанная с недостатком мотивации (эта динамическая особенность была обозначена нами [7] как «синдром Гамлета»).

2Б. Неуправляемое, неконтролируемое действие. Здесь мы имеем дело скорее с избытком мотивации, снижающим управляемость и корректируемость действия. Закон Йеркса—Додсона, открытый более ста лет назад [см. 18], говорит о том, что в каких-то случаях излишняя мотивация так же плоха, как и недостаточная мотивация. Здесь, как и во всем остальном, важен баланс. Слишком сильная мотивация иногда делает наши действия неуправляемыми.

3. Третье звено саморегулируемого процесса — это рецептор, восприятие обратной связи. Что происходит на самом деле? Где я нахожусь? Самое главное, движусь ли я в нужном направлении, или в другом направлении, приближаюсь к желаемому или удаляюсь от него? В свое время З. Фрейд ввел различение двух главных принципов, которые управляют нашим поведением: принципа реальности и принципа удовольствия [17]. Принцип удовольствия управляет нашими действиями, независимо от их исхода. Хочу и все, мои желания превыше всего. Принцип удовольствия — волюнтаристский принцип инфантильного сознания. Но у взрослого человека постепенно формируется второй, альтернативный регуляторный принцип — принцип реальности. Принцип реальности говорит о том, что удовлетворение наших желаний должно считаться с тем, насколько обстоятельства, реальность вообще благоприятствуют исполнению наших желаний. В каких-то случаях от желаний лучше отказаться.

В современном мире существует огромное количество механизмов обратной связи, которые не дают нам погрязнуть в нашем собственном волюнтаризме. Вопрос в том, насколько мы чувствительны к этим сигналам обратной связи, насколько мы с ними считаемся. Самый простой случай — технические устройства. Когда мы паркуемся, мы включаем парктроник и видим, сколько сантиметров осталось до того, как мы врежемся в бордюр или рядом стоящую машину. И мы имеем возможность реагировать на эти сигналы обратной связи, чтобы не допустить ошибку. Парктроник как раз показывает нам то, что есть на самом деле, дистанцию между желаемым и действительным. Нам может казаться, что мы паркуемся очень хорошо и правильно, но прибор говорит: нет, то, что ты думаешь, — это твое личное дело, а реальность выглядит иначе. Вопрос в том, насколько мы чувствительны к этим сигналам.

В отношениях между людьми высшей формой выступает диалог [см.: 1; 11]. Диалог в какой-то степени

ограничивает наш волюнтаризм. Успешность достижения нами целей в немалой степени зависит от того, насколько мы можем и хотим считаться с теми сигналами обратной связи, которые нам дают другие люди. Если после лекции кто-то из слушателей говорит лектору, что лекция — полная чушь, и подробно это аргументирует, то лектор не обязательно должен отказываться от всех своих идей, но полезно задуматься над тем, что, возможно, он сформулировал их не совсем точно, раз его поняли неправильно. Значит, надо переформулировать, чтобы поняли правильно.

Обратная связь, даже основанная на ложном (не) понимании, помогает улучшить дельнейшие действия и приблизиться к желаемому. Она позволяет, другими словами, развиваться и совершенствоваться. Нет ничего более ценного и позитивного, чем отрицательная обратная связь, дающая нам сигналы о том, что что-то не так. Чему-то научиться можно только на основе отрицательной обратной связи, работы над ошибками. Позитивная эмоциональная поддержка тоже важна, особенно в воспитании и развитии детей, но она не продвигает, только укрепляет, помогая ребенку учиться доверять себе и вырабатывать свои критерии того, что такое хорошо и что такое плохо, и вырабатывать мотивацию к действию.

Соотношение этих двух сторон, познания и благополучия, хорошо отражена в библейской истории об изгнании из рая. У Адама и Евы открылись глаза, когда они съели запретное яблоко от дерева познания. «Будете, как боги, — говорил им змей, — знающие добро и зло». До этого они не знали добра и зла, у них не было критериев, что такое хорошо и что такое плохо, да и зачем они в раю? В раю все неизменно хорошо и нет целей, которые надо достигать. Рай — это ситуация по определению инфантильная, в раю взрослому человеку делать нечего. Съев запретные плоды и познав, что такое хорошо и что такое плохо, Адам с Евой стали обречены на то, чтобы планировать свои действия, исходя из этого понимания.

Нарушения в этом звене чувствительности к обратной связи.

ЗА. Нечувствительность к обратной связи. У человека есть некоторая идея, и он действует, игнорируя реальность или пытаясь ее перестроить в соответствии со своими идеями. Клинический случай этого дает картину паранойи. Человек не может усомниться в адекватности своих представлений, он их не сверяет с реальностью, или сверка идей с реальностью построена так, что все сигналы реальности интерпретируются как подтверждающие бредовые идеи. Но в жизни встречается достаточно и неклинических, более мягких вариантов того же синдрома. Для измерения этой важной характеристики личности мы разработали методику диагностики чувствительности к обратной связи [13].

ЗБ. Сверхчувствительность к обратной связи. Тревожное беспокойство о том, что скажут другие, попытка удовлетворить всех, реагировать на все. К сожалению, всем угодить невозможно. Вспомним замечательный художественный образ марсианина у Р. Брэдбери. Это существо, которое принимало вид

всех тех, кого в нем хотели видеть окружающие. Кто-то видел в нем своего старого знакомого, кто-то погибшего ребенка, кто-то ушедшую возлюбленную, и он бесконечно трансформировался из одного образа в другой, а оказавшись на площади, где все эти люди собрались вместе, он погиб, будучи не в состоянии соответствовать одновременно всем представлениям и всем проекциям. Это образ сверхчувствительности к обратной связи, к тому, что видят другие. Таким образом, чувствительность к обратной связи — это конструктивное свойство, но до определенного предела.

Одна из хороших иллюстраций роли обратной связи и нарушения ее — энурез, недержание мочи. Регуляция мочеиспускания — абсолютно саморегулируемый процесс: определенная сенсорная стимуляция, наполнение мочевого пузыря, приводит к необходимости его опорожнить. У человека все устроено сложнее. Мы в процессе нашего раннего развития осваиваем контроль над этими процессами. Мы должны выполнить более сложную цепь действий для того, чтобы осуществить необходимое действие — встать, пойти в специальное место и в нем проделать специальные действия. Сам характер процесса при этом принципиально по большому счету у взрослого воспитанного человека не меняется. Только возникает некоторая способность к отсрочке, к контролю импульсов. А непосредственные реакции превращаются в отсроченные, растянутые во времени.

Один мой коллега, Григорий Шапирштейн, работавший одно время в одной из областных психиатрических больниц, разработал очень эффективную и простую технологию лечения энуреза (личное сообщение, 1988). Он опирался при этом на классические эксперименты А.Н. Леонтьева по генезису чувствительности [6], в которых экспериментально формировалась чувствительность к свету на пальцах руки, чтобы проиллюстрировать гипотезу о возникновении чувствительности в процессе эволюции. Шапирштейн предположил, что проблема энуреза заключается в том, что отсутствует или нарушена естественная чувствительность сфинктера мочеиспускательного канала к его состоянию. Он построил методику восстановления чувствительности к состоянию сфинктера по той же самой схеме, по которой А.Н. Леонтьев формировал чувствительность к свету на пальцах руки. Эта методика оказалась весьма эффективной. Люди, страдавшие энурезом, быстро избавлялись от своих досадных симптомов, потому что у них сформировалась та чувствительность, которая была нарушена. Здесь изначально было нарушено как раз то звено саморегуляции, которое связано с поступлением обратной связи о текущем состоянии процесса.

4. Механизм сличения обратной связи с критериями желаемого. Мы должны определить, как воспринимаемая нами реальность соответствует тому, что мы хотим, как соотносятся между собой должное и сущее. Именно в этом звене мы узнаем о своих ошибках. Только через ошибки и через работу над ошибками мы можем чему-то научиться, к чему-то прийти. В некотором смысле вся жизнь — это работа над ошибками. Человек — несовершенное существо. Но

мы можем двигаться в сторону уменьшения зазора между тем, что у нас получается, и тем, что мы хотим. Это движение бесконечно. Самое главное, движемся ли мы к уменьшению этого зазора или к его увеличению. Мы не можем определить, далеко ли мы до цели, мы можем только определиться с вектором, движемся мы в правильном направлении или нет. В свое время С. Кьеркегор [5] сформулировал идею о том, что здоровье — это не всегда хорошо, а болезнь — это не всегда плохо. Все зависит от того, на какой траектории мы находимся. Кьеркегор говорил, что бывает здоровье к жизни и болезнь к смерти, и бывает болезнь к жизни и болезнь к смерти. Другими словами, бывает такая болезнь, траектория которой ведет к выздоровлению, и бывает такое здоровье, траектория которого ведет к смерти. Это состояние само в себе закладывает предпосылки для собственного отрицания. Болезнь к жизни гораздо лучше, чем здоровье к смерти. Примеры болезни к жизни — высокая температура, которую врачи не рекомендуют сбивать, ибо она важна для выздоровления. Другой аналогичный пример — стресс, мобилизация всего организма, когда он сталкивается с такими вызовами, с которыми просто так не справиться.

Чтобы уменьшать расхождение между желаемым и действительным, иногда нужно менять цель, отказываться от первоначальной цели. Если видим, что вроде все делал правильно, а цель ближе не становится, в каких-то случаях наиболее адекватным оказывается отказаться от цели или «перестроить маршрут».

Главное нарушение в этом звене — *слепота к ошибкам, точнее, нежелание их признавать и стремление их скрыть* (4А). Непризнание ошибок приводит к их наращиванию. Человек не хочет признавать свои ошибки, считая, что он все делал правильно, ведь ошибаться он не может. Чтобы скрыть уже сделанные ошибки, необходимо предпринимать новые действия, которые приведут к наращиванию проблем. Иллюстрацией этого выступает новелла Г.К. Честертон из цикла рассказов о патере Брауне. Сюжет этой новеллы посвящен раскрытию преступления, которое произошло много лет тому назад. Высокопоставленный офицер убил любовника своей жены, и чтобы скрыть это преступление, на следующее утро он послал полк в безнадежную атаку и положил целый полк, чтобы труп любовника оказался погребен среди трупов других офицеров. Если ты хочешь спрятать лист, говорит герой Честертон, где ты его спрячешь? В лесу. А если тебе надо спрятать мертвый лист, его надо спрятать в мертвом лесу. А мертвое тело среди мертвых тел. Это та траектория, которая приводит к наращиванию тяжести ошибок и увеличению дистанции между должным и сущим.

Этот же сюжет раскрыт в фильме А. Попогребского «Как я провел этим летом». Там показана в некоторой степени аналогичная ситуация. Фильм о том, как возникает сбой нормальной саморегуляции, уход с нормальной траектории и затем восстановление этой траектории. Один из героев, который должен снимать показания приборов на полярной метеостанции, проспал, сделал ошибку. Он неуютно себя чувствует и

пытается эту ошибку скрыть. Начинается с фальсификации показаний приборов, высасываемых из пальца, кончается покушением на убийство своего напарника, чтобы не всплыли изначальные ошибки. Но в какой-то момент эта траектория разворачивается обратно, и герой возвращается на нормальную траекторию.

Другое возможное нарушение саморегуляции: *отсутствие соотнесения обратной связи с целевыми критериями* (4Б). В этом случае действия человека случайны, импульсивны, они не могут оцениваться как правильные или неправильные даже с точки зрения самого человека. Возникает хаотичное, броуновское движение. Я знаю, что я делаю, но я не знаю по поводу какого-либо действия, хорошо это или плохо. Иллюстрацией служит возникшая в американской культуре одно время (во многом с легкой руки доктора Спока) тенденция к попустительскому типу воспитания детей, педагогика вседозволенности — детям надо позволять все, детей надо только любить и т. д. Считаются недопустимыми оценки, критика. Но ведь любая оценка, критика, например школьные и вузовские отметки, несут две функции, у них есть две стороны — сторона собственно мотивационная, регулирующая, и сторона информационная. Утверждение о вредности отметок — это половина истины. Как внешняя мотивация они действительно вредны, они замешают, подрывают внутреннюю мотивацию [24]. Но они являются не только мотивом, но одновременно с этим несут функцию обратной связи. И если их убрать, то человек перестает ориентироваться, хорошо или плохо то, что он сделал, приближает это его к цели или нет. В отсутствие такой обратной связи он не сможет совершенствоваться, улучшать, развивать свои действия, ведь обратная связь является необходимой предпосылкой развития.

Именно поэтому модель педагогики вседозволенности потерпела крах и привела к обескураживающим последствиям, потому что, с одной стороны, воспитанные в такой атмосфере дети чувствовали себя хорошо, были довольны жизнью и счастливы, а с другой стороны, они вырастали абсолютно беспомощными при неструктурированной среде. В результате человек теряет ориентиры в мире, не может двигаться от худшего к лучшему. Он теряет различие добра и зла, как это было изначально в Эдемском саду. Если создать человеку рай, он не будет сам отвечать за свою жизнь и не будет познавать добро и зло, отличать одно от другого.

5. Последнее звено — преобразование представленной об этом отклонении в коррекционные импульсы. Могу ли я исправить свои действия, перестроить маршрут, если я вижу, что маршрут не ведет меня к цели, что что-то идет не так. Можно говорить про два наиболее типичных и характерных варианта реакций. Либо я осуществляю изменения и опять пытаюсь двигаться к цели, пересчитывая маршрут, либо впадаю в отчаяние и пассивность, убеждаясь, что все плохо. В последнем случае поступление информации происходит нормально, но при этом организм не может осуществить соответствующее управляющее воздействие и изменить то, что нуждается в изменении, скорректи-

ровать течение процесса в соответствии с известным тезисом Карла Маркса, что суть дела не в том, чтобы объяснять мир, а в том, чтобы изменить его.

Очень интересная проблема, касающаяся различных аспектов саморегуляции, — как люди воспринимают неудачи. Нет большого разброса в нашем отношении к успехам, но отношение к неудачам обнаруживает широчайший спектр возможных реакций — от полного самоуничтожения, отчаяния, до абсолютно спокойного, нормального, естественного отношения. Неудачи — ценный ресурс развития, как и проблемы [12], при условии, что образ Я и самооценка не привязаны очень жестко к факту наличия удач и неудач. Если ребенка воспитывают в сознании того, что он обязан все делать идеально, лучше всех, а любая неудача — это трагедия, вина или грех и заслуживает наказания — это крайне нездоровая ситуация. В набросках экзистенциальной теории личности С. Кобейса и С. Мадди отдельным пунктом выделяют то положение, что опыт неудачи стимулирует самодетерминируемое развитие. Это, правда, относится только к тем людям, которые успели приобрести в раннем развитии чувство собственной ценности и считают себя способными ставить цели и достигать их. На людей с менее удачным ранним стартом опыт неудач может оказать менее благоприятное воздействие [20, p. 257].

Два полярных варианта отношения к ошибкам и неудачам.

5А. *Самовозвеличивание, отрицание самой возможности ошибок: «Я никогда не допускаю ошибки».*

5Б. *Самоуничтожение как следствие любой сделанной ошибки. «Я ошибся, значит я безнадежный неудачник и ничего не добьюсь».* Последний вид нарушений саморегуляции лучше всего иллюстрируется в психологии феноменом «выученной беспомощности», открытым в 70-е гг. Мартином Селигманом, подтвержденным и на животных, и на людях. Выученная беспомощность — это и есть нарушение исполнительного звена, последнего звена саморегуляции. Хотя по поводу оценки ситуации никаких отклонений нет, то, что происходит, оценивается и воспринимается вполне адекватно.

Оба эти отклоняющихся варианта основаны на одной общей послышке, а именно: что ошибка есть дефект системы, симптом неполноценности, поэтому ошибок быть не должно. Это ложная послышка. Без ошибок нет жизни, вся жизнь — это работа над ошибками. Все развитие осуществляется только через ошибки и их исправление, и только через это мы двигаемся к каким-то позитивным результатам. Достаточно обратиться к биографии любого выдаю-

щегося ученого, изобретателя, писателя, художника. У каждого обнаруживается множество отвергнутых, заведших в тупик вариантов, прежде чем они пришли к правильным решениям. Так устроена жизнь.

Нормальное и здоровое отношение к неудачам и ошибкам может иметь человек, которого любили в детстве не за достигнутые успехи, а просто так и у которого сформировались позитивная самооценка, позитивное восприятие себя, независимо от конкретных результатов действий, точка опоры в самом себе. Это является важной предпосылкой спокойного, конструктивного, здорового отношения к ошибкам и возможности превратить ошибки в ресурсы развития.

Заключение

Данная статья преследовала цель раскрытия общего объяснительного принципа саморегуляции деятельности в контексте «функциональной парадигмы» на уровне конкретных механизмов, реализующих саморегулирование деятельности в различных звеньях этого целостного процесса. Предложенная модель раскрывает объяснительные возможности культурно-исторической деятельностной психологии в свете современных вызовов, стоящих перед изменяющейся личностью в изменяющемся мире (А.Г. Асмолов). Особое внимание уделено нарушениям в разных звеньях саморегуляции, их систематизации, что позволяет выйти на мишени психологической диагностики как успешной, так и нарушенной саморегуляции и реализовать тем самым задачу разработки методики комплексной диагностики личностного потенциала.

Другими словами, приведенная общая схема раскрывает конкретные механизмы того, как мы можем жить хорошо и как мы можем жить плохо. Успешная саморегуляция позволяет в максимальной степени использовать имеющиеся и наращивать недостающие ресурсы личности для успешного достижения целей и сохранения устойчивости личности в разных сферах жизнедеятельности. Нарушенная саморегуляция приводит к проблемам в сохранении устойчивости и достижении целей даже при сохраненных ресурсах. Наша жизнь по большому счету такая, какую мы хотим, к чему мы стремимся. Человек не всегда выбирает то, что он хочет, но всегда делает то, что он выбирает [14]. Мы сами делаем свои выборы. Какие-то из них мы больше сами контролируем, какие-то мы по разным причинам контролируем меньше. Если мы приходим к не удовлетворяющим нас результатам, то, возможно, стоит больше контролировать те выборы, которые мы делаем.

Литература

1. Братченко С.Л., Леонтьев Д.А. Диалог // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. 2007. № 2 (11). С. 23–28.
2. Голдберг Э. Управляющий мозг: лобные доли, лидерство и цивилизация. М.: Смысл, 2003. 335 с.

References

1. Bratchenko S.L., Leontiev D.A. Dialog [The Dialogue]. *Ekzistentsial'naya traditsiya: filosofiya, psikhologiya, psikhoterapiya = Existential Tradition: Philosophy, Psychology, Psychotherapy*, 2007, no. 2 (11), pp. 23–28. (In Russ.).

3. Зейгарник Б.В. Опосредствование и саморегуляция в норме и патологии // Вестник Московского университета Сер. 14, Психология. 1981. № 2. С. 9–15.
4. Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б., Мазур Е.С. Саморегуляция поведения в норме и патологии // Психологический журнал. 1989. Том 10. № 2. С. 122–132.
5. Кьеркегор С. Страх и трепет. М., Республика, 1993. 383 с.
6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 5-е изд., испр. доп. М.: Смысл, 2020. 527 с.
7. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 2 / Под ред. Б.С. Братуся, Е.Е. Соколовой. М.: Смысл, 2006. С. 85–105.
8. Леонтьев Д.А. Саморегуляция как предмет изучения и как объяснительный принцип // Психология саморегуляции в XXI в. / Под ред. В.И. Моросановой. СПб.; М.: Нестор-История, 2011. С. 74–89.
9. Леонтьев Д.А. Самоорганизация живых систем и физиология поведения // Мир психологии, 2011. № 2 (66). С. 16–27.
10. Леонтьев Д.А. Экзистенциальный подход в современной психологии личности // Вопросы психологии 2016. № 3. С. 3–15.
11. Леонтьев Д.А. Экзистенциальный смысл диалога // Вериги смысла: гуманитарный альманах / Отв. ред. Б.В. Орешин. М.: Прогресс-Традиция, 2017. С. 453–483.
12. Леонтьев Д.А. Проблема как ресурс развития // Психологические проблемы: характеристики, принципы классификации и диагностики. Международная конференция. Ереван: Издательский дом «ЛИМУШ», 2019. С. 31–40.
13. Леонтьев Д.А., Моспан А.Н., Митина О.В. Разработка и валидизация шкалы чувствительности к обратной связи // Психологические исследования. 2019. Том 12. № 63. С. 12. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 02.02.2024).
14. Леонтьев Д.А., Овчинникова Е.Ю., Рассказова Е.И., Фам А.Х. Психология выбора. М.: Смысл, 2015. 464 с.
15. Миллер Дж., Галантер Е., Прибрам К. Планы и структура поведения. М.: Прогресс, 1964. 238 с.
16. Ротенберг В.С., Аршавский В.В. Поисковая активность и адаптация. М.: Наука, 1984. 192 с.
17. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия // Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений / Сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М.Г. Ярошевский. М.: Просвещение, 1989. С. 382–424.
18. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1986. 408 с.
19. Baumeister R., Heatherton T., Tice D. Losing Control: How and Why People Fail at Self-Regulation. San Diego: Academic Press, 1994. 307 p.
20. Kobasa S., Maddi S. Existential personality theory // Current personality theory / Ed. By R. Corsini. Itasca, IL: F.E. Peacock, 1977. P. 243–276.
21. Leontiev, D. Why we do what we do: The variety of human Regulations // Motivation, Consciousness, and Self-regulation / D. Leontiev (Ed.). New York, NY: Nova Science Publishers, 2012. P. 93–103.
22. Leontiev D.A. Cultural-Historical Activity Theory in the Framework of the “Functional Paradigm”. Cultural-Historical Psychology. 2020. Vol. 16. № 2. P. 19–24. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160203>
23. Maddi S.R. Personology for the 1980's // Personality and the prediction of behavior / R.A. Zucker, J. Aronoff, R.I. Rabin (Eds.). N.Y.: Academic Press, 1984. P. 7–41.
2. Goldberg E. Upravlyayushchii mozg: lobnye doli, liderstvo i tsivilizatsiya. Moscow: Smysl, 2003. 335 p. (In Russ.)
3. Zeigarnik B.V. Oposredstvovanie i samoregulyatsiya v norme i patologii [Mediation and self-regulation in norm and pathology]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14, Psikhologiya. [Moscow University Bulletin, Series 14. Psychology], 1981, no. 2, pp. 9–15. (In Russ.)
4. Zeigarnik B.V., Kholmogorova A.B., Mazur E.S. Samoregulyatsiya povedeniya v norme i patologii [Self-regulation of behavior in norm and pathology]. Psikhologicheskii zhurnal = Psychological journal, 1989. Vol. 10, no. 2, pp. 122–132. (In Russ.)
5. Kirlegaard S. Strakh i trepet [Fear and Awe]. Moscow: Respublika, 1993. 383 p. (In Russ.)
6. Leontiev A.N. Problemy razvitiya psikhiki [Problems of the Development of Mind]. 5 ed., corr. and enl. Moscow: Smysl, 2020. 527 p. (In Russ.)
7. Leontiev D.A. Lichnostnyi potentsial kak potentsial samoregulyatsii [Personality potential as the potential of autoregulation]. In Bratus B.S. (eds.), Uchenye zapiski kafedry obshchei psikhologii MGU im. M.V. Lomonosova [Proceedings of the Department of General Psychology of Lomonosov Moscow State University, #2]. Moscow: Smysl, 2006, pp. 85–105. (In Russ.)
8. Leontiev D.A. Samoregulyatsiya kak predmet izucheniya i kak ob'yasnitel'nyi printsip [Self-regulation as an object of study and as an explanatory principle]. In Morosanova V.I. (ed.), Psikhologiya samoregulyatsii v XXI v. [Psychology of Self-Regulation in the 20th century]. Saint Petersburg: Nestor-Istoriya, 2011, pp. 74–89. (In Russ.)
9. Leontiev D.A. Samoorganizatsiya zhivyykh sistem i fiziologiya povedeniya [Self-organization of living systems and the physiology of behavior]. Mir psikhologii = The World of Psychology, 2011, no. 2 (66), pp. 16–27. (In Russ.)
10. Leontiev D.A. Ekzistentsial'nyi podkhod v sovremennoi psikhologii lichnosti [Existential approach in the present-day psychology of personality]. Voprosy psikhologii = Issues of Psychology, 2016, no. 3, pp. 3–15. (In Russ.)
11. Leontiev D.A. Ekzistentsial'nyi smysl dialoga [The existential meaning of dialogue]. In Oreshin B.V. (ed.), Verigi smysla: gumanitarnyi al'manakh [Fetters of Meaning: Humanitarian Anthology]. Moscow: Progress-Traditsiya, 2017, pp. 453–483. (In Russ.)
12. Leontiev D.A. Problema kak resurs razvitiya [Problem as a developmental resource]. Psikhologicheskie problemy: kharakteristiki, printsipy klassifikatsii i diagnostiki. Mezhdunarodnaya konferentsiya [Psychological Problems: Characteristics, Principles of Classification and Diagnostics]. Erevan, Armenia: Izdatel'skii dom “LIMUSh”, 2019, pp. 31–40. (In Russ.)
13. Leontiev D.A., Mospan A.N., Mitina O.V. Razrabotka i validizatsiya shkaly chuvstvitel'nosti k obratnoi svyazi [Development and validation of the feedback sensitivity scale]. Psikhologicheskie issledovaniya = Psychological Investigations, 2019. Vol. 12, no. 63, pp. 12. URL: <http://psystudy.ru> (Accessed: 1.03.2024). (In Russ.)
14. Leontiev D.A., Ovchinnikova E.Yu., Rasskazova E.I., Fam A.Kh. Psikhologiya vybora [The Psychology of Choice]. Moscow: Smysl, 2015. 464 p. (In Russ.)
15. Miller G., Galanter E., Pribram K. Plany i struktura povedeniya. Moscow: Progress, 1964. 238 p. (In Russ.) (In Russ.)
16. Rotenberg V.S., Arshavskii V.V. Poiskovaya aktivnost' i adaptatsiya [Searching Activity and Adaptation]. Moscow: Nauka, 1984. 192 p. (In Russ.)
17. Freud S. Po tu storonu printsipa udovol'stviya [Jenseits vom Lustprinzip]. In Freud S. Psikhologiya bessoznatel'nogo:

24. Ryan R., Deci E. Self-Determination Theory. N.Y.: Guilford, 2017. 756 p.

Sb. proizvedenii [The Psychology of the Unconscious: selected writings]. Moscow: Prosveshchenie, 1989, pp. 382–424. (In Russ.).

18. Heckhausen H. *Motivation und Handeln*. Berlin; Heidelberg: Springer, 1980. 408 p. (In Russ.).

19. Baumeister R., Heatherton T., Tice D. *Losing Control: How and Why People Fail at Self-Regulation*. San Diego: Academic Press, 1994. XII+307 p.

20. Kobasa S., Maddi S. Existential personality theory. In Corsini R. (ed.), *Current personality theory*. Itasca (IL): F.E. Peacock, 1977, pp. 243–276.

21. Leontiev, D. Why we do what we do: The variety of human regulations. In Leontiev D. (ed.), *Motivation, Consciousness, and Self-regulation* (pp. 93–103). New York (NY): Nova Science Publishers, 2012.

22. Leontiev D.A. Cultural-Historical Activity Theory in the Framework of the “Functional Paradigm”. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 2, pp. 19–24. DOI:10.17759/chp.2020160203

23. Maddi S.R. Personology for the 1980's. In Zucker R.A. (eds.), *Personality and the prediction of behavior*. New York (NY): Academic Press, 1984, pp. 7–41.

24. Ryan R., Deci E. Self-Determination Theory. New York (NY): Guilford, 2017. XII+756 p.

Информация об авторе

Леонтьев Дмитрий Алексеевич, доктор психологических наук, зав. Международной лабораторией позитивной психологии личности и мотивации, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГБОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2252-9805>, e-mail: dmleont@gmail.com

Information about the author

Dmitry A. Leontiev, Dr.Sc. in Psychology, Head of International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, HSE University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2252-9805>, e-mail: dmleont@gmail.com

Получена 27.05.2024

Received 27.05.2024

Принята в печать 10.08.2024

Accepted 10.08.2024

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ
CONCEPTUAL FRAMEWORK

Понятие вращивания в теории развития высших психологических функций

А.Д. Майданский

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (ФГАОУ ВПО НИУ «БелГУ»), г. Белгород; 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 статье обсуждается понятие вращивания в культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. Выясняется теоретический смысл метафор вращивания и сада, связь терминов «вращивание» и «интериоризация». Ближайший критерий оценки успешности вращивания высших психологических функций усматривается в развитии речевого мышления. Анализируя понятия интерпсихической и интрапсихической функции, автор показывает, как у Л.С. Выготского понимается процесс трансформации одних функций в другие: типы вращивания и характер изменения структуры высших психологических функций при переходе интерпсихических форм поведения внутрь сознания ребенка. Обсуждается полемика Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева о «внутреннем вращивании» значений слов. Особое внимание в статье уделяется вращиванию научных понятий в школьном возрасте. В эпилоге кратко обрисовывается судьба понятий вращивания и интериоризации в отечественной психологии.

Ключевые слова: вращивание, интериоризация, высшая психологическая функция, знак и значение, речевое мышление, научное понятие, спонтанное понятие, обучение и развитие.

Благодарности. Автор благодарит Е.Ю. Завершневу за плодотворное обсуждение рукописи этой статьи.

Для цитаты: Майданский А.Д. Понятие вращивания в теории развития высших психологических функций // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 3. С. 36–44. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200304>

The Concept of Ingrowing in the Theory of Development of Higher Psychological Functions

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

The author examines the concept of ingrowing in Lev Vygotsky's cultural-historical psychology. The theoretical significance of his metaphors of ingrowing and gardening, and the connection between the terms "ingrowing" and "interiorisation" are revealed. The plain criterion for evaluating the success of ingrowing higher psychological functions is found in the development of verbal thinking. By analysing the concepts of interpsychic and intrapsychic function, the author shows how Vygotsky understands the process of transformation of one function into another: (i) types of ingrowing and (ii) the nature of changes in the structure of higher psychological functions during the transition of interpsychic forms of behaviour into the child's consciousness. The controversy between Vygotsky and Aleksei Leontiev on the ingrowing of word meanings is discussed. Special attention is paid to the ingrowing scientific concepts at school age. The epilogue briefly outlines the fate of the concepts of ingrowing and interiorisation in Russian cultural-historical psychology.

Keywords: ingrowing, interiorisation, higher psychological function, sign and meaning, verbal thinking, scientific concept, spontaneous concept, learning and development.

Acknowledgements. My sincere thanks to Ekaterina Zavershneva for the fruitful discussion of this article in manuscript.

For citation: Maidansky A.D. The Concept of Ingrowing in the Theory of Development of Higher Psychological Functions. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 3, pp. 36–44. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200304>

I

Термин «вращивание» появился в статье Выготского «Проблема культурного развития ребенка» (1928), где он впервые изложил свою теорию развития высших психологических функций. «Вращиванием» именуется последняя из четырех стадий, или фаз, культурного развития каждой из таких функций и «психогенеза культурных форм поведения» вообще. В этой фазе приемы внешней деятельности ребенка «...как бы вращиваются и становятся внутренними» [10, с. 70].

Например, операции с применением орудий дети, как и обезьяны в опытах В. Кёлера, совершают на первых порах в натуральном «оптическом поле». Очень скоро они научаются решать их «интерпсихически», социальными средствами — с помощью жестов и речи, в «сотрудничестве» со взрослыми. Вращивание же позволяет осуществлять орудийные (а также любые знаковые) операции самостоятельно — во внутреннем «смысловом поле» сознания.

В процессе культурного развития ребенка вращиванию предшествуют стадии (i) «примитивной психологии», (ii) «наивной психологии» и (iii) «внешнего культурного приема». Для наших целей нет надобности рассматривать весь цикл психогенеза. Достаточно отметить, что у Выготского вращивание является *завершающей фазой* культурного развития психики ребенка, равно как и всякой психологической функции, взятой в отдельности.

В ходе экспериментов Выготский обнаруживает несколько типов вращивания, среди которых им выделяются три «главнейших».

Первый тип, *вращивание стимула целиком*, иллюстрируется запоминанием картинки, связанной с ее словесным названием. В дальнейшем образ памяти заменяет физическую картинку. Этим способом обычно усваивают азбуку маленькие дети, успешно работает он и в освоении иностранных языков взрослыми.

При втором способе вращивания, *«по типу шва»*, внешний стимул, напротив, делается ненужным и выключается из операции по завершении ее перехода внутрь. Далее эта операция выполняется уже автоматически, без участия вспомогательных знаков. Иллюстрацией служит «сложная реакция выбора» в освещении А. Лемана (автора трехтомной «Психодинамики»). Примером «шва» может служить и переход от счета на пальцах к счету в уме, когда пальцы ребенку больше не требуются. Происходит как бы возвращение к исходной, «натуральной» ста-

дии: по виду операция вновь становится непосредственной.

Третий и наиболее ценный тип — *усвоение самой структуры* внешней операции [10, с. 71]. При этом образуется «внутренняя схема», в которой на место внешнего стимула заступают самые разные образы памяти, представления и знания, что позволяет не только действовать по той же схеме в любых ситуациях подобного типа, но и *развивать саму операцию* путем усовершенствования внутренних «стимулов-средств».

Так, экспериментальное исследование вращивания функций памяти привело Выготского к выводу, что «...здесь происходит вращивание по структурному типу, когда развивается сам прием, сама операция, а достаточно богато развившийся внутренний опыт составляет уже готовую и многообразную систему так называемых представлений, или следовых стимулов, которые могут быть использованы в качестве знака» [3, с. 250].

Более подробно три типа вращивания разбираются в главе пятой «Истории развития высших психических функций». Примерно в это же время Выготский приступает к исследованию формирования внутренней речи, т. е. речи «про себя», беззвучной и сокращенной. Она образуется путем вращивания «внешней, социальной речи», или «речи для других». Дороги мышления и речи скрестились еще на предшествующей, третьей, стадии культурного развития, но лишь в ходе вращивания совершается *синтез* и возникает новая высшая психологическая функция — речевое мышление. Процесс вставания мышления, при помощи слова, внутрь сознания ребенка прослеживается Выготским в исследованиях эгоцентрической речи. На основе внутренней речи в подростковом возрасте образуется индивидуальный внутренний мир.

II

Не подлежит сомнению, что, говоря о «вращивании», Выготский держал в уме «интериоризацию». Он сам напрямую связывает два термина: «Этот уход операций внутрь, эту интериоризацию высших психических функций, связанную с новыми изменениями в их структуре, мы называем *процессом вращивания*» [8, с. 71].

Стало быть, вращивание есть *конкретная разновидность* интериоризации. Она характеризуется *изменением структуры* высших психологических функций вследствие их ухода внутрь: из поля со-

вместной деятельности, сотрудничества — в поле индивидуального сознания. Приемы и знаковые средства «социальной коллективной деятельности ребенка» вырастают в его психику, функции «интерпсихические» превращаются в «интрапсихические», как того требует «общий генетический закон культурного развития».

Интерпсихическая функция внешне разделена между двумя и более субъектами и осуществляется ими совместно, в сотрудничестве.

Интрапсихическая функция выполняется одним субъектом, в поле его индивидуального сознания, однако сам субъект при этом как бы раздваивается: вступает в беззвучный диалог с «другим(и)» внутри самого себя либо командует собой от лица «другого» (воля).

Природа обеих функций социальна, но если в первом случае социальный характер функции открыт, то во втором он «спрятан» внутри сознания: коллективное выступает здесь в форме своей противоположности — индивидуального. Именно *индивидуализация* высших психологических функций является «главным трактом детского развития», — доказывает Выготский в полемике с Ж. Пиаже [7, с. 282]. Аналогичный процесс индивидуализации высшей психики, на основе «внутренней социальности», протекает и в филогенезе.

Самым наглядным индикатором психологического развития является уровень индивидуализации речевого мышления, особенно письменной речи¹. Он показывает, как глубоко мышление и речь *вросли внутрь* человеческого сознания, насколько свободно человек сумел овладеть этими функциями, подчинить их собственной воле. Для садовника детской души, педагога, это — ближайший критерий оценки *успешности вращивания* психологических функций.

Стоит добавить в этой связи, что у ребенка раннего возраста индивидуальная психическая активность (включая все его перцептивные действия и сенсомоторные схемы) всегда является одной из сторон деятельности интерпсихической. Сознание младенца Выготский описывал немецким термином *Ur-wir*, «пра-мы». Наряду с аффективными побуждениями и внешними стимулами, в работе младенческого сознания незримо участвуют сознание и воля *окружающих людей* плюс многообразные *предметы культуры*.

Интерпсихическая социальность зачастую упускается из виду, даже такими выдающимися исследователями, как Пиаже. Ученые проецируют «аутизм своих теорий» на детское мышление. Вырезать мысль ребенка из социальной ткани можно не иначе как искусственно, бритвой абстракции. Как следствие, теряется возможность понять *ход развития* психики — по той простой причине, что это развитие (в том числе перцептивное и сенсомоторное у младенца) организуется и на каждом шагу корректируется другими людьми с их высшей психикой.

Как конкретно меняется структура высших психологических функций при переходе интерпсихических форм поведения внутрь, повествуется в работе «Орудие и знак» (написана не ранее 1930 г.). Экспериментальным путем Выготский обнаруживает три типологических момента трансформации детской психики: «1) замещение функций, 2) изменение натуральных функций (элементарных процессов, лежащих в основе высшей функции и входящих в ее состав) и 3) возникновение новых психологических функциональных систем (или системных функций), принимающих на себя то назначение в общей структуре поведения, которое ранее выполнялось частными функциями» [8, с. 15].

Эти три момента иллюстрируются примерами изменений, происходящих при вращивании высших (опосредствованных культурными знаками) функций памяти. Опираясь на эксперименты А.Н. Леонтьева и «параллелограмм развития», Выготский показывает механику и динамику формирования «нового интрапсихологического слоя, рождения новой психологической системы, несравненно более высокой по составу и культурно-психологической по генезису» [8, с. 73].

Отмечается резкое снижение уровня и упрощение социальных форм поведения в начале их вращивания и превращения в интрапсихические операции. Что неудивительно, ибо прямое сотрудничество со взрослым прекратилось, а его внутренний «двойник» еще не успел развиться. Кроме того, психологическая система, в работу которой включаются новые функции, пока еще достаточно примитивна; устройство и принципы ее работы намного проще в сравнении с культурной средой, из которой пришли эти высшие функции. Вот отчего, например, эгоцентрическая речь ребенка беднее и ниже уровня его социальной речи (зато *мышление* при поддержке эгоцентрической речи поднимается на новую высоту).

Многие интерпсихические функции так никогда и не уходят окончательно внутрь, застревая в развитии на полдороге — оставаясь в плену наглядного восприятия и внешнего действия. Решающая роль в освобождении их из этого плена и «эмансипации индивидуальной сферы» принадлежит *слову*, утверждает Выготский. Речь по природе своей аналитична, восприятие — целостно. Вторгаясь в зрительное поле, слово разрушает непосредственную целостность структур восприятия и действия и «деформирует впечатления» [8, с. 17]. У афазиков полноценное вращивание высших функций оказывается невозможным.

III

«Вращивание» — это метафора, построенная на аналогии между развитием культурных растений и высших

¹ «Письменная речь есть *алгебра* речи и наиболее трудная форма сложной волевой деятельности» [2, с. 357].

психологических функций. По смыслу этого слова «вращивание» есть *искусственное, целенаправленное* воздействие человека на органику растений и естественные процессы их роста. Речь идет не об эволюционных метаморфозах цветов или деревьев, а о *прививке* культурных средств и схем деятельности (привой) натуральной психике ребенка (подвой), подобно тому как действует садовод или ученый-селекционер.

Специальное исследование «растительной» аналогии проводится в недавней статье М. Коула и Н. Гайдамашко «Возвращаясь к понятию вращивания у Выготского: метафоры в фокусе» [21]. Апеллируя к «тысячелетней давности практике осмысления развития в терминах сада», авторы остроумно комментируют известные рассуждения Выготского о роли садовника и учителя в «диагностике развития».

На примере работы садовника Выготский любил разъяснять свое понятие *зоны ближайшего развития*. Диагностируя состояние сада, требуется определить перспективу его развития, приняв во внимание, наряду с уже созревшими деревьями, и те, что еще только начали расти. Точно так же надлежит действовать и психологу в детском саду и школе, где он сначала вращивает, а затем выращивает «саженцы» высших психологических функций.

Как видим, «садовые» метафоры сопутствуют ключевым понятиям теории Выготского. Продолжая линию его мысли, М. Коул и Н. Гайдамашко размышляют над социальными детерминантами (своего рода «эквиваленты удобрений») развития ребенка. Это развитие трактуется ими, вслед за Выготским, как «исторически обусловленный биологический процесс».

Стоит, однако, уточнить, что в цитируемом авторами месте речь идет об *органическом развитии*, а не о развитии высших психологических функций: «Поскольку органическое развитие совершается в культурной среде, постольку оно превращается в исторически обусловленный биологический процесс» [3, с. 22]. Выготский никогда не говорил ничего подобного о *развитии высшей психики*. Последнее представляет собой процесс стопроцентно исторический и специфически культурный, ни в коей мере не органический. Низшие — биологические, химические и физические — процессы образуют его материальные предпосылки, и только. Некоторые из этих предпосылок абсолютно необходимы (например, нормальная работа нервной системы, речь и мышление в их «натуральных формах»), другие способствуют развитию тех или иных высших функций, третьи чаще мешают им, прочие — безразличны.

Сказанное тем более справедливо для наивысшей стадии психологического развития, процесса вращивания. «Четвертая стадия — это среда в нас, *впитанная внутрь культура*; язык, ставший мышлением; *история в психологии*» [2, с. 157; курсив наш. — А.М.]. Вращивание — чисто культурный, общественно-исторический процесс индивидуального овладения средствами и приемами «социальной коллективной деятельности». Хотя, разумеется, такое «впитывание культуры» невозможно без целого ряда природных условий, складывающихся в ходе созревания орга-

ники тела (мозга, опорно-двигательного аппарата и всего остального).

Та диалектика «слияния двух планов развития — натурального и культурного», о которой писал Выготский, характеризует, по его собственным словам, процесс «вращения нормального ребенка в цивилизацию» [3, с. 31–32]. В связи с этим встает вопрос: как соотносятся эти два процесса — *вращивание* культурных форм деятельности и *вращивание* самого ребенка в общественную среду?

Формирование высших психологических функций (включая и фазу вращивания) является *культурно-исторической компонентой* процесса «вращения в цивилизацию». Эта самая компонента — всего один, но *высший* план развития психики — и становится предметом изучения в культурно-исторической психологии Выготского. «Органическое развитие в культурной среде» в те времена исследовала другая наука — педология (в этой области Выготский тоже потрудился немало).

Констатируя неоспоримый факт слияния, «конвергенции естественной и культурной линий в развитии нормального ребенка», ни в коем случае нельзя забывать об их *генетическом различии*. Перед нами не равноправные линии, но *низший и высший* «планы развития». Этим различием определяется характер процессов слияния, и Выготский видит в нем краеугольный камень культурно-исторической *педагогике*.

«Различие двух планов развития в поведении — природного и культурного — становится исходной точкой для новой теории воспитания. Второй момент еще важнее, еще существеннее. Он впервые вносит в проблему воспитания диалектический подход к развитию ребенка» [3, с. 294].

Культурный момент развития важнее и существеннее уже потому, что исторически выработанные людьми способы поведения и психологические функции — высшие, а все дарованные нам от природы — низшие. Если мы хоть на миг забываем о генетическом различии низших и высших функций либо расцениваем их как равноправные стороны развития, *диалектика* культурного и органического немедленно обращается в банальный «биосоциальный» *дуализм*. И никакие правильные фразы о «взаимном проникновении» и «диалектической взаимосвязи» культуры с природой от этого дуализма не спасают...

В чем же конкретно состоит «диалектический подход к развитию», о котором пишет Выготский? В диалектике развитие от низшего к высшему характеризуется категорией «снятие» (Aufhebung). Понятое диалектически, а не дуалистически, «слияние натурального и культурного» — это именно снятие первого во втором. И *вращивание* культурных форм поведения в органику и «элементарную» психику ребенка есть не что иное, как процесс *снятия натурального в культурном*. То же самое, к слову, происходит и в процессе выведения садовых сортов растений.

Выготский разъясняет значение немецкого глагола *aufheben* (снять/схоронить) применительно к развитию умственно отсталого ребенка. «Когда говорится “схоронить” про органическую закономер-

ность, это не значит, что она перестала существовать, а имеет то значение, что где-то она сохранена, находится где-то на заднем плане...» [5, с. 118]. На переднем плане у Выготского всегда и всюду — культурная закономерность.

IV

С годами термин «вращивание» встречается в трудах Выготского, как и в его записных книжках, все реже и реже. В стенограммах ленинградских лекционных курсов по психологии (1932) и педологии (1933–1934) этот термин вообще отсутствует. В «Мышлении и речи» (1934) он появляется всего раз — в главе четвертой книги «Генетические корни мышления и речи», которая представляет собой сокращенную версию статьи 1929 года [1].

Было бы, однако, опрометчивым делать из этого факта далеко идущие выводы. В главе XI «Педологии подростка» (1931) мы находим новое исследование вращения, включающее эксперименты А.Н. Леонтьева по «развитию опосредствованного внимания в разных возрастах» (в том числе взрослых людей). Выготский впервые заговорил здесь о законе вращения², ни много ни мало.

«Начальной стадией в развитии всякой высшей функции является стадия внешней операции, совершающейся с помощью внутренних средств. Затем постепенно эта операция настолько осваивается ребенком, настолько прочно входит в круг основных операций его поведения, настолько вращивается в общую структуру его мышления, что она теряет, по необходимости, свой внешний характер, переходит извне внутрь и начинает совершаться главным образом с помощью внутренних средств. Этот процесс перехода операций извне внутрь мы и называем законом вращения» [9, с. 375].

В еще более поздней заметке на обороте типографской карточки³ Выготский различает *вращивание внешнее и внутреннее*. В первом случае вращивается знак, во втором — значение. Поскольку знака без значения не бывает, надо полагать, речь идет о *двух фазах* вращения знаковой операции. Возможно, Выготский переосмыслил таким образом свою раннюю типологию: вращивание знака «целиком», несомненно, относится к внешней фазе процесса, а вращивание «по типу шва» и «усвоение структуры операции» открывают внутреннюю фазу, так как в обоих случаях значение утрачивает непосредствен-

ную зависимость от «родного» знака, обретая автономную жизнь.

Различение внутреннего и внешнего вращения проводится Выготским при обсуждении темы «развития научных и спонтанных понятий». Той же теме посвящена последняя часть его доклада 12 октября 1933 г. [см.: 19, с. 25], глава шестая «Мышление и речи» и начавшееся в 1932 году под руководством Выготского экспериментальное исследование Ж.И. Шиф [20]. Генезис детских понятий исследовал и А.Н. Леонтьев.

«А.Н. Понятия, усваиваемые в школе, имеют свою судьбу... *Пробег внутрь*. Сила и слабость понятий спонтанных и научных *разные*. Как научные понятия пробегают путь вниз — становятся *спонтанными*⁴. Проблема внутреннего вращения (значения) по аналогии с внешним вращиванием (знака)» [2, с. 414].

Выготский пытается убедить Леонтьева, что настало время перейти от исследований вращения *знаков* в сознание к новой, более сложной проблеме — метаморфоза *значений* слов, совершающегося в сознании (внутреннее вращивание). Со своей стороны, Леонтьев расценивает такой поворот как «словоцентризм системы», чреватый утратой «действительных отношений человека к миру». Он призывает «в образе жизни человека найти ключ к его сознанию, чтобы связать жизнь с сознанием» [19, с. 23–25, 38].

Выготский признает важность этой задачи, но она представляется ему лишь первым этажом теории сознания. Связь жизни с сознанием — двусторонняя: сознание не только отражает и выражает жизнь, но и *изменяет* ее. Жизненная задача сознания заключается в том, чтобы *преобразовать жизнь*, из лона которой оно рождается: «Прямое движение (от жизни к сознанию) важно лишь постольку, поскольку оно и только оно позволяет понять *обратное движение* от сознания к жизни (сознание изменяет жизнь), зависимость жизни от сознания» [2, с. 413–414].

Как прямая, так и обратная связь жизни с сознанием осуществляется через *культурные значения* вещей, поступков, слов. «Значение меняет сознание, сознание жизнь. *Обратное движение от сознания к жизни*. Спиноза» [2, с. 413]. Учение о том, как конкретно сознание изменяет жизнь, Выготский именовал «вершинной психологией».

Что представляет собой жизнь с точки зрения научной психологии? Ответ на этот вопрос Выготский нашел у Спинозы: жить значит действовать ради сохранения себя, а психическая жизнь есть *поток аффектов*, возникающих в процессе такого действова-

² Выготский любил давать студентам ключевые теоретические положения (в том числе и почерпнутые у других авторов) в виде «законов», причем в разных лекционных курсах и законы оказывались разными. В шестой главе «Мышления и речи» мы находим не упомянутый в лекциях «закон зоны ближайшего развития». Его, в связке с парой других законов, Выготский противопоставляет «закону сдвига, или смещения» в детском развитии, который недавно «обновил и бросил в игру в качестве последней карты Пиаже» [7, с. 335].

³ Эта заметка написана не ранее 1933 г. Скорее всего — в октябре того года, после жесткой, по гамбургскому счету, интеллектуальной схватки с А.Н. Леонтьевым (Москва, 12.10.1933).

⁴ Ребенка предлагается вводить в мир науки еще до школы — через игру: «Игра незаменимый способ для пробега *дошкольного* участка пути речевого и научного развития (спустить через игру вниз)» [2, с. 529]. В игре научные понятия конвертируются в житейские. Такой «спуск вниз» значительно облегчает вращивание терминов и приемов научного мышления и, что еще важнее, создает зону ближайшего развития дошкольного мышления.

ния и, в свою очередь, влияющих на способность тела к действию (*agendi potentia*). Человек, «вещь мыслящая», способен сознательно изменять свою жизнь, управляя потоком аффектов при помощи понятий разума⁵. В этом, коротко говоря, и состоит «могущество разума или человеческая свобода» (название заключительной, пятой части «Этики»).

Вращивание высших приемов мышления — научных методов и понятий — начинается, как правило, в школьном возрасте. Изучая науки, ребенок получает на руки инструменты «изменения жизни сознанием». Мало того, уже в самом процессе вращивания научных понятий меняются взаимосвязь психологических функций, «порядок и связь аффектов»⁶, не говоря уже о складе ума. Вот откуда растет интерес «позднего» Выготского к теме «судьбы понятий» в развитии речевого мышления и детской психики в целом.

Научные понятия вращиваются, как правило, не через предметно-практическую деятельность, в ходе которой «вещи обрабатывают ум ребенка» (Выготский), а через *словесную* обработку ума⁷. Она начинается с усвоения значения термина. Проблему «внутреннего вращивания» значений Выготский рассчитывает решить методом «семического анализа», в котором он видит «аналог методики двойной стимуляции» внешнего вращивания (знака).

Прежнее понимание процесса вращивания подвергается суровой (само)критике: «Мы занимались внешним анализом знаковой операции. Надо заняться внутренним анализом этой функции. Семический анализ и есть внутренний анализ употребления знака... Теперь нас интересует: уйти внутрь, внутренняя структура слова, потому что и *вращивание не может быть понято из повтора*, но из внутреннего опосредствования. Как мы его понимали? Как представление слова. Это неверно. Значение в психологическом смысле и есть внутренняя структура знаковой операции. Знак опосредствует через значение. Мы брали его в аспекте поведения, надо взять в аспекте сознания» [2, с. 306].

О внутреннем опосредствовании как «пути от мысли к слову» (через значение) повествуется в седьмой главе «Мышления и речи». Параллельно Выготский осмысляет обратный путь — от слова к мысли (научному понятию), совершаемый детьми в школьном возрасте. Проблема внутреннего вращивания сплетается здесь с проблемой влияния обучения на развитие.

Школьное *обучение* вводит ребенка в мир научных понятий через значения слов, терминов, через язык науки. Вращивание значений, их «пробег внутрь», открывает возможность *развития* научного мышления, т. е. реального овладения научными понятиями.

«Когда обучение по программе закончилось, развитие началось. Когда ребенок усвоил значение слова в школе, развитие только началось» [2, с. 414].

С обучения новым значениям слов, научной терминологии, начинается для ребенка путь к овладению научными понятиями. Семантические новообразования из области науки не просто обогащают его язык, но и меняют общую структуру сознания. Погружение детской мысли в научную терминологию, вращивание ее сложных и непривычных значений в сознание, требует немалого труда и вызывает к жизни психологические функции и процессы иного порядка, нежели те, что протекают в мире понятий житейских, или спонтанных. Возникает *осознание* собственной мысли и начинается *овладение* понятиями через уразумение системы их логических связей.

«Научные понятия с их совершенно иным отношением к объекту, опосредствованные через другие понятия с их внутренней иерархической системой взаимоотношений между собой, являются той областью, в которой осознание понятий, т. е. их обобщение и овладение ими, по-видимому, возникают прежде всего» [7, с. 194].

Так школьное *обучение*, приучая ребенка мыслить в системе научных понятий, стимулирует *развитие* мышления на его высшем культурном уровне. Определяющую роль здесь играет сотрудничество с учителем — подражание мыслительным операциям, которые тот демонстрировал в процессе «обучения по программе». Окончание *обучения* превращается в начало *развития*, когда ребенок приступает к *самостоятельному* решению задачи по усвоенному в ходе обучения образцу. При этом «момент сотрудничества» с учителем не исчезает, но лишь уходит внутрь, вращивается вместе с понятием, и «незримо присутствует» во всех последующих операциях подобного типа [7, с. 227].

Эпилог

Напоследок скажем несколько слов о судьбе понятия вращивания после Выготского. Принято считать, что оно получило дальнейшее развитие в «деятельностной» ветви культурно-исторической психологии — сменился лишь термин: русское «вращивание» почему-то не прижилось и его вытеснила заграничная «интериоризация».

Из учеников Выготского, кажется, только А.Н. Леонтьев пользовался термином «вращивание», и тот вскоре с ним расстался, предупредив в своей научной автобиографии, что ««вращивание» в “Развитии памяти” — это интериоризация» [16, с. 38]. В то

⁵ Как это делается, учит нас театр. Режиссер и актеры осознанно и целенаправленно *играют* аффектами, своими и публики, искусственно вызывая желаемые эмоции. Выготский был, как известно, пламенным театралом.

⁶ «Изучить этот порядок и связь аффектов — и составляет главную задачу научной психологии», — заявляет Выготский в своей последней «театральной» статье [6, с. 211].

⁷ Отсюда происходит «вербализм» научных понятий, в котором Выготский усматривает их «слабость» в сравнении с понятиями спонтанными.

же время Леонтьев принимает определение Пиаже: интериоризация есть «переход, “ведущий от сенсомоторного плана к мысли”» [17, с. 75].

Сравните с трактовкой вращения у Леонтьева времен его работы с Выготским: «Происходит то, что мы условно обозначаем как процесс “вращения” внешнего средства: внешний знак превращается в знак внутренний. Так развиваются высшие формы поведения человека — поведение опосредствованное, *сигнификативное*» [18, с. 176]. Маловаго общего с определением интериоризации от Пиаже, не правда ли?

Знак равенства между вращиванием и интериоризацией ставится едва ли не всеми психологами, включая и критиков «концепции интериоризации», таких как С.Л. Рубинштейн.

С уходом Выготского стал историей не один термин «вращивание», но и вся теория «психогенеза культурных форм поведения» *целиком*. С тех пор лишь историки науки вспоминали о типологии вращения и о трех предваряющих его фазах. О плодотворной исследовательской работе в данной системе координат говорить не приходится. «Деятельностная» психология взяла в свой арсенал принцип «перехода высших психологических функций внутрь» (переименовав функции в «психические»), но почти все конкретное содержание понятия вращения, добытое трудами Выготского, испарилось.

Дело, впрочем, не встало. «Деятельностная» теория интериоризации продвинулась дальше Выготского, по крайней мере, в двух ключевых пунктах.

1. П.Я. Гальперин прояснил маршрут, по которому *научные понятия* совершают свой «пробег внутрь», и разработал методику формирования «умственных действий с заранее намеченными свойствами». (Дальнейшую судьбу понятий в детском сознании и развитие взаимоотношений понятий с аффектами не исследовал ни Гальперин, ни кто-либо другой. «Семические» процессы — метаморфоз словесных значений в сознании, внутреннее вращивание — также остались terra incognita.)

2. В Загорском эксперименте со слепоглыми детьми А.И. Мещеряков и Э.В. Ильенков показали, как в процессе совместно-разделенной предметной деятельности интериоризируются *житейские понятия* и первичные формы культурного поведения. Эту базисную ступень культурогенеза Выготский специально не изучал (хотя он был знаком с методикой «первоначального очеловечивания» слепоглых детей, которую разрабатывал И.А. Соколянский).

Магистральной линией эволюции понятия интериоризации стала его экспансия в область низшей психики и сенсомоторных актов. Для П.Я. Гальперина интериоризация есть «преобразование непсихического явления в психическое», что происходит также и у «бессловесных существ» [12, с. 248]. А.В. Запорожец распространил понятие интериоризации на перцептивные процессы, не опосредствованные знаками, и провозгласил «отказ от противопоставления натуральных и культурных функций» [13, с. 16].

В дальнейшем с интериоризацией произошла та самая метаморфоза, которую в свое время едко характеризовал Выготский: «Создавая мир, бог сказал: да будет гештальт — и стал везде гештальт» [4, с. 307—308]. Понятие интериоризации точно так же «высохло до логической формулы» и «превратилось в метафизический принцип». У Выготского термин «вращивание» описывал всего один, финальный этап развития высших психологических функций; «интериоризация» ныне описывает чуть ли не любую трансформацию внешнего во внутреннее, предметное — в психическое.

Столь радикальное расширение объема понятия интериоризации сближает его с философской категорией *распредмечивания* (калька с немецкого *Entgegenständlichkeit*). «Прекрасный термин — зачем интериоризация?», — риторически вопрошал Э.В. Ильенков [15, с. 259]. И впрямь — незачем, коль скоро термин утерял свой конкретно-научный смысл.

В конце века В.П. Зинченко поделится надеждой, что при правильном понимании предметной деятельности «понятие интериоризации в теоретической психологии станет излишним» [14, с. 13].

Для Выготского вращивание — это не просто интериоризация средств и приемов коллективной деятельности, но, сверх того, еще и подчинение природных стремлений и аффектов *высшим, культурным, разумным* целям общественной жизни, и *технология овладения собой*, своими психологическими функциями восприятия и памяти, мышления и речи. Может, затем Выготский и придумал садовую метафору «вращения» взамен безликой абстракции «интериоризация»? Культурно-историческая психология есть наука о преобразовании человеком природных дебрей своей души в *сад* высших психологических функций. Каждую из этих функций людям приходится искусственно вращивать и выращивать.

Литература

1. Выготский Л.С. Генетические корни мышления и речи // Естествознание и марксизм. 1929. № 1. С. 106—133.
2. Выготский Л.С. Записные книжки. Избранное / Под ред. Е. Завершневой и Р. ван дер Веера. М.: Канон+, 2017. 608 с.
3. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собрание сочинений: в 6 т.

References

1. Vygotsky L.S. Geneticheskie korni myshleniya i rechi [Genetic roots of thinking and speech]. *Estestvoznaniye i marksizm* [Natural Sciences and Marxism], 1929, no. 1, pp. 106—133. (In Russ.).
2. Vygotsky L.S. *Zapisnye knizhki. Izbrannoe* [Notebooks. A selection]. Zavershneva E., van der Veer R. (eds.). Moscow: Kanon+ Publ., 2017. (In Russ.).

Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1984. С. 5–328.

4. *Выготский Л.С.* Исторический смысл психологического кризиса // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. М.: Педагогика, 1982. С. 291–436.

5. *Выготский Л.С.* К вопросу о компенсаторных процессах в развитии умственно отсталого ребенка // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. С. 115–136.

6. *Выготский Л.С.* К вопросу о психологии творчества актера // *Якобсон П.М.* Психология сценических чувств актера. М.: ГИЗ, 1936. С. 197–211.

7. *Выготский Л.С.* Мышление и речь: Психологические исследования. М.; Л.: Соцэкгиз, 1934.

8. *Выготский Л.С.* Орудие и знак в развитии ребенка // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. Научное наследие. М.: Педагогика, 1984. С. 6–86.

9. *Выготский Л.С.* Педология подростка. Задания № 9–16. М.; Л.: Учпедгиз, 1931. С. 174–504.

10. *Выготский Л.С.* Проблема культурного развития ребенка // Педология. 1928. № 1. С. 58–77.

11. *Выготский Л.С.* Психика, сознание, бессознательное // Элементы общей психологии (Основные механизмы человеческого поведения) / Под ред. К.Н. Корнилова. М.: Издание Бюро заочного обучения при педфаке 2 МГУ, 1930. С. 48–61.

12. *Гальперин П.Я.* Введение в психологию: учеб. пособие для вузов. М.: Книжный дом «Университет», 1999. 332 с.

13. *Запорожец А.В.* Роль Л.С. Выготского в разработке проблем восприятия // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 13–24.

14. *Зинченко В.П.* От классической к органической психологии // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 6–25.

15. *Ильенков Э.В.* Идеальное. И реальность. 1960–1979. М.: Канон+, 2018. 528 с.

16. *Леонтьев А.А.* Алексей Николаевич Леонтьев рассказывает о себе // Вопросы психологии. 2003. № 2. С. 33–42.

17. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Изд. центр «Академия», 2004. 352 с.

18. *Леонтьев А.Н.* Развитие памяти. М.; Л.: Учпедгиз, 1931. 278 с.

19. *Леонтьев А.Н.* Философия психологии: Из научного наследия. М.: Изд-во МГУ, 1994. 228 с.

20. *Шуф Ж.И.* Развитие научных понятий у школьника: Исследование к вопросу умственного развития школьника при обучении обществоведению. М.; Л.: Учпедгиз, 1935.

21. *Cole M., Gajdamaschko N.* Re-visiting Vygotsky's concept of *crashchivanie* (ingrowing): A focus on metaphors // Social Epistemology Review and Reply Collective. 2022. Vol. 11. № 11. P. 59–68.

3. *Vygotsky, L.S.* *Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii* [The history of the development of higher mental functions]. In *Sobranie sochinenii* [Collected Works], 6 vols. Vol. 3. Problemy razvitiya psikhiki [Problems of mental development]. Moscow: Pedagogika Publ. 1984, pp. 5–328. (In Russ.).

4. *Vygotsky L.S.* *Istoricheskii smysl psikhologicheskogo krizisa* [Historical meaning of the crisis in psychology]. In *Sobranie sochinenii* [Collected Works], 6 vols. Vol. 5. *Voprosy teorii i istorii psikhologii* [Questions of theory and history of psychology]. Moscow: Pedagogika Publ., 1982, pp. 291–436. (In Russ.).

5. *Vygotsky L.S.* *K voprosu o kompensatornykh protsessakh v razvitiu umstvenno otstalogo rebenka* [The problem of compensatory processes in the development of the mentally retarded child]. In *Sobranie sochinenii* [Collected Works], 6 vols. Vol. 5. *Osnovy defektologii* [Fundamentals of defectology]. Moscow: Pedagogika Publ., 1983, pp. 115–136. (In Russ.).

6. *Vygotsky L.S.* *K voprosu o psikhologii tvorчества aktera* [On the problem of the psychology of the actor's creative work]. In *Yakobson P.M. Psikhologiya stsenicheskikh chuvstv aktera* [Psychology of stage feelings of the actor]. Moscow: GIZ Publ., 1936, pp. 197–211. (In Russ.).

7. *Vygotsky L.S.* *Myshlenie i rech': Psikhologicheskie issledovaniya* [Thinking and speech: psychological studies]. Moscow, Leningrad: Sotsekgiz Publ., 1934. (In Russ.).

8. *Vygotsky L.S.* *Oрудie i znak v razvitiu rebenka* [Tool and sign in the development of the child]. In *Sobranie sochinenii* [Collected Works], 6 vols. Vol. 6. *Nauchnoe nasledstvo* [Scientific heritage]. Moscow: Pedagogika Publ., 1984, pp. 6–86. (In Russ.).

9. *Vygotsky L.S.* *Pedologiya podrostka* [Pedology of the teenager]. Moscow, Leningrad: Uchpedgiz Publ., 1931. (In Russ.).

10. *Vygotsky L.S.* *Problema kul'turnogo razvitiya rebenka* [The problem of cultural development of the child]. *Pedologiya* [Pedology], 1928, no. 1, pp. 58–77. (In Russ.).

11. *Vygotsky L.S.* *Psikhika, soznanie, bessoznatel'noe* [Mind, consciousness, the unconscious]. In *K.N. Kornilov (ed.). Elementy obshchei psikhologii (Osnovnye mekhanizmy chelovecheskogo povedeniya)* [Elements of general psychology (Basic mechanisms of human behaviour)]. Moscow: Byuro zaочного obucheniya pri pedfakе 2 MGU Publ., 1930, pp. 48–61. (In Russ.).

12. *Galperin P.Ya.* *Vvedenie v psikhologiyu: Uchebnoe posobie dlya vuzov* [Introduction to psychology: Textbook for universities]. Moscow: Knizhnyi dom "Universitet" Publ., 1999. (In Russ.).

13. *Zaporozhets A.V.* *Rol' L.S. Vygotskogo v razrabotke problem vospriyatiya* [The role of L.S. Vygotsky in the development of perception problems]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1966, no. 6, pp. 13–24. (In Russ.).

14. *Zinchenko V.P.* *Ot klassicheskoi k organicheskoi psikhologii* [From classical to organic psychology]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1966, no. 6, pp. 6–25. (In Russ.).

15. *Ilyenkov E.V.* *Ideal'noe. I real'nost'. 1960–1979* [The ideal. And reality. 1960–1979]. Moscow: Kanon+, 2018. (In Russ.).

16. *Leontiev A.A.* *Aleksei Nikolaevich Leontiev rasskazyvaet o sebe* [Aleksei Nikolaevich Leontiev tells about himself]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 2003, no. 2, pp. 33–42. (In Russ.).

17. *Leontiev A.N.* *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Smysl Publ.; Akademiya Publ., 2004. (In Russ.).

18. Leontiev A.N. *Razvitie pamyati* [The development of memory]. Moscow, Leningrad: Uchpedgiz Publ., 1931. (In Russ.).

19. Leontiev A.N. *Filosofiya psikhologii: Iz nauchnogo naslediya* [Philosophy of psychology: From the scientific heritage]. Moscow: MGU Publ., 1994. (In Russ.).

20. Shif Zh.I. *Razvitie nauchnykh ponyatii u shkol'nika: Issledovanie k voprosu umstvennogo razvitiya shkol'nika pri obuchenii obshchestvovedeniyu* [Development of scientific concepts in a schoolchild: Researches on the question of mental development of a schoolchild in teaching of social sciences]. Moscow, Leningrad: Uchpedgiz Publ., 1935. (In Russ.).

21. Cole M., Gajdamaschko N. Re-visiting Vygotsky's concept of *vrashchivanie* (ingrowing): A focus on metaphors. *Social Epistemology Review and Reply Collective*, 2022. Vol. 11, no. 11, pp. 59–68.

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 28.05.2024

Принята в печать 10.08.2024

Received 28.05.2024

Accepted 10.08.2024

Зона ближайшего развития: эволюция понятия

В.К. Зарецкий

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zar-victor@yandex.ru

Основной замысел статьи — проследить траекторию развития и использования понятия «зона ближайшего развития» (ЗБР) со времени его введения в концептуальный аппарат культурно-исторической психологии Л.С. Выготским по материалам работ отечественных психологов. Статья включает три раздела. Первый посвящен проблеме определения понятия ЗБР, в котором анализируются противоречия в представлениях самого автора понятия и трактовках понятия другими авторами. «Классическое определение» ЗБР дополняется идеями Л.С. Выготского, высказанными им в других работах. Два других раздела статьи посвящены изменениям методологических функций понятия на разных этапах его развития — от объяснительного принципа к предмету исследования и от предмета исследования к методологическому средству построения новых исследовательских предметов и новых практико-ориентированных технологий. Общая тенденция заключается в расширении областей применения понятия ЗБР, выходе использования понятия за рамки исходных задач объяснения и теоретического обоснования особой связи обучения и развития, за рамки проблем взаимодействия ребенка и взрослого. Особое внимание уделяется помогающей деятельности взрослого (учителя, психолога, родителя и др.): главный вопрос, как помочь, чтобы помощь способствовала развитию. Показано, что понятие ЗБР начинает использоваться в психотерапии и практике работы со взрослыми людьми с нарушениями развития, т. е. оно становится связующим звеном между образованием (обучение), развитием и психическим здоровьем.

Ключевые слова: зона ближайшего развития (ЗБР), Л.С. Выготский, объяснительный принцип, предмет исследования, методологическое средство, многовекторная модель ЗБР, развивающее обучение, рефлексивно-деятельностный подход, образование, развитие, психическое здоровье.

Для цитаты: Зарецкий В.К. Зона ближайшего развития: эволюция понятия // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 3. С. 45–57. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200305>

Zone of Proximal Development: Evolution of the Concept

Viktor Zaretsky

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zar-victor@yandex.ru

The main idea of the article is to trace the development and use of the concept of zone of proximal development (ZPD) in the works of Russian psychologists since its introduction into the conceptual apparatus of cultural-historical psychology by L.S. Vygotsky. The article consists of three parts. The first is devoted to the definition of the concept of ZPD, in which the contradictions between the ideas of the author of the concept and the interpretations of it by other authors are analyzed. The “classical definition” of ZPD is supplemented by the ideas of L.S. Vygotsky, expressed by him in other works. The other two parts of the article are devoted to changes in the methodological functions of the concept at different stages of its development: from an explanatory principle to the subject of research, and from the subject of research to a methodological means for the construction of new research subjects and new practice-oriented technologies. The general trend is to expand the areas of application of the ZPD concept, to go beyond the initial tasks of explaining and theoretically justifying the special connection between learning and development, and beyond the problems of interaction between a child and an adult. Particular attention is paid to the helping activity of an adult (teacher, psychologist, parent, etc.): the main question is how to help in order to contribute to the development. It is shown that the concept of ZPD is now used in psychotherapy and

practice of working with adults with developmental disorders, i.e. it becomes the link between education (learning), development and mental health.

Keywords: zone of proximal development (ZPD), L.S. Vygotsky, explanatory principle, subject of research, methodological tool, multi-vector model of ZPD, developmental learning, reflective-activity approach, education, development, mental health.

For citation: Zaretsky V.K. Zone of Proximal Development: Evolution of the Concept. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 3, pp. 45–57. DOI: : <https://doi.org/10.17759/chp.2024200305>

Введение

В 2024 г. отмечается столетие культурно-исторической психологии. В 1924 г. Л.С. Выготский начал свою деятельность в психологии, в 1934 завершил, войдя в историю как основоположник культурно-исторической психологии, которая становится год от года все более востребованной, а сам Л.С. Выготский стал одним из самых цитируемых психологов в мире.

Среди идей, составляющих основной костяк культурно-исторической психологии, понятие «зона ближайшего развития» (ЗБР) занимает особое место. Оно является связующим звеном между основным генетическим законом и новым пониманием развития, в котором обучение играет ведущую роль. Через понятие ЗБР перебрасывается мостик от теории к практике, в которой Л.С. Выготский видел будущее психологии. Из понятия ЗБР вытекает проблема взаимодействия ребенка и взрослого: как выстраивать с ребенком отношения сотрудничества и как помогать ребенку в том, что он не может делать сам, чтобы эта помощь способствовала развитию.

Сейчас трудно представить, как можно, изучая развитие ребенка и создавая условия для этого, обходиться без понятия ЗБР. Тем не менее, эволюция этого понятия, представляет собой удивительную траекторию, и наиболее впечатляющим является то, что эвристический потенциал понятия ЗБР начинает раскрываться относительно недавно, и это отражается в стремительном росте массива публикаций, в которых так или иначе в качестве одного из ключевых присутствует понятие ЗБР [26]. При этом само определение понятия ЗБР остается дискуссионным, чему поспособствовали не только сам Л.С. Выготский, засвечивая в разных текстах разные смысловые оттенки понятия [17], но также коллизии переводов его работ на английский язык, которые несколько искажают исходный смысл понятия, что дает основания, в частности Н.Н. Вересову, сделать вывод о том, что ЗБР и ZPD (zone of proximal development) не одно и то же [3].

Замысел данной статьи состоит в том, чтобы проследить эволюцию понятия ЗБР за девяносто лет (по работам отечественных психологов) с момента его появления в концептуальной системе культурно-исторической психологии, начиная с проблемы определения понятия, обретения им новых методологических функций и дальнейшего постепенного раскрытия его эвристического потенциала.

ЗБР: проблема определения понятия

В 1935 г., т. е. через год после смерти Л.С. Выготского, его соратниками был издан сборник его публикаций для учителей [5]. Главы про ЗБР были подготовлены по стенограмме доклада Л.С. Выготского на заседании кафедры дефектологии Педагогического института им. Бубнова 23 декабря 1933 г. и стенограмме доклада на заседании Научно-методического совета Ленинградского педологического института 20 мая 1933 г.

В публикации дается определение понятия ЗБР как расстояния «...между уровнем его актуального развития, определяемым с помощью задач, разрешаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития ребенка, определяемым с помощью задач, решаемых ребенком под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными его сотоварищами...» [5, с. 42]. Это определение принято рассматривать как «классическое», т. е. выражающее основную суть понятия, наиболее важное его содержание. В других, как более ранних, так и более поздних публикациях и докладах Л.С. Выготского, есть указания на то, что понятие ЗБР допускает другие более сложные трактовки.

Сам Л.С. Выготский рассматривает это определение как «условное» [5]. ЗБР в нем связывается, прежде всего, с когнитивным развитием ребенка, т. е. с развитием высших психических функций, речи, с формированием научных понятий. Благодаря переводу на английский язык и публикации этой брошюры (с существенными сокращениями) в наиболее популярном на Западе издании работ Л.С. Выготского «*Mind and Society*» (1978) [41] именно это определение было взято за основу зарубежными психологами. Н.Н. Вересов, проводя анализ перевода текстов Л.С. Выготского на английский язык, подвергает их критике, указывая, что в переводах, особенно первых его вариантах, упускаются важные смысловые оттенки, фактически искажающие понятие ЗБР [3]. Так, по мнению Н.Н. Вересова, из-за неточностей перевода исчезает самое главное, что есть в понятии ЗБР, — его связь с основным генетическим законом и представление об обучении как источнике развития.

Действительно, в этом определении грань между обучением и развитием уловить не так-то просто. Ребенок что-то не может сделать самостоятельно, но может это сделать с помощью взрослого. В ходе взаимодействия со взрослым ребенок присваивает (ин-

териоризирует) совместный опыт, превращает его в собственное достояние, повышает свой уровень актуального развития, раздвигая еще дальше границы ЗБР. Вопрос: где здесь развитие? Если ребенок не умел считать, но научился, это овладение математическими знаниями, навыками, умениями. Это безусловный шаг в обучении. А где здесь развитие? Нечеткость различения «шагов в обучении» и «шагов в развитии» у самого Л.С. Выготского дает основания Б.Г. Мещерякову, подвергнутому анализу связь основных понятий культурно-исторической психологии, критически отнестись к различным трактовкам ЗБР. Анализируя точки зрения на ЗБР, он отмечает тенденцию сводить ЗБР к педагогическому значению, т. е. трактовать ее как «зону ближайшего усвоения», что «не умаляет ее значения для теории развития» [29].

В статье, посвященной анализу современного состояния культурно-исторической психологии, отмечается, что «классическое» определение ЗБР следует рассматривать как «рабочую конструкцию», созданную для донесения важности до учителей и психологов учета не только уровня актуального развития ученика, но и уровня (зоны) его потенциального развития [31]. Именно с адресованностью работы учителям (с учетом их собственной «зоны ближайшего развития»), возможно, связано некоторое упрощение понятия ЗБР, фокусировка их внимания лишь на важности того, что ребенок может делать совместно со взрослым, и «измерения расстояния» между двумя уровнями развития в годах. Такая логика делает наглядной и убедительной для учителя, не очень озабоченного проблемами развития ребенка, важность умения определять и учитывать в своей работе ЗБР. Но в этом определении отсутствуют как минимум четыре важных смысловых компонента понятия, имеющих в описаниях содержания понятия, данных в других текстах самого Л.С. Выготского, в том числе в его выступлении 23 марта 1933 г., когда он впервые формулирует понятие ЗБР [9]¹.

Первый момент — это его указание на то, что *понятие ЗБР может быть распространено на развитие личности в целом*. Это означает, что любой аспект (вектор) когнитивного и личностного развития может быть рассмотрен через понятие ЗБР. Второй — что *развитие ребенка происходит в сотрудничестве (совместной деятельности) со взрослым* и зависит от той помощи, которую оказывает ребенку взрослый. Третий — что *ЗБР имеет не одну, а минимум, две границы*: одна — между ЗБР и областью актуально доступного (того, что ребенок может сделать сам), другая — между ЗБР и областью, в которой ребенок не может осознанно (Л.С. Выготский пишет «с умом», т. е. не просто «подражая») взаимодействовать со взрослым (то, что было в дальнейшем названо нами «зоной актуально недоступного» [15]). Четвертый момент — известное высказывание Л.С. Выготского, которое он приводит в книге «Мышление и речь», изданной на русском языке в 1956 г. и переведенной

на английский в 1962, о том, что обучение не просто ведет за собой развитие, но при определенных условиях «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» [8, с. 230], т. е. *развитие в процессе обучения может происходить одновременно по разным направлениям*. Эта идея буквально брошена мимоходом в книге «Мышление и речь». Но Л.С. Выготский подчеркивает, что это и есть самое ценное в новой теории связи обучения и развития, тем не менее вплоть до начала XXI века на нее ни отечественные, ни зарубежные исследователи практически не обращают никакого внимания [16]. Ни одна из этих идей не получает развития у самого Л.С. Выготского, что не удивительно, так как все они появляются лишь в последний год его жизни. Понятие ЗБР оказывается органично связано с такими уже проработанными понятиями, как знак, генетический закон, интериоризация (вращивание), и с идеями, которые еще долго оставались лишь намеченными Л.С. Выготским, но им не оказывалось должного внимания [16].

Попытка проработать указанные идеи в логике самого Л.С. Выготского привела к представлению о многовекторной модели ЗБР [14], которая стала рассматриваться как логическое продолжение эволюции понятия, поскольку в нем интегрируются различные положения Л.С. Выготского, высказанные им в докладах и текстах последнего года его жизни (в 1933—1934 г.). Более подробно на описании многовекторной модели ЗБР мы остановимся ниже.

Мы рассмотрели проблемы определения понятия ЗБР, которое пока еще остается предметом дискуссий, и далее постараемся наметить контуры эволюции понятия, которая описывается методологическими функциями, приобретаемыми понятием ЗБР на различных этапах развития культурно-исторической психологии и в связанных с ней направлениях психологической науки и практики. Для этого воспользуемся представлением о методологических функциях научных понятий, наиболее четко сформулированных Э.Г. Юдиным: объяснительный принцип, предмет исследования, методологическое средство построения новых исследовательских предметов и инструментов для практики [38].

Зона ближайшего развития: от объяснительного принципа к предмету исследования

Понятие ЗБР появляется в контексте как минимум трех важных для теории развития идей Л.С. Выготского. Исторически первой является идея психологии как практики содействия развитию, к которой он приходит обсуждая будущее психологии в работе «Исторический смысл психологического кризиса» [1927] [6]. Следующей является идея основного генетического закона: «...всякая функция в культурном развитии появляется на сцену дважды, в двух планах,

¹ Точная дата выступления Л.С. Выготского приводится в книге «Лев Семенович Выготский» [4].

сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая [8, с. 145]. Понятие ЗБР становится объяснительным принципом, приводящим в действие этот закон: достоянием ребенка может стать только то, что находится в зоне его ближайшего развития (функции, которые находятся в стадии созревания и становятся «плодами» в сотрудничестве со взрослым). Третья идея — новая трактовка связи обучения и развития: не развитие идет впереди обучения и делает доступным для ребенка освоение учебного материала, как считал Ж. Пиаже; не тождество обучения и развития, как полагали бихевиористы; не просто взаимосвязь обучения и развития, как полагал Ф. Коффка; а обучение как источник развития, обучение идет впереди и предшествует развитию. А.Н. Леонтьев в предисловии к шеститомнику собрания сочинений Л.С. Выготского, обсуждая роль понятия «зона ближайшего развития», называет подобный взгляд на развитие «революционным» для того времени [25]. В понятии ЗБР, таким образом, содержится идея о том, что обучение может и должно способствовать развитию, что не всякое обучение способствует развитию (а только такое, в котором происходит взаимодействие ребенка и взрослого в ЗБР), и имплицитно присутствует вопрос: как возможно развивающее обучение?

Обсуждая понятие ЗБР, соратники и последователи Л.С. Выготского П.Я. Гальперин и Д.Б. Эльконин [10] подчеркивают что существование ЗБР — это факт. Однако факт, допускающий разные толкования связи обучения и развития. «Л.С. Выготский дает одно толкование, Ж. Пиаже — другое». Критикуемый авторами «метод срезов» не может дать ответа на этот вопрос, так как им можно только зафиксировать, что возможности ребенка с возрастом возрастают. Но что здесь играет ведущую роль: развитие, которое по мере созревания ребенка делает его способным учиться, или обучение, которое ведет за собой развитие? Авторы делают вывод, что такая постановка проблемы обосновывает необходимость введения в исследование мышления *формирующего метода*, т. е. метода, который бы показывал, как именно обучение ведет за собой развитие. В статье подвергается сомнению достаточность теоретического обоснования ЗБР и ставится проблема ее экспериментального обоснования путем доказательства возможности формирования умственных действий и понятий с заранее заданными свойствами. Таким образом, ЗБР рассматривается как инструмент обоснования возможности путем разработки методологии формирующего эксперимента доказать, что обучение ведет за собой развитие.

Пожалуй, наиболее убедительным доказательством того, что обучение ведет за собой развитие, если взаимодействие ребенка и взрослого выстраивается в ЗБР, являются эксперименты по формированию начальных математических понятий, проведенные под руководством П.Я. Гальперина в начале 1960-х гг. В них было показано, что так называемые феномены Пиаже, которые в его экспериментах имели место у детей даже 7–8 лет, а для дошкольников были одной

из наиболее ярких характеристик мышления, — эти феномены исчезали даже у детей 5 лет, если дети осваивали начальные математические понятия «меры», «единицы» и «числа». Но если в обучении они делали «один шаг», т. е. обучались счету при помощи этих понятий, то, как отмечают П.Я. Гальперин и Л.Ф. Обухова (непосредственный участник этих экспериментов), помимо исчезновения феноменов Пиаже, у детей изменялись *схемы оперативного мышления* об объектах: каждый объект предстал как совокупность относительно независимых друг от друга параметров, каждый из которых измеряется в своих единицах. Так, дети 5 лет, если им показывают две бутылки с одинаковым уровнем воды в них, говорят, что в них воды поровну. Но если одну из бутылок перевернуть и поставить на горлышко, то уровень воды в ней станет выше, вследствие чего ребенок скажет, что в этой бутылке воды стало больше. Ребенок того же возраста, со сформированными научными математическими понятиями, скажет иначе: «Кажется, что в *этой* больше, но мы же ничего не отливали и не доливали, значит, в них воды поровну». Формированию математических понятий предшествует погружение ребенка в деятельность измерения разных параметров, различных предметов, что позволяет ребенку осознанно взаимодействовать со взрослым, измеряя параметры разных предметов. Осознанность, по П.Я. Гальперину, является одним из важнейших параметров формирующегося умственного действия. В дальнейшем ученики П.Я. Гальперина В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин создали теорию и заложили основы практики развивающего обучения, в которой ЗБР является одним из ключевых понятий [12], дав еще один убедительный и — что важно — практический ответ на вопрос, как именно обучение может способствовать развитию.

Если учесть, что метод поэтапного формирования умственных действий и понятий начинает разрабатываться П.Я. Гальпериним и его учениками в 1950-е гг., а система развивающего обучения начинает создаваться в 1970-е гг., то можно сделать вывод, что понятие ЗБР на протяжении 20–40 лет остается в статусе объяснительного принципа развития, как процесса, производного от обучения, и лишь многие годы спустя получает сначала экспериментальное, а затем и практическое подтверждение того механизма связи обучения и развития, который оно призвано объяснить.

На следующем этапе эволюции понятия сама ЗБР становится предметом исследования. В естественнонаучном залоге вопрос можно было бы поставить так: «Что представляет собой ЗБР или как она устроена?» В конструктивистском залоге вопрос звучит иначе: «Как можно помыслить ЗБР, чтобы им было возможно пользоваться на практике?» Или иначе: «В каком направлении может быть продолжена мысль Л.С. Выготского?», что особенно актуально именно в свете того, что сам он не имел ни времени, ни возможности завершить работу над своей концептуальной системой [25], одним из важнейших элементов которой (если не ее краеугольным камнем) оказывалось понятие ЗБР.

К одной из первых попыток сделать ЗБР предметом исследования можно отнести работу Н.Л. Белопольской, посвященную оценке когнитивных и эмоциональных компонентов ЗБР у детей с задержкой психического развития [1]. Автор, определяя содержание ЗБР, ссылается на идеи Л.С. Выготского, дополняющие «классическое определение», в частности возможность распространить понятие ЗБР на развитие личности в целом, и подчеркивает, что ЗБР «отражает психический потенциал развития личности». Другим основанием введения в понятие ЗБР «эмоционального измерения» является принцип единства аффекта и интеллекта. ЗБР рассматривается в когнитивном и эмоционально-смысловом измерении, и, что важно, в помощи взрослого также выделяется интеллектуальная и эмоционально-смысловая «размерность».

От идеи о возможности рассмотрения понятия ЗБР применительно к разным сторонам личностного развития и принципа единства аффекта и интеллекта в своей трактовке понятия ЗБР отталкивается и Е.Е. Кравцова [23]. Автором (автор — внучка Л.С. Выготского) инициируется разработка новых образовательных программ для дошкольников и подростков, в которых создаются условия и организуются предпосылки возникновения и развития следующего возрастного периода. Важно отметить, что во взаимодействии ребенка и взрослого в ЗБР ребенок рассматривается как субъект ведущей деятельности, как субъект новообразований.

В работе Л.Ф. Обуховой и И.А. Корепановой ставится задача разработки пространственно-временной модели ЗБР [30]. Классическая концепция ЗБР дополняется идеей смыслового измерения, которое и становится предметом исследования. Авторы ставят проблему структуры ЗБР и содержания процессов, происходящих в ней, включая сотрудничество ребенка и взрослого. Оригинальное построение эксперимента, в котором взрослый выступает в разных позициях (взрослый, помогающий осваивать новое действие, и взрослый-«неумеха», по отношению к которому уже ребенок выступает как учитель), дает возможность проследить динамику освоения ребенком действия и процесс осознания способа его осуществления. Сложное и оригинальное построение исследования дает авторам возможность «увидеть» структуру ЗБР с разных сторон. Так, ЗБР рассматривается как взаимосвязь операционно-технического и мотивационно-смыслового компонентов. Делая структуру ЗБР предметом исследования, авторы демонстрируют возможность различных заходов на ее «конструирование», возможность «многомерного» понимания ЗБР, ее зависимость от позиции взрослого и зависимость взрослого от активности самого ребенка.

Г.А. Цукерман, опираясь на определение Л.С. Выготского и ряд других идей о ЗБР, ставит принципиальные вопросы, на которые у автора понятия нет ясного ответа. Обсуждая эти вопросы, Г.А. Цукерман приходит к следующим выводам. ЗБР — это не натурально существующее явление, возникающее само

собой всякий раз, когда взрослый помогает ребенку достигнуть большей самостоятельности. Это особая форма взаимодействия, в котором действие взрослого направлено на порождение и поддержку инициативного действия ребенка. Отношение умелого и неумелого, знающего и незнающего является редуцированной формой совместного действия, способного создать ЗБР [37].

Г.А. Цукерман отходит от «классической» концепции ЗБР, задавая три вопроса и обосновывая ответы на них в логике взаимосвязи обучения и развития: 1) что развивается в ЗБР?; 2) куда ведет развитие обучение?; 3) что развивается в развивающем обучении? Ключом к ответу на эти вопросы является видение автором ценности инициативы ребенка и ее поддержки взрослым. ЗБР понимается как пространство видов помощи взрослым ребенку, как область, где возникает интерпсихическое, как многомерное пространство потенциальных возможностей развития, поддержанных или не поддержанных учебным взаимодействием. Раскрывается роль и значение понятия ЗБР для понимания развития ребенка как носителя собственной инициативы, поддержка которой осуществляется взрослым. Ребенок развивается как автор инициативы, а взрослый — как человек впервые поддерживающий инициативу именно этого ребенка. Тем самым в ЗБР развивается их общность. Развитие психических функций — лишь частный случай процессов развития, происходящих в этом многомерном пространстве.

Модифицированное по сравнению с классическим понятие ЗБР становится объяснительным принципом того, почему обучение может быть «неразвивающим» и как оно может стать «развивающим». Эти идеи автор иллюстрирует «мысленным экспериментом», в котором моделируются траектории развития ребенка при разных условиях, при разных видах помощи, при ориентации взрослого на поддержку или подавление детской инициативы.

В 2006 г. различные заходы вышеуказанных авторов на поиск новых измерений ЗБР были обобщены в многовекторной модели ЗБР, в которой сделана попытка интегрировать намеченные, но не получившие развития идеи Л.С. Выготского. Статья так и называлась «Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Л.С. Выготский» [15]. Поводом для нее послужило примечание к «Проблемам возраста» в четвертом томе избранных сочинений Л.С. Выготского, к его фразе, которая следует после обстоятельного разбора им диагностического значения понятия ЗБР: «Педагогическое значение ЗБР будет рассмотрено в одной из последующих глав». В примечании сказано просто и кратко: «Эти главы не были написаны Л.С. Выготским». Таким образом возник вопрос о том, «а что же еще не успел написать Л.С. Выготский». Какой он видел психологию, к которой он привлек людей, сравнивая себя с Моисеем (см. «Записные книжки Л.С. Выготского» [14]), но в которую ему самому не суждено вступить (такова одна из последних его записей)? Многовекторная модель ЗБР — одна из попыток ответить на этот вопрос.

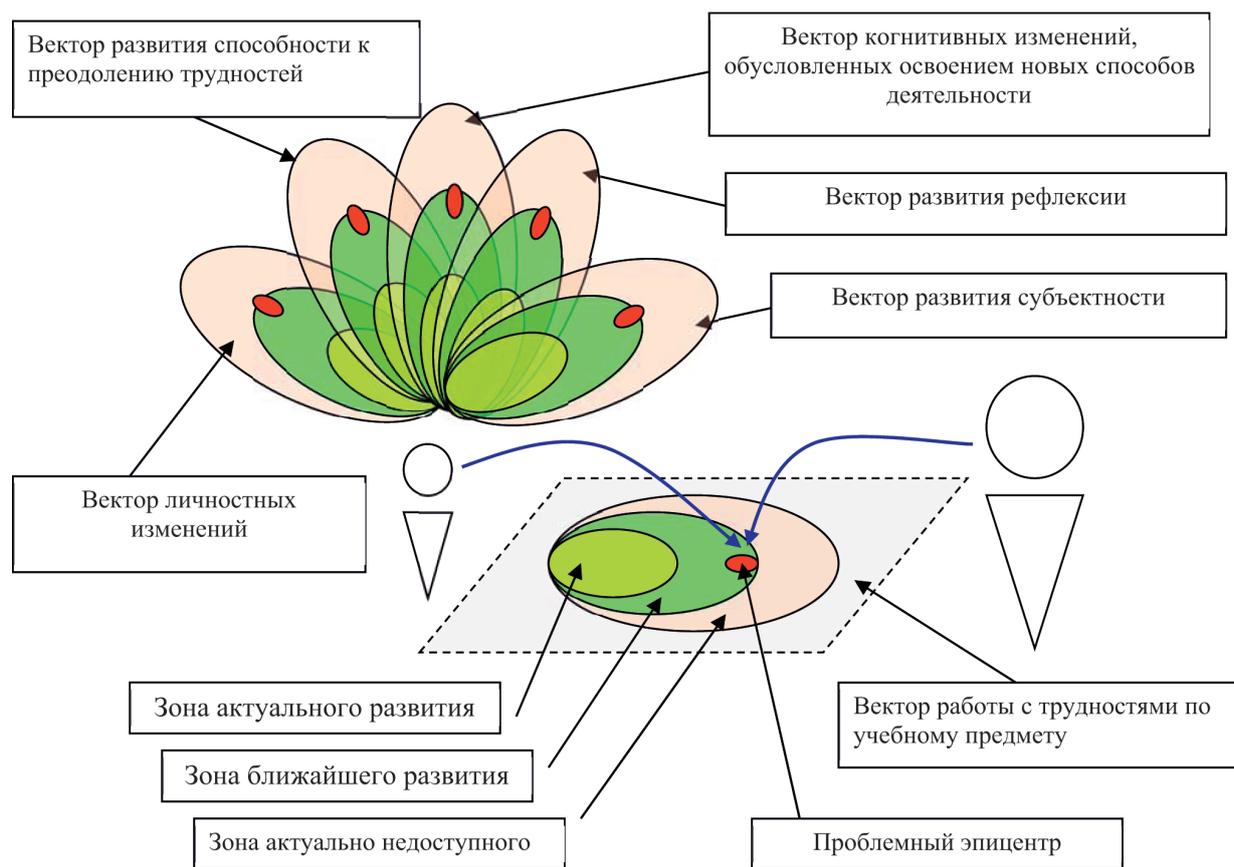


Рис. 1. Схема зоны ближайшего развития как совокупности векторов, по которым в процессе обучения возможны «шаги» в развитии [15; 17]

Многовекторная модель ЗБР появилась сначала как объяснительный принцип феноменов, наблюдаемых в практике оказания помощи детям в преодолении учебных трудностей средствами рефлексивно-деятельностного подхода [16]. Она представляет собой вариант реализации идей Л.С. Выготского о том, что понятие ЗБР может быть распространено на различные стороны личностного развития, что взаимодействие ребенка и взрослого осуществляется в форме сотрудничества, что ЗБР имеет не только «нижнюю» границу (за которой зона актуального развития), но и «верхнюю» границу (за которой находится зона актуально недоступного), а также идеи такой взаимосвязи обучения и развития, при которой один шаг в обучении может приводить ко многим шагам в развитии.

На схеме (см. рис. 1) изображены ребенок и взрослый (учитель, педагог-психолог, консультант, родитель и др.), которые являются субъектами совместной учебной деятельности, направленной на преодоление трудности (нижняя плоскость). «Над ребенком» находятся различные способности, качества, особенности личности ребенка, которые связаны с осуществляемой учебной деятельностью. Они обозначены как потенциальные векторы развития, в том смысле, что их состояние может меняться в процессе преодоления учебной трудности.

Предполагается, что шаги в обучении — это изменение границ ЗАР и ЗБР в учебной плоскости (вектор учебной деятельности), а шаги в разви-

тии — это качественные изменения по любому из векторов или по нескольким векторам одновременно. Таким образом, формула Л.С. Выготского «один шаг в обучении — сто шагов в развитии» в рамках данной модели приобретает вполне конкретный смысл: один шаг по вектору в учебной деятельности может сопровождаться качественными изменениями по многим векторам одновременно, если взрослый осуществляет помощь в *проблемном эпицентре*, т. е. некоей главной трудности, которая стягивает на себя самые различные векторы и сдерживает динамику по ним. Наиболее ярким проблемным эпицентром, с которым сталкиваются на практике не только учителя, но и психотерапевты, является выученная беспомощность. Но если ее удастся преодолеть, то нередко наблюдаются случаи «взрывной динамики» [19].

Из тезиса Л.С. Выготского о том, что то, что сегодня находится в ЗБР, завтра ребенок может делать сам (т. е. его актуальные возможности возрастают), вытекает, что и границы ЗБР также расширяются, так как часть того, что было в зоне актуально недоступного, переходит в зону ближайшего развития. Ничего сверхъестественного в этой идее вроде бы нет, поскольку любой учитель примерно представляет, что на сегодня доступно его ученикам, а что недоступно, и какие их возможности расширяться «завтра». Но проблема в том, что на практике так происходит далеко не всегда. На практике дети нередко сталкиваются с трудностями, которые никаки-

ми усилиями преодолеть не получается. Тем более когда речь идет о патологии, о детях или взрослых с ментальными нарушениями. Если доверять практике, то следует признать, что есть «необучаемые», хотя бы в том смысле, что им не получается помочь преодолеть трудности. Если исходить из теории, то, например, В.П. Зинченко, обсуждая в своем эссе понятие «ЗБР», делает другой вывод: «Если учитель окажется чувствительным к зоне ближайшего развития, то она превратится в его бесконечную перспективу» [21]. Но, что значит «чувствительным»? — Может быть, это означает, что учитель понимает ее границы, точно определяет, где эпицентр, и способен оказать адекватную помощь ребенку в преодолении его трудности. И тогда осуществляемое им «обучение» (точнее помощь ребенку в преодолении затруднения) может дать развивающий эффект во всех без исключения случаях. Но это в теории...

А в действительности понимание того, что ЗБР производна от того, как действует, как помогает ребенку взрослый, привело к построению новых предметов исследования и практических разработок, связанных именно с деятельностью взрослого. Как помогать, чтобы помощь в ЗБР способствовала развитию ребенка? Или более точно: как помогать, чтобы трудность, с которой столкнулся ребенок, стала ресурсом для его интеллектуального и личностного развития? Поиск ответов на эти вопросы приводит исследователей и практиков в две обширные области исследования, в которых понятие ЗБР используется уже в качестве методологического средства построения новых исследования предметов и инструментов практической деятельности.

ЗБР: от предмета исследования к методологическому средству построения новых исследовательских предметов и психолого-педагогических технологий

Несколько огрубляя сложную картину многогранного использования понятия ЗБР в функции методологического средства, можно сказать, что новые предметы, которые строятся на его основе, образуют две большие группы: первая — различные функции, способности, качества, развитие которых рассматривается через призму понятия ЗБР; вторая — все вопросы, связанные с деятельностью взрослого, центральным из которых является вопрос о том, «как помогать ребенку в том, что он не может сделать сам, чтобы эта помощь способствовала развитию».

К тому времени, когда в профессиональном сознании отечественных специалистов, ориентированных на культурно-историческую психологию и использование в своих исследованиях и практических разработках понятия ЗБР, на Западе появилось понятие

«скаффолдинг», на основе которого его авторами были предложены принципы деятельности обучающего взрослого. В ряде работ отечественных авторов проводится анализ и сопоставление понятия «ЗБР» и понятия «скаффолдинг» («строительные леса»), которое вводится Дж. Бруннером, Д. Вудом и Г. Росс в опоре на работы Л.С. Выготского и затем начинает рассматриваться как американский аналог понятия ЗБР [42]². Метафора строительных лесов предполагает, что в процессе взаимодействия ребенка и взрослого, объем помощи взрослого постепенно уменьшается, а объем самостоятельных действий ребенка также постепенно возрастает до тех пор, пока ребенок не начнет обходиться без помощи взрослого и действовать полностью самостоятельно. На первый взгляд понятие скаффолдинга вроде бы вполне адекватно отображает процесс интериоризации, и технология скаффолдинга приобретает широкую популярность [24; 26 и др.]. Позитивным моментом введения этого понятия рассматривается сам факт постановки проблемы помощи [24]. В то же время отмечается, что ЗБР и скаффолдинг не тождественные друг другу понятия, что первое больше относится к развитию, а второе к обучению [26].

Если присмотреться внимательнее к понятию «скаффолдинг», можно обратить внимание на некоторые его особенности, из-за которых этим понятием следует пользоваться с осторожностью. Так, например, Б.Г. Мещеряков [29], разбирая метафору строительных лесов, подчеркивает механистичность процесса: леса делаются, чтобы построить здание. Здание остается, а леса убираются. Адекватен ли этот образ идее интериоризации Л.С. Выготского? — Нет. Сам Выготский употреблял термин «вращивание», т. е. видел этот процесс как «органический», а не «механический». Во-вторых, и это, возможно, самый главный аргумент за критическое отношение к понятию скаффолдинга, «строительные леса», т. е. помощь взрослого, по Выготскому, не «отпадают», а становятся достоянием ребенка, вращиваются, интериоризируются. Дело не в том, что объем помощи постепенно уменьшается, а в том, что то, что делает взрослый, помогая ребенку, становится «элементами конструкции» нового действия самого ребенка. «Леса» не отпадают, а становятся частью строящейся конструкции, т. е. того, что развивается у ребенка с помощью взрослого (умственное действие, способность, некое новое качество и т. д.). Таким образом, метафора «строительных лесов», красивая и эффектная сама по себе, искажает суть идеи Л.С. Выготского и оказывается в противоречии с основным генетическим законом, так как в ней не «интер» становится «интра», а ребенок приобретает способность обходиться без «интер», т. е. без помощи взрослого. Например, если ребенок, затрудняясь в решении задачи, обращается к взрослому с вопросом «Как здесь

² Следует отметить, что в работе указанных авторов 1976 года нет ссылки ни на Л.С. Выготского, ни на понятие ЗБР; хотя Дж. Брунер был автором предисловия к первому изданию книги «Мышление и речь» на английском языке в 1962 г., а в предисловии к русскому изданию своих статей в книге «Психология познания» (М., 1977), написанном в декабре 1975 г., подчеркивал, что труды Л.С. Выготского оказали на него большое влияние.

можно по-другому?», а взрослый вместо ответа предлагает ребенку задать этот вопрос себе, то тем самым запускаются процессы рефлексии собственного действия и творческого поиска. И, возможно, ребенок сам найдет ответ на вопрос, который задавал взрослому, но не задавал себе. И если в следующий раз, он задаст этот вопрос себе, то это будет означать, что он не просто обходится без помощи взрослого, а он присвоил этот опыт и вопрос, который ему задавал взрослый, теперь задает себе сам. То есть совместное действие стало достоянием ребенка, а не просто этот вопрос взрослого отпал, как ставшие ненужными «строительные леса»...

И, наконец, добавим, что гипотетически понятие «скаффолдинг» допускает возможность ассимиляции понятия ЗБР в бихевиоральной традиции, т. е. трактовать помощь взрослого как позитивное подкрепление правильных и оттормаживание (негативное подкрепление) неправильных действий ребенка. Таким образом, процесс «развития» оказывается вполне сводимым к обучению, роль взрослого — к позитивному и негативному подкреплению действий ребенка, а процесс их взаимодействия при этом совсем не похож на сотрудничество ребенка и взрослого, на котором делал акцент сам Л.С. Выготский.

Сотрудничество предполагает субъектное участие ребенка во взаимодействии со взрослым. Видение ребенка как субъекта совместной деятельности, в которой он совместно со взрослым учится делать то, что пока не может сам, преодолевает свои трудности, присваивает опыт совместной деятельности, приводит к тому, что ребенка следует рассматривать как субъекта саморазвития, субъекта деятельности и ее рефлексии. Л.С. Выготский почти не употреблял термин «рефлексия», однако придавал большое значение осознанности. В его логике присвоено может быть только то, что делается «с умом», с пониманием того, чем и как помогает взрослый, через осознанность достигается и произвольность, т. е. происходит овладение своими психическими процессами. Натуральные функции становятся высшими.

Интересно, что одним из первых исследовательских предметов в отечественной психологии, для построения которых использовалось понятие ЗБР, стала именно способность к рефлексии. Еще в 1981 г. А.З. Зак провел исследование зоны ближайшего развития при диагностике рефлексии младших школьников [13]. Раскрывается значение понятия ЗБР для развития рефлексии как деятельности самопознания, направленной на собственные способы действия. При этом автор опирается на идею Л.С. Выготского о том, что «...абстракция и обобщение своей мысли принципиально отличны от абстракции и обобщения вещей».

А.З. Зак разработал методику исследования рефлексии, включающую задания двух типов. В первой части предлагалось решить задачи разного типа, а во второй — сгруппировать задачи по общему способу решения. Если задачи группировались содержательно, то считалось, что рефлексивное действие выполнялось. Если группировка осуществлялась не по способу, а по какому-то внешнему сходству, то счи-

талось, что рефлексия отсутствовала. Важным показателем развития рефлексии является объем и характер помощи взрослого, которая требуется ребенку, если он сам не справляется с заданием.

В работе [3] понятие ЗБР используется как инструмент объяснения процесса становления мотивационной и операционно-технической стороны действия в условиях эксперимента. Понятие ЗБР дает возможность объяснить случаи удачной и неудачной помощи, в результате которой ребенок прекращает действовать совместно со взрослым, если он не уделяет должного внимания мотивационной составляющей или же действует вразрез с замыслом ребенка. Таким образом, в работе не только вводится новый предмет — мотивационная составляющая действия, но и строится двойной предмет: развитие той или иной стороны действия и характер помощи взрослого. Наглядно показано, что с содержательной и смысловой стороной действия следует работать по-разному.

В исследовании Е.Д. Божович, в котором проводится обстоятельный анализ понятия ЗБР, также ставится проблема, как ЗБР зависит от характера сотрудничества и качества помощи. Эта зависимость иллюстрируется анализом данных экспериментального исследования решения задач на языковую компетенцию в условиях «косвенного сотрудничества» [2].

«Двойной предмет», т. е. связка «ЗБР — помощь другого человека» строится и в ряде других исследований, например: ЗБР и организация деятельности учащихся [27], организация ЗБР планирующей функции мышления у школьников [28], обучаемость у детей с интеллектуальными нарушениями [11], дошкольная игра как развивающая практика [22] и др. В работе [32] на примере практики развивающего обучения показано, как понятие ЗБР позволяет раскрыть потенциал учебной деятельности для развития различных рефлексивных и коммуникативных способностей ребенка. Экспериментальные исследования совместной деятельности как зоны ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей младших школьников выявили три типа взаимодействия в процессе поиска и выявления общего способа действия в ситуации: до-организационный, организационный, рефлексивно-аналитический. Каждый из данных типов взаимодействий характеризуется качественно специфическим способом реализации коммуникативных и рефлексивных действий. Каждому типу взаимодействия в совместной деятельности соответствует определенная общность ее участников.

Понятие ЗБР стало одним из базовых для разработки практики рефлексивно-деятельностного подхода к оказанию помощи учащимся в преодолении учебных трудностей. Рефлексия опыта оказания помощи детям самых различных категорий позволила разработать описанную выше многовекторную модель ЗБР [15]; позволила различить типы помощи взрослого ребенку в ситуации затруднения, которые существуют и которые не способствуют его развитию [18]; разработать метод ситуационно-векторного анализа стенограмм учебных занятий, дающий возможность реконструировать динамику развития различных психических

функций, способностей и личностных качеств, которая имеет место при осуществлении ребенком «шагов в обучении» в сотрудничестве со взрослым [19]. По стенограммам учебных занятий, которые делаются на основе аудио- или видеозаписей, можно выявить ситуации, в которых ребенок столкнулся с трудностью и не справился с заданием; ситуации оказания взрослым помощи, т. е. сотрудничества ребенка и взрослого в ЗБР; ситуации, когда ребенок начинает сам справляться с аналогичным учебным заданием. Анализ речевой продукции, зафиксированной в стенограмме, позволяет реконструировать динамику по различным векторам, которой сопровождается осуществление «шага» по вектору учебной деятельности. При оказании помощи средствами рефлексивно-деятельностного подхода, как правило, динамика наблюдается по вектору субъектной позиции ребенка (т. е. взрослый осознанно выстраивает с ним отношения сотрудничества), по вектору самоэффективности (так как ребенок приобретает опыт успешного преодоления трудностей и понимает, что любая трудность носит временный характер и, прилагая должные усилия, он рано или поздно с ней справится), по вектору рефлексии (поскольку помощь взрослого направлена, прежде всего, на инициацию и поддержку осознания ребенком своих способов действия, установление отношений между недостатками способов и допускаемыми ошибками, а также на освобождение от этих недостатков и выработку новых способов). Положительная динамика может происходить и по другим векторам, которые связаны с содержательной работой над учебной трудностью (отношение к трудности, отношения между ребенком и взрослым, способность к саморегуляции и др.). При адекватной помощи взрослого и работе в границах ЗБР идея Л.С. Выготского о том, что один шаг в обучении может приводить к многим шагам в развитии, становится реальностью [16], а механизм этой связи описывается многовекторной моделью ЗБР.

Первоначально понятие ЗБР активно продвигалось в рамках психологии развития, педагогической психологии, педагогики. Расширились возрастные диапазоны, проводилась работа с различными категориями детей с особенностями развития, строились новые предметы в рамках связки «обучение и развитие». Но в XXI веке оказалось, что понятие ЗБР, понятия, с ним связанные (мышление, рефлексия, субъектность, сотрудничество, саморегуляция, опосредствованность и др.), дают возможность по-иному увидеть психотерапевтический процесс — как работу с *развитием* клиента (ребенка) [36]. Во-первых, оказалось, что у Л.С. Выготского есть последователи среди психотерапевтов за рубежом. Так, английский психотерапевт Стайлс в качестве основного требования к работе психотерапевта выдвигает принцип «действовать в границах ЗБР», а выход за границы ЗБР объявляет главной ошибкой психотерапевта [40]. При этом Стайлс ссылается на работы Л.С. Выготского. Независимо от него швейцарский исследователь эффективности «внешкольных» факторов психотерапии К. Граве формулирует правило «не актуализировать проблемы, для которых у клиента нет ресурсов». Соответственно, чувстви-

тельность к ресурсам клиента является важнейшим условием эффективной психотерапии [39]. Несложно заметить здесь прямую аналогию с понятием ЗБР, хотя сам К. Граве не ссылался на Л.С. Выготского и, по всей вероятности, не догадывался о возможности такой трактовки его идей.

Попытка осмыслить последствия «внедрения» понятия ЗБР в область психического здоровья и психотерапии привела к идее возможности разработки нового предмета (точнее системы предметов) — связи «образования, развития и здоровья» [20]. Понятие ЗБР и понятия, с ним связанные (мышление, рефлексия, субъектность, саморегуляция и др.), дают возможность разным помогающим специалистам видеть свой аспект как часть целостного процесса развития. Понятие ЗБР объединяет разные виды помогающей деятельности: обучение может не только способствовать развитию, но и иметь психотерапевтический эффект; психотерапию можно рассматривать не только как содержащую образовательный компонент (это есть во всех видах психотерапии), но и как приведение развития к норме; развитие можно рассматривать как психическую норму («развиваться — нормально»). Понятие ЗБР дает возможность разным специалистам обрести единый язык, на котором они могут вести профессиональный диалог [20].

В качестве примера практик, в которых делается попытка выстраивания связи образования, развития, здоровья в рамках единого предмета, построенных на понятии ЗБР, можно привести опыт проведения занятий шахматами со взрослыми людьми с инвалидностью, способствующих восстановлению дееспособности [33], и опыт проведения интегративной программы мотивационного тренинга с большими шизофренией, проживающими в психоневрологических интернатах [35]. Одним из правил проведения программы является работа «строго в зоне ближайшего развития». Оба направления работы осуществляются в рамках реформы психоневрологических интернатов.

Такая трактовка ЗБР, как понятия, потенциально применимого к самым разным аспектам нормального и аномального развития, ведет к естественному расширению областей использования данного понятия, так что реальной перспективой является проникновение идеи ЗБР в самые разные виды помогающей деятельности.

Заключение

В работе «Исторический смысл психологического кризиса» [6] Л.С. Выготский описывает типичную траекторию, которую прочерчивают в своей эволюции «объяснительные идеи». Вначале, когда та или иная идея появляется, она, существуя в рамках «первичной абстракции» (например, психика, бессознательное, поведение), вполне соотносится с той реальностью, для обозначения и объяснения фактов которой оно создано. Затем она начинает применяться все более широко, постепенно «растягивается на более обширный материал, чем тот, который она

охватывает» [6, с. 303], «отделяется от породивших ее фактов» и как объяснительный принцип начинает овладевать целой дисциплиной, как пишет Л.С. Выготский, частично приспособившая к себе базовое понятие, лежащее в основе дисциплины. На четвертой стадии идея совершает выход за собственные пределы, «раздуваясь до мировоззрения». И тогда наступает самая опасная, пятая. стадия, на которой она «лопается как мыльный пузырь» и возвращается в границы той области, из которой пришла, «...ее заставляют проделать вспять свое развитие; ее признают как частное открытие, но отвергают как мировоззрение; и теперь выдвигаются новые способы осмыслить ее как частное открытие и связанные с ней факты» [6, с. 304]. Таким образом, идея постепенно сужается, нащупывает область своей применимости и далее пребывает в тех границах, внутри которых она может использоваться адекватно. Введя такое схематическое изображение объяснительного принципа, Л.С. Выготский описывает траектории четырех базовых идей — идеи психоанализа, рефлексологии, гештальтпсихологии и персонализма...

Как можно видеть из проведенного анализа эволюции понятия ЗБР, его траектория весьма нетипична. Сначала на протяжении нескольких десятков лет на понятие ЗБР почти не обращают внимание. Затем оно начинает постепенно использоваться для объяснения процессов развития, обучения и их связи. При этом само понятие, вроде бы простое по содержанию, оказывается предметом дискуссий, как только его начинают делать предметом исследования. Следствием заходов на изучение ЗБР, как некоего факта реальности развития, является множество различных представлений о ЗБР и подходов к его технологическому применению в практике обучения и содействия развитию. Далее в ходе исследований ЗБР и применения его в качестве методологического средства построения новых предметов и практико-ориентированных технологий начинает постепенно раскрываться его эвристический потенциал. Про эту стадию Л.С. Выготский писал, что в этот период понятие «раздувается». Но далее вме-

сто ожидаемого возврата в границы «адекватного применения» почему-то происходит новый виток «эскалации» понятия, захвата им все новых областей психологической науки и практики. И пока что обратной динамики не предвидится. Скорее наоборот — возникает ощущение, что это только начало реального осмысления неограниченного эвристического потенциала понятия «зона ближайшего развития». И связано это, на наш взгляд, с тенденцией расширения психологической практики, бурного развития практической психологии, проникновения ее в самые разные области жизни и деятельности человека, такие как педагогика, развивающее обучение, практики коррекции и содействия развитию, клиническая психология, нейропсихология, психотерапия (различные направления), психологическое консультирование, коучинг, организационная психология. И, судя по всему, этот список будет только расширяться. Почему? — У Л.С. Выготского есть очень точный термин, который помогает обосновать этот тезис. Говоря о закономерностях смены и развития идей, гибели одних и возникновения других, он пишет, что все это может быть объяснено связями данной науки «с общей социокультурной подпочвой эпохи» [6, с. 302]. Представляется, что в наше время такой «подпочвой», «всеобщим контекстом эпохи» является то, что человек и мир находятся в процессе постоянного изменения и развития, а психология претендует на то, чтобы эти процессы сопровождать. И в этом процессе понятие ЗБР теоретически может быть применимо к любому развивающемуся субъекту деятельности, будь то ребенок, взрослый человек, семья, группа, любая общность. Так что можно выдвинуть гипотезу, что понятие ЗБР, сумевшее преодолеть фазу объяснительного принципа, послужившее инструментом для разработки многих исследовательских предметов и технологий, вступив в фазу расширения сфер использования, продолжает сохранять свою связь с исходным контекстом, но становится уместным и эвристичным везде, где изучаемые (сопровожаемые) процессы можно помыслить как процессы развития.

Литература

1. Белопольская Н.Л. Оценка когнитивных и эмоциональных компонентов зоны ближайшего развития у детей с задержкой психического развития // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 19–25.
2. Божович Е.Д. Зона ближайшего развития: возможности и ограничения ее диагностики в условиях косвенного сотрудничества // Культурно-историческая психология. 2008. Том 4. № 4. С. 91–99.
3. Вересов Н.Н. «Зона ближайшего развития» и «zone of proximal development»: есть ли разница? // Культурно-историческая психология. 2017. Том 13. № 1. С. 23–36. DOI:10.17759/chp.2017130102
4. Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М. Лев Семенович Выготский. М., Смысл. 1996. 420 с.
5. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л.: Учпедгиз, 1935. 135 с.

References

1. Belopol'skaya N.L. Otsenka kognitivnykh i emotsional'nykh komponentov zony blizhaishego razvitiya u detei s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya. *Voprosy psikhologii* = *Psychology Issues*, 1997, no.1, pp. 19–25. (In Russ.).
2. Bozhovich E.D. Zona blizhaishego razvitiya: vozmozhnosti i ogranicheniya ee diagnostiki v usloviyakh kosvennogo sotrudnichestva. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-historical psychology*, 2008. Vol. 4. , no. 4, pp. 91–99. (In Russ.).
3. Veresov N.N. "Zona blizhaishego razvitiya" i "zone of proximal development": est' li raznitsa? *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 1, pp. 23–36. DOI:10.17759/chp.2017130102 (In Russ.).
4. Vygodskaya G.L., Lifanova T.M. Lev Semenovich Vygotskii. Moscow: Smysl, 1996. 420 p. (In Russ.).

6. *Выготский Л.С.* Исторический смысл психологического кризиса. Собр. соч.: в 6 т. Том 1. М.: Педагогика. 1982. С. 291–436.
7. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. Собр. соч.: в 6 т. Том 2. М.: Педагогика. 1982. С. 5–361.
8. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций. Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. С. 5-328.
9. *Выготский Л.С.* Проблемы детской (возрастной психологии). Собр. соч.: в 6 т. Том 4. М.: Педагогика, 1984. С. 243–432.
10. *Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б.* К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления. Послесловие к книге Флейвелл Дж. Генетическая эпистемология Жана Пиаже. М.: Просвещение, 1967. С. 596–621 // П.Я. Гальперин. Психология: предмет и метод. Избранные психологические труды. М.: Издательство Московского университета, 2023. 843 с. (Труды выдающихся ученых МГУ). (С. 499–500).
11. *Гущин Ю.В.* Динамическая характеристика зоны ближайшего развития при аномальном и нормальном развитии // *Культурно-историческая психология*. 2009. Том 5. № 3. С. 55–65.
12. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М: ИНТОР, 1996. 544 с.
13. *Зак А.З.* Характеристика зоны ближайшего развития при диагностике рефлексии младших школьников // *Научное творчество Л.С. Выготского и современность*. М., 1981. С. 55–57.
14. *Записные книжки Л.С. Выготского*. Избранное / Под общ. ред. Е. Завершневой и Р. ван дер Веера. М.: Канон+; РООИ «Реабилитация», 2017. 608 с.
15. *Зарецкий В.К.* Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский... // *Культурно-историческая психология*. 2007. Том 3. № 3. С. 96–104.
16. *Зарецкий В.К.* Один шаг в обучении – сто шагов в развитии: от идеи к практике // *Культурно-историческая психология*. 2016. Том 12. № 3. С. 149–188.
17. *Зарецкий В.К.* Еще раз о зоне ближайшего развития // *Культурно-историческая психология*. 2021. Том 17. № 2. С. 37–49.
18. *Зарецкий В.К., Агеева А.А.* Проблема эффективности родительской помощи детям в ситуациях учебных трудностей с позиций рефлексивно-деятельностного подхода и когнитивно-бихевиоральной терапии // *Консультативная психология и психотерапия*. 2021. Том 29. № 3. С. 159–179. DOI: 10.17759/cpp.2021290310
19. *Зарецкий В.К., Николаевская И.А.* Метод ситуационно-векторного анализа когнитивно-личностного развития учащихся в процессе преодоления учебных трудностей // *Культурно-историческая психология*. 2020. Том 16. № 1. С. 35–48.
20. *Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б.* Связь образования, развития и здоровья с позиций культурно-исторической психологии // *Культурно-историческая психология*. 2020. Том 16. № 2. С. 89–106. DOI: 10.17759/chp.2020160211
21. *Зинченко В.П.* Лев Семенович Выготский: жизнь и деятельность // *Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания*. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко: коллективная монография / Под общ. ред. Т.Г. Щедриной. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН). 2011. С. 294–299.
22. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Игра как зона ближайшего развития детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // *Психолого-педагогические исследования*. 2019. Том 11. № 4. С. 5–21 DOI: 10.17759/psyedu.2019110401
5. *Vygotskii L.S.* Umstvennoe razvitie detei v protsesse obucheniya. Moscow—Leningrad: Uchpedgiz, 1935. 135 p. (In Russ.).
6. *Vygotskii L.S.* Istoricheskii smysl psikhologicheskogo krizisa. Sobr. soch.: v 6 t. Tom 1. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 291–436. (In Russ.).
7. *Vygotskii L.S.* Myshlenie i rech'. Sobr. soch.: v 6 t. Tom 2. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 5–361. (In Russ.).
8. *Vygotskii L.S.* Istoriyarazvitiyavvysshikhpsikhicheskikh funktsii. Sobr. soch.: v 6 t. Tom 3. Problemy razvitiya psikhiki. Matyushkin A.M. (ed.). Moscow: Pedagogika, 1983, pp. 5-328 (In Russ.).
9. *Vygotskii L.S.* Problemy detskoj (voznrastnoj psikhologii). Sobr. soch.: v 6 t. Tom T. 4. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 243–432. (In Russ.).
10. *Gal'perin P.Ya., El'konin D.B.* K analizu teorii Zh. Piazhe o razviti detskogo myshleniya. Posleslovie k kn. Fleivell Dzh. Geneticheskaya epistemologiya Zhana Piazhe.. In Gal'perin P.Ya. *Psikhologiya: predmet i metod. Izbrannye psikhologicheskie*. Moscow: Publ. Moskovskogo universiteta, 2023, pp. 499-500). (In Russ.).
11. *Gushchin Yu.V.* Dinamicheskaya kharakteristika zony blizhaishego razvitiya pri anomal'nom i normal'nom razviti. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2009. Vol. 5. , no. 3, pp. 55–65. (In Russ.).
12. *Davydov V.V.* Teoriya razvivayushchego obucheniya. Moscow: INTOR. 1996. 544 p. (In Russ.).
13. *Zak A.Z.* Kharakteristika zony blizhaishego razvitiya pri diagnostike refleksii mladshikh shkol'nikov. *Nauchnoe tvorchestvo L.S. Vygotskogo i sovremennost'*. Moscow, 1981, pp. 55–57. (In Russ.).
14. *Zapisnye knizhki L.S.Vygotskogo*. Izbrannoe. Zavershneva E. (eds.). Moscow: Publ. "Kanon+" ROOI "Reabilitatsiya", 2017. 608 p. (In Russ.).
15. *Zaretskii V.K.* Zona blizhaishego razvitiya: o chem ne uspel napisat' Vygotskii. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2007. Vol. 3, no. 3, pp. 96–104. (In Russ.).
16. *Zaretskii V.K.* Odin shag v obuchenii – sto shagov v razviti: ot idei k praktike. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 149–188. (In Russ.).
17. *Zaretskii V.K.* Eshche raz o zone blizhaishego razvitiya. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2021. Vol. 17, no. 2, pp. 37–49. (In Russ.).
18. *Zaretskii V.K., Ageeva A.A.* Problema effektivnosti roditel'skoi pomoshchi detyam v situatsiyakh uchebnykh trudnostei s pozitsii refleksivno-deyatelnostnogo podkhoda i kognitivno-bikheviornoi terapii. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Journal of Counselling psychology and psychotherapy*, 2021. Vol. 29, no. 3, pp. 159–179. DOI:10.17759/cpp.2021290310 (In Russ.).
19. *Zaretskii V.K., Nikolaevskaya I.A.* Metod situatsionno-vektornogo analiza kognitivno-lichnostnogo razvitiya uhashchikhsya v protsesse preodoleniya uchebnykh trudnostei. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 35–48. (In Russ.). DOI:10.17759/chp.202016.01.02. (In Russ.).
20. *Zaretskii V.K., Kholmogorova A.B.* Svyaz' obrazovaniya, razvitiya i zdorov'ya s pozitsii kul'turno-istoricheskoi psikhologii. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 2, pp. 89–106. DOI:10.17759/chp.2020160211 (In Russ.).
21. *Zinchenko V.P.* Lev Semenovich Vygotskii: zhizn' i deyatelnost'. In Shchedrin V.G. (ed.), *Stil' myshleniya: problema istoricheskogo edinstva nauchnogo znaniya. K 80-letiyu Vladimira Petrovicha Zinchenko. Kollektivnaya monografiya*.

23. Кравцова Е.Е. Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития // Психологический журнал. 2001. Том 22. № 4. С. 42–50.
24. Корепапова И.А., Сафронова М.А. Три понятия о реальности детского развития: обучаемость, зона ближайшего развития и скаффолдинг // Культурно-историческая психология. 2011. Том 7. № 2. С. 74–83.
25. Леонтьев А.Н. Вступительная статья. О творческом пути Л.С. Выготского // Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Том 1. М.: Педагогика. 1982. С. 9–41.
26. Марголис А.А. Зона ближайшего развития, скаффолдинг и деятельность учителя // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 3. С. 15–26.
27. Марголис А.А. Зона ближайшего развития (ЗБР) и организация учебной деятельности учащихся // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 6–27.
28. Медведев А.М., Марокова М.В. Организация зоны ближайшего развития планирующей функции мышления у школьников // Культурно-историческая психология. 2010. Том 6. № 1. С. 103–111.
29. Мещеряков Б.Г. Логико-семантический анализ концепции Л.С. Выготского. Самара. 1998. 61 с.
30. Обухова Л.Ф., Корепапова И.А. Пространственно-временная схема зоны ближайшего развития // Вопросы психологии. 2005. №5. С. 13–26.
31. Рубцов В.В., Зарецкий В.К., Майданский А.Д. Культурно-историческая психология: современное состояние и направления развития научной школы. в книге: Научные подходы в современной отечественной психологии / А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко и др.; ответственный редактор А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская. М.: Институт психологии РАН, 2023. 759 с. (Методология, теория и история психологии). С. 144–169.
32. Рубцов В.В., Исаев Е.И., Конокотин А.В. Учебная деятельность как зона ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 1. С. 28–40.
33. Сидоренко А.А. Занятия шахматами на основе рефлексивно-деятельностного подхода в контексте проблемы обретения дееспособности: случай из практики // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Том 30. № 4. С. 76–96. DOI:10.17759/cpp.2022300405
34. Соколова Т. д., Тарасова И.П., Котляр И.А. Эмпирическое исследование зоны ближайшего развития: операционально-техническая и мотивационная составляющие действия // Культурно-историческая психология. 2009. Том 5. № 1. С. 28–35.
35. Таккуева Е.В. Оценка эффективности интегративной программы мотивационного тренинга (ИПМТ) у больных шизофренией, проходящих лечение в стационаре психиатрической больницы, и у проживающих в ПНИ // Консультативная психология и психотерапия. 2023. Том 31. № 1. С. 31–57. DOI: 10.17759/cpp.2023310102
36. Холмогорова А.Б., Зарецкий В.К. Может ли культурно-историческая концепция Л.С. Выготского помочь нам лучше понять, что мы делаем как психотерапевты? // Культурно-историческая психология. 2011. Том 7. № 1. С. 108–118.
37. Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 61–73.
38. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М.: Эдиториал УРСС. 1997. 440 с.
39. Grawe K., Agents of Change in the Processes of Psychotherapy, Part I. IFP Newsletter. Zurich, 2006. P. 7–17. Moscow: Rossiiskaya politicheskaya entsiklopediya (ROSSPEN), 2011, pp.294–299. (In Russ.).
22. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Igra kak zona blizhaishego razvitiya detei doshkol'nogo vozrasta [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and Pedagogical Research*, 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 5–21. DOI:10.17759/psyedu.2019110401 (In Russ.).
23. Kravtsova E.E. Kul'turno-istoricheskie osnovy zony blizhaishego razvitiya. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological journal*, 2001. Vol. 22, no.4, pp. 42–50. (In Russ.).
24. Korepanova I.A., Safronova M.A. Tri ponyatiya o real'nosti detskogo razvitiya: obuchaemost', zona blizhaishego razvitiya i skaffolding. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2011. Vol. 7, no. 2, pp. 74–83. (In Russ.).
25. Leont'ev A.N. Vstupitel'naya stat'ya. O tvorcheskom puti L.S.Vygotskogo. In Vygotskii L.S. *Sobr. soch.: v 6 t. Tom 1*. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 9–41. (In Russ.).
26. Margolis A.A. Zona blizhaishego razvitiya, skaffolding i deyatel'nost' uchitelya. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2020. Vol. 16., no. 3, pp. 15–26. (In Russ.).
27. Margolis A.A. Zona blizhaishego razvitiya (ZBR) i organizatsiya uchebnoi deyatel'nosti uhashchikhshya . *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological-Educational Studies*. 2020. Tom 25. , no. 4, pp. 6–27. (In Russ.).
28. Medvedev A.M., Marokova M.V. Organizatsiya zony blizhaishego razvitiya planiruyushchei funktsii myshleniya u shkol'nikov. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2010. Vol. 6, no. 1, pp. 103–111. (In Russ.).
29. Meshcheryakov B.G. Logiko-semanticheskii analiz kontseptsii L.S.Vygotskogo. – Samara, 1998. 61 p. (In Russ.).
30. Obukhova L.F., Korepanova I.A. Prostranstvenno-vremennaya skhema zony blizhaishego razvitiya. *Voprosy psikhologii = Psychology Issues*, 2005, no.5, pp. 13–26. (In Russ.).
31. Rubtsov V.V., Zaretskii V.K., Maidanskii A.D. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya: sovremennoe sostoyanie i napravleniya razvitiya nauchnoi shkoly. In Zhuravlev A.L. (eds.), *Nauchnye podkhody v sovremennoi otechestvennoi psikhologii*. Moscow: Publ. "Institut psikhologii RAN", 2023, pp. 144–169. (In Russ.).
32. Rubtsov V.V., Isaev E.I., Konokotin A.V. Uchebnaya deyatel'nost' kak zona blizhaishego razvitiya refleksivnykh i kommunikativnykh sposobnostei detei 6–10 let. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2022. Vol. 18, no. 1, pp. 28–40. (In Russ.).
33. Sidorenko A.A. Zanyatiya shakmatami na osnove refleksivno-deyatelnostnogo podkhoda v kontekste problemy obreteniya deеспособnosti: sluchai iz praktiki. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Journal of Counselling psychology and psychotherapy*, 2022. Vol. 30, no. 4, pp. 76–96. DOI:10.17759/cpp.2022300405 (In Russ.).
34. Sokolova T.D., Tarasova I.P., Kotlyar I.A. Empiricheskoe issledovanie zony blizhaishego razvitiya: operatsional'no-tekhnicheskaya i motivatsionnaya sostavlyayushchie deystviya. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2009. Vol. 5, no. 1, pp. 28–35. (In Russ.).
35. Takkueva E.V. Otsenka effektivnosti integrativnoi programmy motivatsionnogo treninga (IPMT) u bol'nykh shizofreniei, prokhodyashchikh lechenie v statsionare psikhiatricheskoi bol'nitsy, i u prozhivayushchikh v PNI. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Journal of Counselling psychology and psychotherapy*, 2023. Vol. 31, no. 1, pp. 31–57. DOI: 10.17759/cpp.2023310102 (In Russ.).

40. Stiles W.B., Gabalda I.C., Ribeiro E. Exceeding the Therapeutic Zone of Proximal Development as a clinical Error // *Psychotherapy* © 2016 American Psychological Association. 2016. Vol. 53. № 3. P. 268–272.

41. Vygotsky L.S. Mind in society: The Development of higher psychological processes. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. 159 p.

42. Wood D., Bruner J.S., Ross G. The role of tutoring in problem solving // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1976. Vol. 17. № 2. P. 89–100.

36. Kholmogorova A.B., Zaretskii V.K. Mozhet li kul'turno-istoricheskaya kontseptsiya L. S. Vygotskogo pomoch' nam luchshe ponyat', chto my delaem kak psikhoterapevty? *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2011. Vol. 7, no. 1, pp. 108–118. (In Russ.).

37. Tsukerman G.A. Vzaimodeistvie rebenka i vzroslogo, tvoryashchee zonu blizhaishego razvitiya. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2006, no. 4, pp. 61–73. (In Russ.).

38. Yudin E.G. Metodologiya nauki. Sistemnost'. Deyatel'nost'. Moscow: Editorial URSS.1997. 440 p. (In Russ.).

39. Grawe K., Agents of Change in the Processes of Psychotherapy, Part I. IFP Newsletter. Zurich, 2006, pp. 7–17. (In Russ.).

40. Stiles W.B., Gabalda I.C., Ribeiro E. Exceeding the Therapeutic Zone of Proximal Development as a clinical Error. *Psychotherapy*, 2016. Vol. 53, no. 3, pp. 268–272 DOI:10.1037/pst000006141.

41. Vygotsky L.S. Mind in society: The Development of higher psychological processes. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (eds.) Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. 159 p.

42. Wood D., Bruner J.S., Ross G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1976. Vol. 17, no. 2, pp. 89–100.

Информация об авторе

Зарецкий Виктор Кириллович, кандидат психологических наук, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МПППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zar-victor@yandex.ru

Information about the author

Viktor K. Zaretsky, PhD in Psychology, Professor of the Department of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Counselling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zar-victor@yandex.ru

Получена 05.08.2024

Принята в печать 10.08.2024

Received 05.08.2024

Accepted 10.08.2024

Развитие понятия «знак» в культурно-исторической психологии Л.С. Выготского: истоки и перспективные направления исследований.

Часть 1

А.В. Конокотин

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1639-4887>, e-mail: konokotinav@mgppu.ru

В 2024 году культурно-исторической психологии исполняется 100 лет. Отмечая сегодня рост востребованности идей и положений культурно-исторической психологии в мировом профессиональном сообществе, начавшийся в 1978 году и продолжающийся по сей день, следует указать на ряд проявившихся проблем, без анализа которых невозможно дальнейшее развитие самой теории. Во-первых, это многообразие интерпретаций и прочтений теоретических основ культурно-исторической психологии, возникших за последние десятилетия. Во-вторых, это трансформация понятийного аппарата культурно-исторической психологии в «ширму» для эклектических и чисто эмпирических конструкций современных исследований, направленных на изучение проблем развития и строения сознания и высших психологических функций. При этом по-настоящему понять концепцию Выготского можно только исходя из анализа генеза, содержания и взаимосвязи тех понятий, которые и составляют методологию культурно-исторической психологии. В данной статье рассматривается понятие «знак», являющееся одним из ключевых в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. Ставится цель реконструировать тот путь, который прошел сам автор культурно-исторической психологии в определении места и роли данного понятия в целостной теоретико-методологической конструкции разработанной им концепции.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, инструментальный метод, социогенез, развитие, орудие, знак.

Для цитаты: Конокотин А.В. Развитие понятия «знак» в культурно-исторической психологии: истоки и перспективные направления исследований. Часть 1 // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 3. С. 58–68. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200306>

Development of the Concept “Sign” in Cultural-Historical Psychology of L.S. Vygotsky: The Origins and Promising Areas of Research.

Part 1

Andrey V. Konokotin

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1639-4887>, e-mail: konokotinav@mgppu.ru

The year 2024 marks the 100th anniversary of cultural and historical psychology. Taking in consideration the growing demand for the ideas and positions of cultural-historical psychology in the world professional community started in 1978 and continues to this day, we have to highlight a number of emerging problems. Without the analysis of these problems it is impossible to further develop the theory itself. Firstly, it is the variety of interpretations and readings of the theoretical foundations of cultural-historical psychology that have emerged over the past decades. Secondly, it is the transformation of the conceptual apparatus of cultural-historical psychology into a “screen” for eclectic and purely empirical constructions of modern research aimed at studying the problems

of the development and structure of consciousness and higher psychological functions. At the same time, it is possible to truly understand Vygotsky's concept only on the basis of an analysis of the genesis, content and interrelation of those concepts that make up the methodology of cultural-historical psychology. This article examines the concept of "sign", which is one of the key concepts in the cultural-historical concept of L.S. Vygotsky. The aim is to reconstruct the path that the author of cultural-historical psychology himself took in determining the place and role of this concept in the holistic theoretical and methodological structure of the concept he developed.

Keywords: cultural-historical psychology, instrumental method, sociogenesis, development, tool, sign.

For citation: Konokotin A.V. Development of the Concept "Sign" in Cultural-Historical Psychology of L.S. Vygotsky: The Origins and Promising Areas of Research. Part 1. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 3, pp. 58–68. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200306>

Введение

...не зная прошлого, невозможно понять подлинный смысл настоящего и цели будущего.

М. Горький «О "Библиотеке поэта"».

Культурно-историческая психология, возникшая на рубеже 20–30-х годов XX века, является сегодня одной из наиболее влиятельных и динамично развивающихся *парадигм* (в понимании Т. Куна [19]), определяющих развитие современного научного психологического (и шире — гуманитарного) знания. Будучи фактически исключенными из открытого научного дискурса в 1936 году¹, идеи Л.С. Выготского о происхождении, строении и развитии психики и сознания приобрели новую жизнь лишь 20 лет спустя (в СССР) с изданием первого тома «Избранных психологических исследований». За рубежом «первое знакомство» с трудами Л.С. Выготского начнется еще спустя целых 6(!) лет, когда в 1962 году выйдет английский перевод книги «Мышление и речь» с предисловием Дж. Брунера [22]. Тем не менее даже в период официального запрета выработанные Л.С. Выготским положения новой научной психологии продолжали разрабатываться в трудах его учеников и последователей в *снятом виде*. Даже тот существенный раскол, который произошел между Выготским и некоторыми представителями «харьковской группы» (прежде всего ее руководителем А.Н. Леонтьевым), возникший в результате дискуссий о предмете, источниках и движущих силах развития психики и сознания, не разрывал этих связей окончательно.

Наибольший интерес и внимание к работам Л.С. Выготского случится в 1978 году с публикацией сборника «Mind and Society: The development of higher psychological processes» под редакцией Майкла Коула, который по сей день является наиболее цитируемым источником по тематике культурно-исторической психологии на английском языке [25]. Этот интерес продолжает возрастать и сегодня. Так, согласно данным наукометрических исследований, наблюдается «положительная динамика роста ко-

личества публикаций, содержащих ключевые термины и персоналии культурно-исторической психологии, как на русском, так и на английском языках» [25], включая такие понятия, как «орудие», «знак», «зона ближайшего развития», «высшие психические функции», «социальная ситуация развития», «сотрудничество» и др. Особый интерес представляют материалы из частных архивов Л.С. Выготского, опубликованные Е.Ю. Завершиновой и Р. Ван дер Вегером [см., например: 2; 15; 16 и др.]. По выражению М. Дафермоса, эти материалы произвели настоящую «архивную революцию» и открыли «новые возможности для исследования и понимания наследия этого ученого» [14].

Тем не менее, отмечая рост востребованности культурно-исторической психологии в мировом профессиональном сообществе, следует выделить и ряд проблем, которые на сегодняшний день выступают все более отчетливо. *Во-первых*, это многообразие интерпретаций и прочтений теоретических основ культурно-исторической психологии, возникших за последние десятилетия. В связи с этим М. Дафермос задается вопросом о том, что должно стать критерием выбора между различными прочтениями и вариантами теории Выготского, учитывая, что «...существуют радикально противоположные прочтения его текстов и различные толкования научного наследия» [14]. Несомненно, что возникновение различных прочтений и интерпретаций положений любой теории неизбежно. Подобные тенденции являются фундаментом для возникновения содержательных дискуссий, определяющих развитие самой теории. Возникновение внутри нее различных научных школ, чьи экспериментальные исследования, направленные на проверку выдвигающихся их авторами тезисов, позволяют заполнить пробелы и ответить на оставшиеся без ответа в «родовой» теории вопросы (например, научные школы Л.И. Божович, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и др. учеников, соратников и последователей Выготского). Тем не менее обратный полюс этих процессов создает угрозу для «вырождения» теории, ее поверхностного восприятия и фрагментирования. Отсюда *вторая проблема*,

¹ Результат введения постановления ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 года «О педологических извращениях в системе Наркомпросов».

связанная с трансформацией теории Выготского в «жевательную резинку», пригодную для всех в любых условиях»² [14]. Понятийный аппарат культурно-исторической психологии применяется как *ширма*, прикрывающая неприглядный фасад хрупких эклектических и чисто эмпирических конструкций, что отмечает Ф.Т. Михайлов: «...культурно-историческая психология превратилась в миф. Многие психологи используют терминологию Л.С. Выготского что называется для красного словца, формулируя личные научные проблемы в логике явного эмпиризма» [21]. Тем самым концепция, методология которой определяет способы постановки и решения фундаментальных и конкретно-практических проблем и задач в различных областях социальной сферы, низводится до простого клише. При этом сам Выготский был ярким противником эклектики в науке и практике. «Я не хочу узнать на даровщинку, скроив пару цитат, — писал он, — что такое психика, я хочу научиться на всем методе Маркса, как строят науку, как подойти к исследованию психики. ...не случайные высказывания нужны, а метод!» [5]. И Выготский разработал такой метод — *экспериментально-генетический* — основу которого составляет система (синтез) теоретических положений и понятий созданной им культурно-исторической психологии. Понять концепцию Выготского, следовательно, можно только исходя из анализа *содержания и генеза³ тех понятий, которые и составляют методологию культурно-исторической психологии.*

В данной статье рассматривается понятие «знак» или «психологическое орудие», являющееся одним из ключевых в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, специально указывавшего, что фундаментальным принципом новой психологической теории должен стать «орудийный характер человеческой деятельности вообще и психики человека в частности» [22]. Однако здесь не ставится цель дать новое понимание или новую интерпретацию данному понятию, такая работа просто не может быть проделана в рамках одной статьи. Но мы считаем важным сегодня реконструировать тот путь, который прошел сам автор в определении места и роли данного понятия в целостной теоретико-методологической конструкции разработанной им концепции.

«Опосредование» и понятие «знак» в ранних работах Л.С. Выготского (1923—1926 гг.)

Идея опосредствования раскрывает «все целое» подхода Выготского к решению проблемы культурного («высшего») развития психики. Она проходит

красной нитью через все его творчество и берет начало, хоть и в довольно общем и не до конца осознанном виде, в самых первых научных докладах и публикациях. Так, в январе 1924 года в Петрограде, где состоялся II Всероссийский съезд по психоневрологии, Выготский выступил сразу с тремя докладами, одним из которых был доклад «Методика рефлексологического исследования в применении к изучению психики» [15], с последующими дополнениями и редактурой, вышедший в виде статьи в 1926 году под названием «Методика рефлексологического и психологического исследования». В этой статье Выготский особое внимание уделяет новому методу изучения сознания — «психорефлексологическому методу», противопоставляя его, во-первых, *интроспективно-му методу* или *методу экспериментального самонаблюдения*, установленному в Вюрцебской школе, во-вторых, *классическому рефлексологическому методу*, который, будучи нацелен на изучение «всего поведения человека» в его разнообразных и самых сложных взаимоотношениях с окружающей средой (в том числе социальной), все еще опирается на «классический эксперимент воспитания условного рефлекса (секреторного и двигательного)», тем самым исключая из области своего внимания скрытые от прямого наблюдения, но непосредственно организующие поведение процессы, и в первую очередь — мышление. «Рефлексология обязана учитывать и мысли, и всю психику, — пишет Выготский, — если она хочет понять поведение. Психика — только заторможенное движение, а объективно не только то, что можно пощупать и что видно всякому» [7]. Следуя этому положению, Выготский предлагает *косвенный (опосредованный) путь* изучения «невьявленных (задержанных) рефлексов» (*мыслей*) через систему рефлексов, в которых они отражаются — «речевых рефлексов», «возбуждаемых» посредством специально структурированного опроса, т. е. «системы раздражителей с точным учетом каждого звука, со строжайшим выбором только тех отраженных систем рефлексов, которые могут в данном опыте иметь безусловно достоверное, научное и объективное значение» [7].

Обосновывая метод «косвенного исследования психики», Выготский описывает проведенный им эксперимент по изучению «логической памяти». Нас в первую очередь интересует сам дизайн эксперимента и подход Выготского к интерпретации его данных. Испытуемым (учащимся педагогического техникума) предъявлялся ряд из 50—100 слов, выступавших *объектами* для запоминания («механика», «лампа», «Урал» и т. д.). Помимо ряда «слов-объектов» испытуемым предъявлялся второй ряд слов, состоящих из фамилий известных русских писателей («Канте-

² М. Дафермос указывает, что такая ситуация характерна для англоязычных регионов западного мира, однако следует признать, что и в пространстве отечественной научной мысли проявляются те же тенденции.

³ Проблема понимания генеза ключевых понятий культурно-исторической психологии имеет принципиальное значение, поскольку, как следует из дневников самого Выготского с комментариями Е.Ю. Завершневой, он постоянно критически относился не только к идеям оппонентов, коллег и учеников, но и к собственным ранее высказанным тезисам. Следовательно, культурно-историческая психология уже при столь непродолжительной жизни Выготского была не просто системой понятий «отлитых в монолите», но системой развивающихся понятий, в рамках которой постоянно происходил пересмотр их структурных и содержательных отношений.

мир», «Тредьяковский», «Ломоносов» и т. д.), расположенных в хронологическом порядке. Слова из второго ряда испытуемые должны были произносить про себя в заранее установленном исследователем порядке сразу после услышанного слова-объекта. Когда экспериментатор произносил, например, первое слово «механика», испытуемый должен был про себя произнести слово «Кантемир» и т. д. При этом проговаривание про себя слов «второго ряда» должно было также сопровождаться *мысленным* ответом на вопрос о характере связи между первым и вторым словами. По завершении основного этапа эксперимента, когда испытуемых просили припомнить все названные им «слова-объекты» сначала в прямом, а потом и в обратном порядке, следовал опрос «о процессах запоминания, установления связи и воспроизведения». Как указывает Выготский, регистрации подлежали только те «показания» испытуемых, которые могли иметь *объективный характер*, а именно та речь, которую они произносили про себя [12].

При анализе данного исследования в фокусе внимания Выготского в первую очередь оказываются возможности психорефлексологического метода, который, позволял объективно регистрировать «невывявленные рефлексы», протекавшие в форме «немой» речи, что превращало этот метод в средство изучения сознания. Именно экспериментальная апробация метода рассматривается им как наиболее существенный результат проведенной работы. Полученные с его помощью результаты позволили, как считал Выготский, выйти за пределы простой ассоцианистской трактовки проблемы структуры сознания, указав, что «...рефлекс тоже, как и человек, есть животное общественное, и необходимо изучать социологию рефлексов — законы их общежития и собирания в группы и цепи. В наших опытах и вызывался искусственно такой комплекс сложившихся рефлексов, который, так сказать, нацеливался на заданное слово» [12].

Как справедливо замечает Е.Ю. Завершнева, «...в эксперименте оказались задействованы приемы произвольного, опосредствованного запоминания, т. е. активного выстраивания логических связей в памяти, при котором мышление подключено к процессу запоминания. <...> Другое дело, что ни сами эти приемы, ни механизмы управления памятью в данном исследовании так и не были изучены» [15]. Отчасти это из-за того, какая задача ставилась в исследовании, отчасти из-за того, что еще не был сформулирован понятийно-терминологический аппарат, позволяющий объяснить наблюдаемые, но не поддающиеся рефлексии посредством рефлексологического языка факты и явления, а отчасти из-за того, что еще не было намечено четкой программы исследований, опирающейся на методологию, позволяющую преодолеть существовавшие в современной Выготскому рефлексологии ограничения. Тем не менее здесь уже прослеживаются первые «намекы» на многие краевольные идеи и положения будущей культурно-исторической психологии. Так: а) тезис о связывании рефлексов в специфические системы комплексов обнаружится в последующем в

положении о системном строении сознания высших психологических функций; б) тезис о необходимости изучения «социологии рефлексов», о механизмах самосознания и о том, что «речь и есть система рефлексов социального контакта» в последствии выступит в положении о возникновении сознания из «форм коллективно-социальной деятельности», а также о роли *знака, культурного средства* в развитии высших форм сознания и поведения.

Исходя из анализа статьи «Сознание как проблема психологии поведения» 1925 года, можно говорить о начале нового этапа творчества Выготского, о поиске совершенно нового подхода к решению проблем возникновения и развития сознания, отличного как от «объективных» (бихевиоризм, рефлексология, реактология), так и от субъективно-эмпирических теорий. Здесь Выготский впервые вводит понятие «исторический опыт», понимаемого как использование в поведении, труде и в широком смысле во всей нашей жизни опыта прежних поколений, который не может быть передан посредством биологических механизмов. Он формулирует особенности взаимосвязи «исторического», «социального» и «личного» опыта человека в процессе его развития. «Исторический и социальный опыт, — пишет Выготский, — очевидно, не представляют из себя чего-либо психологически различного, так как они в действительности не могут быть разделены и даны всегда вместе. Соединим их знаком +» [10]. При этом «сознание» Выготский понимает как частный случай социального опыта, указывая, что «...индивидуальный момент конструируется как производный и вторичный, на основе социального и по точному его образцу» [10]. Здесь Выготский только в общих словах указывает на связь «исторического», «социального» и «индивидуального» в развитии сознания, но еще не выделяет тот элемент разработанной им «формулы», который воплотил бы в себе все ее компоненты и выступил бы как «опосредствующее» звено в процессе культурного (т. е. социально-исторического) развития. Это следующий шаг, на который Выготский специально указал в 1927 году в работе «Исторический смысл психологического кризиса», отметив «...необходимость разработки таких понятий, которые могли бы не только объяснять и описывать психику, но и *способствовать овладению ею* (курсив мой. — А.В.)» [17].

Инструментальная психология — новый этап творчества и новая программа исследований

Уже в 1928 году выходит несколько работ, в названии которых появляются слова «культурное развитие»: «Аномалии культурного развития ребенка», «Генезис культурных форм поведения» и «Проблема культурного развития ребенка». С них начинается новый этап творчества ученого — этап, связанный с разработкой и обоснованием *инструментального метода*, который, по словам самого Выготского, не только «...дает принцип и способ психологического изучения ребенка», но также является ключом к

практическому овладению в воспитании и школьном обучении высшими (чисто человеческими) формами поведения» [10]. В основе данного метода лежит представление о механизме культурного развития ребенка как о процессе овладения им «культурными средствами» — языком, письмом, различными системами счисления, — «которые человечество создало в процессе своего исторического развития». В функциональном отношении в основе инструментального метода лежит методика двойной стимуляции, заключающаяся в том, что деятельность (поведение) ребенка организуется одновременно посредством двух рядов стимулов, один из которых выступает в качестве вспомогательного средства (стимул-средства) для осуществления психологической операции, направленной на другой ряд стимулов (стимул-объекты). Выготский, опираясь на классиков марксизма приводит аналогию с орудиями труда, отмечая, что как технические орудия «перестраивают весь строй трудовой операции», так «психологические орудия» (культурные средства, знаки) «перестраивают весь строй психологической операции» [9]. Однако впоследствии для него оказывается важно различить эти два понятия, вплоть до их противопоставления [23]. В работе «Инструментальный метод в психологии»⁴ 1930 года он, отмечая возможность проведения соответствующей аналогии до определенного предела, указывает: «Существеннейшее отличие психологического орудия от технического — направленность его действия на психику и поведение, в то время как техническое орудие, будучи тоже вдвинуто как сред-

ний член между деятельностью человека и внешним объектом, направлено на то, чтобы вызвать те или иные изменения в самом объекте; психологическое орудие ничего не меняет в объекте; оно есть средство воздействия на самого себя (или другого) — на психику, на поведение, а не средство воздействия на объект. В инструментальном акте проявляется, следовательно, активность по отношению к себе, а не к объекту» (курсив мой. — А.В.) [10].

Чтобы действительно понять роль и значение сигнификации (т. е. создания и употребления знаков, искусственных сигналов [11]) в развитии высших форм поведения, следует специально остановиться на идее Выготского, согласно которой знак есть средство воздействия на другого, средство социальной связи, как он указывает в работе 1929 года «Конкретная психология человека» [6]. Для начала рассмотрим в качестве примера экспериментальное исследование на овладение вниманием.

Перед ребенком устанавливались две одинаковые чаши. В одну из этих чаш взрослый незаметно от ребенка прятал орех, другая оставалась пустой. Обе чаши накрывались одинаковыми крышками из белого картона. На одну из них (под которой был спрятан орех) наносилась метка темно-серого цвета, тогда как на другую (под которой ореха не было) наносилась светло-серая метка (рис. 1). Согласно правилам игры, ребенок должен был выбрать и указать ту чашу, под которой находится орех. Если ему это удавалось, он забирал орех себе, если же нет, он должен был отдать один из своих орехов экспериментатору.

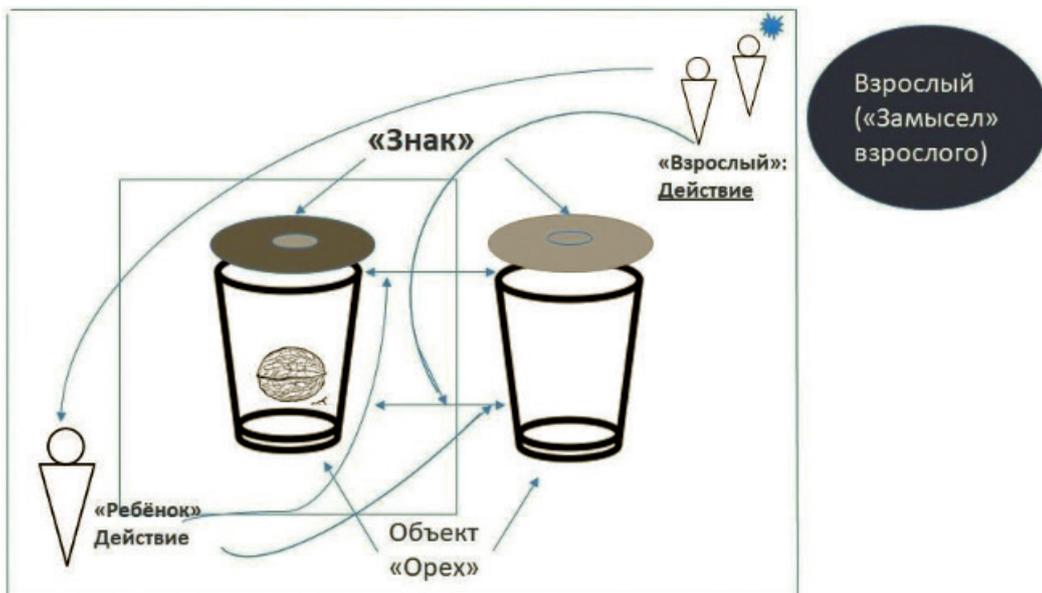


Рис. 1. Экспериментальная схема в опытах по овладению вниманием⁵

⁴ Является дополненной и расширенной версией статьи 1928 года «Инструментальный метод в педологии», состоявшей всего из 7 тезисов. В докладе «Инструментальный метод в психологии», прочитанном в Академии коммунистического воспитания имени Н.К. Крупской, Выготский выдвигает 24 основных тезиса, всесторонне характеризую роль и значение данного метода для исследования и практической организации культурного развития ребенка.

⁵ Схема приводится по работе В.В. Рубцова «Развитие и обучение в контексте социальных взаимодействий: Л.С. Выготский vs Ж. Пиаже» [24].

Первоначально дети решали данную задачу по методу проб и ошибок, выигрывая и проигрывая примерно одинаковое количество раз. При этом «знак», присутствующий в ситуации данной задачи (цветные метки), в «естественных условиях» (т. е. самостоятельно, без помощи взрослого) не выделялся детьми как специфическое, организующее их поведение средство. В этом смысле он и не становился для детей знаком в подлинном смысле этого слова, поскольку не приобретал соответствующей ему функции. Выготский отмечает, что даже после достаточно большого количества опытов, когда казалось, что у ребенка начинает вырабатываться положительная реакция на метку темно-серого цвета и которая держалась в течение некоторого времени, «...при проверке на критических опытах она не подтверждалась, как не подтвердилась и при возвращении к основной ситуации» [11].

В дальнейшем ход опыта трансформировался. Взрослый на глазах у ребенка помещал орех в чашу и при этом пальцем указывал на темно-серую метку. После этого ситуация кардинально менялась. Ребенок не только начинал выигрывать, не совершая ошибок в экспериментальной ситуации, но и успешно переносил способ решения в контрольный этап опытов, в которых метки имели иной цвет. Кроме того, успешность решения сохранялась и спустя несколько дней.

Для Выготского важнейшим моментом, зафиксированным в эксперименте, является указание. Через указательный жест (который может быть заменен и словом в той же функции) взрослый изначально направляет внимание ребенка, т. е. выделяет из недифференцированного (для ребенка) поля конкретные признаки и свойства объективной среды, «с которыми он должен связать свою реакцию». В данном случае таким свойством служит соответствие места расположения объекта (ореха) и цветной метки. Именно через это соотношение, как указывает В.В. Рубцов, и представлено «внимание взрослого», которым должен овладеть ребенок [24].

Через указание взрослый создает установку ребенку на это свойство, вызывает к жизни («катализирует») процессы, благодаря которым ребенок начинает выделять цветную метку как средство, возможный инструмент организации собственного поведения [18]. Когда ребенок начинает «оперировать» внешним средством в процессе решения поставленной перед ним задачи (т. е. устанавливать связь между цветом метки и расположением ореха), это средство начинает выполнять для него ту же функцию, что и указательный жест взрослого. Разница только в том, что раньше ребенок был направляем взрослым через жест, который был инструментом воздействия взрослого на ребенка, его поведение, тогда как теперь, когда ребенок устанавливает (открывает для себя) обозначенную связь «предметных» и «знаковых» структур, он сам направляет свое внимание через открытое (и приобретенное) в ситуации сотрудничества средство,

воплотившее в себе ранее имевший место способ взаимодействия ребенка и взрослого. Овладение такими средствами качественно изменяет структуру и механизмы реализации естественных (натуральных) по своей природе психологических функций человека, подчиняя их его воле (т. е. делая их произвольными). В 1930 году в совместном труде «Этюды по истории поведения» Л.С. Выготский и А.Р. Лурия пишут так: «Первое функциональное отношение к предмету есть первый шаг по пути развития культурных форм поведения — это первый шаг по пути установления активной, а не чисто механической связи ребенка с внешним миром» [13]. Возникновение такого функционального отношения к «предмету» становится возможным вследствие того, что само внешнее средство становится в собственном смысле слова знаком — способом социального взаимодействия, ставшим средством индивидуальной саморегуляции [1]. Произвольное внимание (как и любая другая высшая психологическая функция) есть таким образом «социальное во мне». Отсюда и знаменитое положение Выготского о том, что «...последовательность культурного развития ребенка такова: сначала другие люди действуют по отношению к ребенку, затем ребенок вступает во взаимодействие с окружающими, наконец, он начинает действовать на других и только в конце начинает действовать по отношению к себе» [11]. В этом обобщении, сделанном на основе проведенных экспериментов, кроется новый разворот идеи, которую Выготский тезисно обозначил еще в 1924 году: «Механизм сознания себя (самосознания) и познания других один и тот же; мы сознаем себя, потому что мы сознаем других, и тем же самым способом, каким мы сознаем других, потому что мы сами в отношении себя являемся тем же самым, чем другие в отношении нас» [7]. Эту же проблему обсуждает в своих дневниках Д.Б. Эльконин уже в 1981 году, когда задается вопросом о том, каким образом становится возможным организация поведения через знак. Он дает такой ответ: «...знак, который вводится другим человеком, — нововведение в организацию поведения первого индивида. В этом смысл всякой знаковой операции; значение знака в той функции другого человека, в которой он вводится в организацию поведения. Они могут быть различны (решающий, контролер, вообще помогающий, напоминающий о ком-то). Знак — нечто вроде подарка. Ведь подарок — напоминание о том, кто его сделал. Именно поэтому знак социален, именно поэтому он организует поведение» [28]. Из этого прямо следует, что знаковая операция или опосредствованная форма поведения — это «след активного присутствия другого в поведении» [29], это Другой, присутствующий в нас в снятом виде, через ту функцию, которую играет знак в нашем поведении.

В рассмотренном экспериментальном примере во всей полноте проявляется положение, согласно которому для того, чтобы то или иное внешнее средство стало знаком, психологическим орудием, оно сначала должно выступить как средство социальной связи во взаимодействии между субъектами.

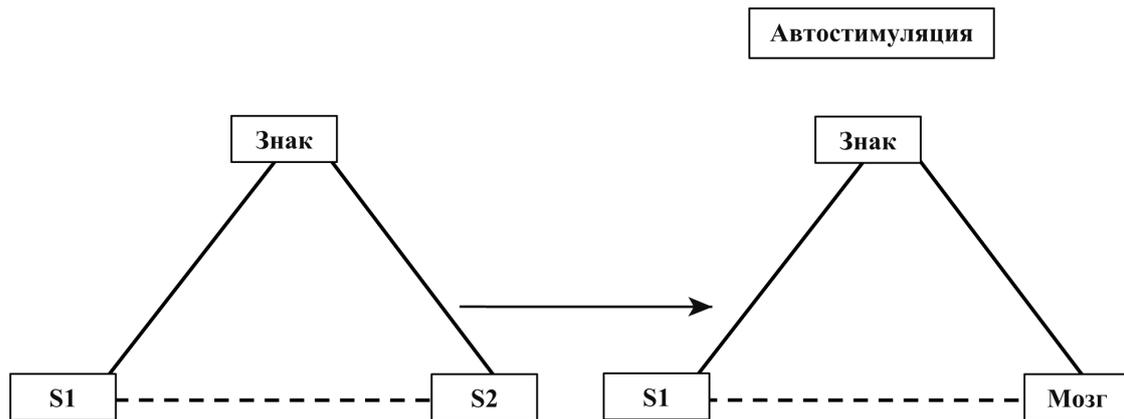


Рис. 2. Схема, отображающая социальную природу «знака»⁶

На рис. 2 схематично изображено положение, согласно которому «...инструментальная операция есть всегда социальное воздействие на себя» [6]; знак опосредствует отношение к себе как к Другому. Изначально знак выступает как специфическое средство связи между двумя субъектами, затем он «вдвигается... между человеком и его мозгом. Он поддерживает операцию, направленную на объект. Но его объектом является сама операция, нервный процесс» [11]. Тезис о том, что знак «вдвигается»⁷, в конечном счете между «человеком и мозгом», имеет существенное значение в контексте понимания структуры и механизмов формирования высших психологических функций. Такая возможность «управлять мозгом», регулируя характер протекания нервных процессов, изменяя структуру естественных (натуральных) психологических функций, кроется в двух существенных основаниях человеческой жизнедеятельности. **Первое основание** заключается в закономерностях естественного развития, в основе которых лежит механизм образования условного рефлекса. «Когда мы... намеренно вмешиваемся в течение процессов нашего поведения, — пишет Выготский, — то это совершается только по тем же законам, каким подчинены эти процессы в своем естественном течении, точно так же, как только по законам внешней природы мы можем ее видоизменить и подчинить своим целям» [9]. Этот тезис Выготский демонстрирует на материале изучения мнемотехники. Он показывает, что новый способ запоминания может быть также разложен на составляющие его условно-рефлекторные связи, как и образование ассоциативной связи при естественном запечатлении. Включение знака в качестве промежуточного элемента в естественный процесс образования условного рефлекса «дает новое направление» протеканию этих процессов, образуя новую конструкцию, «комбинацию нервных связей», далее не разложимую и являющуюся «...минимальной единицей анализа, которая сохраняет в себе все свой-

ства психической функции» [10]. В дальнейшем это положение нашло развитие в работе А.Н. Леонтьева «Развитие памяти: исследование высших психологических функций», выполненной под руководством Выготского в 1931 году: «...опосредствование акта запоминания ничего не изменяет в биологических законах этой функции; изменяется лишь *структура* операции в целом. Организуя соответствующий “стимул-средство”, обеспечивающий воспроизведение полученного впечатления, мы овладеваем своей памятью, овладевая ее стимуляцией, т. е. овладеваем ею на основе подчинения ее же собственным естественным законам» [20]. При этом Леонтьев верно отмечает, что недостаточно просто указать на то, что в основе высших форм памяти лежат те же общие неврофизиологические законы, что и в основе памяти натуральной. Отсюда — **второе основание** — сам факт социальной жизни человека, которая ставит перед ним новые задачи и предъявляет специфические требования, связанные, прежде всего, с необходимостью организации совместной (коллективной) деятельности, регуляция которой предполагает выработку средств управления поведением своим и членов социальной группы. Первоначально — это примитивные средства, например такие, как «жезлы вестники» у австралийских племен, «узелки на память», «узловое письмо» и т. п. Впоследствии эти средства совершенствовались и привели к возникновению таких чисто человеческих, символических способов поведения, как речь, счет и письменность. Именно в развитии такого опосредствованного поведения заложено условие перехода от биологического к *историческому типу* развития: «...употребление средств, организующих его (человека. — А.В.) поведение, прекращает развитие его психологических функций через прямое изменение их биологической основы и открывает эпоху их исторического, социального развития» [20]. В этом и есть ключевое отличие и глубокая взаимосвязь натуральных (естественных) и высших (культурных) психологиче-

⁶ В работе Выготского «Конкретная психология человека» стрелка между двумя схемами (треугольниками) отсутствует. Эти схемы приводятся прежде всего для принципиального различия понятий «орудие» и «знак».

⁷ Термин «вдвигается» скорее всего можно понимать как целенаправленный акт применения «коммуникативного средства» для трансформации индивидуальной психологической операции, направленной на объект действия (запоминание, осмысление и т. д.).

ских функций — с началом «эпохи» культурно-исторического развития трансформируется не «мозговой субстрат», как естественная основа психики, а способы регуляции (управления) естественными процессами и механизмами психической деятельности. В основе такой регуляции лежит функциональное (инструментальное) применение исторически выработанных человечеством знаково-символических систем, которые присваиваются человеком в процессе онтогенетического развития «под влиянием социальной среды», т. е. в условиях совместной (коллективной) деятельности людей.

Такое «присвоение» не происходит одновременно по типу «инсайта». Выготский показал, что развитие знаковых операций у ребенка (сигнификативной функции), а, следовательно, и всех высших форм поведения, имеет свою историю и проходит через ряд стадий. Первая — стадия «примитивной психологии», когда употребление знака или внешнего средства отсутствует, ребенок опирается только на возможности и ресурсы натуральных функций. Тем не менее эта стадия имеет существенное значение, поскольку здесь впервые происходит встреча ребенка с затруднением, т. е. невозможностью выполнения той или иной задачи исключительно за счет ее решения естественным способом. Вторая — это стадия *синкретов или наивной психологии*, т. е. нерасчлененного единства двух рядов стимулов (стимулов-объектов и стимулов-средств). На этой стадии знак еще не выполняет своего функционального назначения, т. е. он не служит средством, позволяющим преобразовать операцию, направленную на объект. Как отмечает Выготский, на этой стадии «связь вещей ребенок принимает за связь мыслей» [9]. На следующей — третьей — стадии *внешнего культурного знака* происходит открытие (самостоятельное или при помощи взрослого) нового способа образования связей, в результате чего решение «внутренней» задачи (например запоминание) трансформируется в достаточно сложную и комплексную внешнюю деятельность. Третья стадия проходит достаточно быстро и, в итоге, ребенок переходит к четвертой стадии — собственно внутренне опосредствованной знаковой операции, когда «внешний прием как бы вращивается и становится внутренним». Выготский выделяет три типа такого перехода внешнего средства во внутреннее: «вращивание целиком», «вращивание по типу шва» и «усвоение структуры внешнего приема». Именно последний из этих типов — усвоение структуры — можно обосновано назвать возникновением у ребенка *сигнификативной функции*, т. е. знаковой операции как способа действия в ситуациях, когда решение задачи «прямым» (естественным) способом оказывается невозможным. Таким образом, Выготский показал, что формирование знаковых операций, как и вообще всех психологических функций, происходит в процессе их развития, т. е. качественной трансформации от «низших» (натуральных, примитивных) форм к «высшим» (культурным, произвольным, системным). Поступательный характер развития знаковых операций находит свое подтверждение и в работах Л.С. Сахорова, выполненных под руководством Выготского и

направленных на исследование процесса образования понятия, как процесса приобретения бессмысленным словом значения. Сахаров отмечает три стадии, которые проходит слово в процессе приобретения им сигнификативной функции: 1) слово — индивидуальный знак, собственное имя вещи; 2) слово — фамильный знак, объединяющее группу вещей по ассоциативному признаку; 3) слово — абстрактное понятие [26].

Возвращаясь снова к проблеме взаимосвязи «исторического», «социального» и «индивидуального», которая была поставлена Выготским еще в 1925 году и решалась «через знак «+», следует констатировать, что в работе «История развития высших психических функций», «закрывающей» «инструментальный период» творчества ученого, эта проблема разворачивается под новым углом: «Врастание нормального ребенка в цивилизацию представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания. Оба плана развития — естественный и культурный — совпадают и сливаются один с другим. Оба ряда изменений взаимопроникают один в другой и образуют, в сущности, единый ряд социально-биологического формирования личности ребенка. Поскольку органическое развитие совершается в культурной среде, постольку оно превращается в исторически обусловленный биологический процесс» [11].

Заключение

«Инструментальный период» творчества Выготского условно завершается в 1931 году. В 1932 году Выготский начинает формулировать новую программу исследований, в которой в качестве ключевого, «центрообразующего» начинает выступать понятие «значения». В тезисах по докладу А.Р. Лурии, прочитанному в 1932 году по материалам экспедиции в Узбекистан, Выготский отмечал: «Знаковая операция без анализа значения ничего не говорит. Запоминание с помощью узелка может быть и генетически нижайшим, и высочайшим: символ высшего порядка» [16]. Далее следует еще более отчетливое указание на изменение подхода к формулировке центральной проблемы новой программы: «Раньше нас интересовало: эффект запоминания, внешний ход развития вынести наружу. Теперь нас интересует: уйти внутрь, внутриатомная структура слова, потому что и вращивание не может быть понято из повторения, но из внутреннего опосредствования. Как мы его понимали? Как представление слова. Это неверно. Значение в психологическом смысле и есть внутренняя структура знаковой операции. Знак опосредствует через значение» [16]. Этот период творчества Выготского следует рассмотреть специально (что мы и сделаем в последующих публикациях настоящего цикла статей), поскольку, хоть по своей временной продолжительности он и является наиболее коротким, тем не менее по «плотности мысли» он выступает одним из наиболее продуктивных и насыщенных. Именно в это время (с 1932 по 1934 г.) разворачивается достаточно острая полемика (с активной критикой и самокритикой) между Выгот-

ским и рядом его коллег (например, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия и др.) по поводу предмета предыдущих и дальнейших исследований: происходит переосмысление многих центральных проблем культурно-исторической психологии, связанных, в том числе, с методом исследования, со структурой сознания, механизмами его функционирования, вводится новое понятие — «зона ближайшего развития»⁸.

Идеи Выготского о знаковом опосредствовании процессов развития, о проблеме соотношения «знака» и «значения» нашли свое продолжение в работах В.В. Давыдова, Г.А. Цукерман, Б.Д. Эльконина, Л.И. Элькониной, Ю.В. Громыко, Е.А. Бугрименко и др. В работах В.В. Рубцова был разработан и экспериментально обоснован *социально-генетический* метод исследования развития в обучении, в рамках которого специально ставится и изучается вопрос о соотношении предметного содержания изучаемого объекта, структур совместной деятельности и знаково-смысловых структур в процессе образования понятий. Данный метод реализуется в серии работ Ю.В. Громыко, А.Ю. Коростелева, А.Г. Крицкого, О.Б. Константиновой, А.В. Конокотина, в рамках которых специально рассматривается проблема роли знака (знаково-символических средств) в процессе образования понятия в условиях совместно-распределенной формы учебной деятельности. Кроме того, существенное значение в контексте развития идей культурно-исторической психологии приобретают работы О.В. Рубцовой, в которых разрабатывается

«деятельностная технология «Мультимедиа-театр», представляющая собой систему ролевого экспериментирования, в процессе которого происходит усвоение учащимися (подростками) «новых культурных знаков», представленных через различные «переживаемые» и «проживаемые» социальные роли и реализующиеся в системе совместной деятельности паттерны ролевого поведения. Данные исследования, их результаты и взаимосвязь с фундаментальными положениями теории Л.С. Выготского будут рассмотрены нами в последующих статьях.

В заключение следует еще раз отметить, что культурно-историческая психология — это тщательно разработанная и динамично развивающаяся система понятий и соответствующих им терминов. Вопрос понимания содержания и генеза понятийно-терминологического аппарата — это не «праздный» и второстепенный момент научной работы, а вопрос, связанный с пониманием той реалии, той действительности, которая выступает предметом изучения. Выготский писал: «Язык, научный в частности, есть орудие мысли, инструмент анализа» [5]. Следовательно, использование научных терминов и понятий (в том числе, «знак», «орудие», «знаковая операция», «сигнификация», «опосредствование» и т. д.) как простых «ярлыков» без понимания их происхождения и содержания, устанавливаемого в рамках той или иной научной концепции, ведет к существенному искажению как самой концепции, так и работ, выполненных с обращением к ее методологии.

Литература

1. Агеев Н.Я., Дубовик И.А., Калинина Г.И., Конокотин А.В. Обзор исследований социальных взаимодействий с применением окулографического метода [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 2. С. 49–67. DOI:10.17759/psyedu.2023150204
2. Ван Дер Веер, Р., Завершнева Е.Ю. Последняя глава «Мышления и речи»: структура аргументации и цитирование источников // Вопросы психологии. 2018. № 5. С. 88–104. EDN YTCVXS.
3. Вересов Н.Н. Экспериментально-генетический метод и психология сознания: в поисках утраченного (статья вторая) // Культурно-историческая психология. 2015. Том 11. № 1. С. 117–126. DOI:10.17759/chp.2015110113
4. Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М. Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету. — М.: Смысл, 1996. 424 с.
5. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 1. М., 1982.
6. Выготский Л.С. Конкретная психология человека // Психология развития человека. — М.: Смысл, 2005. С. 1020–1039.
7. Выготский Л.С. Методика рефлексологического и психологического исследования // Проблемы современной

References

1. Ageev N.Ya., Dubovik I.A., Kalinina G.I., Konokotin A.V. Obzor issledovaniy sotsial'nykh vzaimodeistvii s primeneniem okulograficheskogo metoda [Review of Studying Social Interactions With the Usage of EyeTracking Analysis]. Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies], 2023. Vol. 15, no. 2, pp. 49–67. DOI:10.17759/psyedu.2023150204. (In Russ.).
2. Van Der Veer, R., Zavershneva E.Yu. Poslednyaya glava "Myshleniya i rechi": struktura argumentatsii i tsitirovanie istochnikov [The last chapter of "Thinking and Speech": the structure of argumentation and quoting sources]. Voprosy psikhologii, 2018, no. 5, pp. 88–104. (In Russ.).
3. Veresov N.N. Eksperimental'no-geneticheskii metod i psikhologiya soznaniya: v poiskakh utrachennogo (stat'ya vtoraya) [Experimental-Genetic Method and Psychology of Consciousness: In Search of the Lost (Part Two)]. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology], 2015. Vol. 11, no. 1, pp. 117–126. DOI:10.17759/chp.2015110113 (In Russ.).
4. Vygotskaya G.L., Lifanova T.M. Lev Semenovich Vygotskii. Zhizn'. Deyatel'nost'. Shtrikhi k portretu [Lev Semenovich Vygotsky. Life. Activity. Touches to the portrait]. Moscow: Smysl Publ., 1996. 424 p. (In Russ.).

⁸ В.К. Зарецкий отмечает, что с появлением данного понятия «концептуальный каркас культурно-исторической теории можно считать завершенным, так как в ней появляется понятие, связывающее воедино целый ряд прорывных идей Л.С. Выготского о специфике развития человека, о его сознании, о роли культуры и взаимодействия ребенка с другими людьми» [17].

психологии: Сб. статей сотрудников Московского государственного института экспериментальной психологии [Электронный ресурс] / Под ред. К.Н. Корнилова. Л.: Государственное издательство, 1926. С. 26–46. URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=390666>

8. *Выготский Л.С.* Орудие и знак в развитии ребенка (≈1930) // Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: АСТ; Астрель, 2010. С. 490–584.

9. *Выготский Л.С.* Проблема культурного развития ребенка (1928) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1991. № 4. С. 5–18.

10. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А.Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. 488 с.

11. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с.

12. *Выготский Л.С.* Экспериментальное исследование воспитания новых речевых рефлексов по способу связывания с комплексами (логической памяти) // Вопросы психологии. 2013. № 3. С. 119–124.

13. *Выготский Л.С., Лурия А.Р.* Этюды по истории поведения: Обезьяна, примитив, ребенок. М.; Л.: Государственное издательство, 1930. 232 с.

14. *Дафермос М.* Критический анализ принятия теории Л.С. Выготского в международном академическом сообществе // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 27–46. DOI:10.17759/chp.2016120303

15. *Завершнева Е.Ю.* Прототип методики двойной стимуляции: первое экспериментальное исследование Л.С. Выготского (Гомель, 1923) [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. 2013. № 3. С. 125–142. URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=161262>

16. Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное / Под общ. ред. Ею Завершневой и Р. ван дер Веера. М.: Канон+; РООИ «Реабилитация», 2022. 608 с.

17. *Зарецкий В.К.* Теорема Л.С. Выготского «Один шаг в обучении – сто шагов в развитии»: в поисках доказательства // Культурно-историческая психология. 2015. Том 11. № 3. С. 44–63. DOI:10.17759/chp.2015110305

18. *Конокотин А.В.* Особенности взаимодействий детей младшего школьного возраста в процессе решения учебных задач: дис. ... канд. психол. наук: 5.3.7. М., 2022. 213 с.

19. *Кун Т.* Структура научных революций: пер. с англ. / Т. Кун; Сост. В.Ю. Кузнецов. – М.: АСТ, 2003. 605 с.

20. *Леонтьев А.Н.* Развитие памяти: экспериментальное исследование высших психологических функций. М.: Государственное учебно-педагогическое издание, 1931. 278 с.

21. *Михайлов Ф.Т.* Проблемы метода культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2005. Том 1. № 2. С. 30–46.

22. Научные подходы в современной отечественной психологии / А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко и др.; отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская. М.: Институт психологии РАН, 2023. 759 с.

23. *Нечаев Н.Н.* О возможности реинтеграции культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и теории деятельности А.Н. Леонтьева // Вопросы психологии. 2018. № 2. С. 3.

24. *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:10.17759/chp.2024200111

25. *Рубцов В.В., Марголис А.А., Шведовская А.А., Пономарева В.В.* Научомерический анализ культурно-исторического направления в научных публикациях 2009–

5. *Vygotskii L.S.* Istoricheskiy smysl psikhologicheskogo krizisa [The historical meaning of the psychological crisis]. *Sobr. soch.: V 6 t. T. 1.* [Collected works: In 6 vol. Vol. 1]. Moscow, 1982. (In Russ.).

6. *Vygotskii L.S.* Konkretnaya psikhologiya cheloveka [Concrete human psychology]. *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of human development]. Moscow: Smysl Publ., 2005, pp. 1020–1039. (In Russ.).

7. *Vygotskii L.S.* Metodika refleksologicheskogo i psikhologicheskogo issledovaniya [The methodology of reflexological and psychological research]. *Problemy sovremennoi psikhologii: Sbornik statei sotrudnikov Moskovskogo Gosudarstvennogo Instituta Eksperimental'noi Psikhologii* [Problems of Modern Psychology: A collection of articles by the staff of the Moscow State Institute of Experimental Psychology]. K.N. Kornilov (ed.). Leningrad: Leningrad Publ., 1926, pp. 26–46. URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=390666>. (In Russ.).

8. *Vygotskii L.S.* Orudie i znak v razvitii rebenka (≈1930) [A tool and a sign in the development of a child (≈1930)]. In V.V. Davydov (ed.), *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Educational psychology]. Moscow: AST Publ., 2010, pp. 490–584. (In Russ.).

9. *Vygotskii L.S.* Problema kul'turnogo razvitiya rebenka (1928) [The problem of cultural development of the child (1928)]. *Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14, Psikhologiya*, 1991, no. 4, pp. 5–18. (In Russ.).

10. *Vygotskii L.S.* Sobranie sochinenii: V 6-ti t. T. 1. Voprosy teorii i istorii psikhologii [Collected works: In 6 vol. Vol. 1. Questions of the theory and history of psychology]. Luriya A.R. (eds). Moscow: Pedagogika Publ., 1982. 488 p. (In Russ.).

11. *Vygotskii L.S.* Sobranie sochinenii: V 6-ti t. T. 3. Problemy razvitiya psikhiki [Collected works: In 6 vol. Vol. 3. Problems of mental development]. Matyushkin A.M. (ed.). Moscow: Pedagogika Publ., 1983. 368 p. (In Russ.).

12. *Vygotskii L.S.* Eksperimental'noe issledovanie vospitaniya novykh rechevykh refleksov po sposobu svyazyvaniya s kompleksami (logicheskoi pamyati) [An experimental study of the education of new speech reflexes by the method of linking with complexes (logical memory)]. *Voprosy psikhologii*, 2013, no. 3, pp. 119–124. (In Russ.).

13. *Vygotskii L.S., Luriya A.R.* Etyudy po istorii povedeniya: Obez'yana, primitiv, rebenok [Studies on the history of behavior: Monkey, primitive, child]. Moscow; Leningrad: Gosudarstvennoe Publ., 1930. 232 p. (In Russ.).

14. *Dafermos M.* Kriticheskiy analiz prinyatiya teorii L.S. Vygotskogo v mezhdunarodnom akademicheskome soobshchestve [Critical reflection on the reception of Vygotsky's theory in the international academic communities]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 27–46. DOI:10.17759/chp.2016120303 (In Russ.).

15. *Zavershneva E.Yu.* Prototip metodiki dvooino stimulatsii: pervoe eksperimental'noe issledovanie L.S. Vygotskogo (Gomel', 1923) [The prototype of the double stimulation technique: the first experimental study by L.S. Vygotsky (Gomel, 1923)]. *Voprosy psikhologii*, 2013, no. 3, pp. 125–142. (In Russ.).

16. *Zapisnye knizhki L.S. Vygotskogo. Izbrannoe* [Notebooks of L.S. Vygotsky. Favourites]. *Zavershneva E. (eds).* Moscow: «Kanon+» ROOI «Reabilitatsiya» Publ., 2022. 608 p. (In Russ.).

17. *Zaretskii V.K.* Teorema L.S. Vygotskogo «Odin shag v obuchenii – sto shagov v razvitii»: v poiskakh dokazatel'stva [L.S. Vygotsky's Principle "One Step in Learning – A Hundred Steps in Development": In Search of Evidence]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 44–63. DOI:10.17759/chp.2015110305 (In Russ.).

- 2019 годов // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 4. С. 119–132. DOI:10.17759/chp.2019150412
26. Сахаров Л.С. О методах исследования понятий // Культурно-историческая психология. 2006. Том 2. № 2. С. 32–47.
27. Эльконин Б.Д. Л.С. Выготский — Д.Б. Эльконин: знаковое опосредствование и совокупное действие // Вопросы психологии. 1996. № 5ю
28. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
18. Konokotin A.V. Osobennosti vzaimodeistvii detei mladshogo shkol'nogo vozrasta v protsesse resheniya uchebnykh zadach: dissertatsiya kandidata psikhologicheskikh nauk [Features of interactions of primary school children in the process of solving educational tasks. Ph. D. (Psychology) Dissertation]. Moscow, 2022. 213 p. (In Russ.).
19. Kun T. Struktura nauchnykh revolyutsii: Per. s angl. [The structure of scientific revolutions]. Kuznetsov V.Yu. (ed.). Moscow: АСТ» Publ., 2003. 605 p. (In Russ.).
20. Leont'ev A.N. Razvitie pamyati: eksperimental'noe issledovanie vysshikh psikhologicheskikh funktsii [Memory development: an experimental study of higher psychological functions]. Moscow: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe Publ., 1931. 278 p. (In Russ.).
21. Mikhailov F.T. Problemy metoda kul'turno-istoricheskoi psikhologii [The problem of the method of cultural historical psychology]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2005. Vol. 1, no. 2, pp. 30–46. (In Russ.).
22. Nauchnye podkhody v sovremennoi otechestvennoi psikhologii [Scientific approaches in modern Russian psychology]. Zhuravlev A.L. (eds). Moscow: Institut psikhologii RAN, 2023. 759 p. (In Russ.).
23. Nechaev N.N. O vozmozhnosti reintegratsii kul'turno-istoricheskoi psikhologii L.S. Vygotskogo i teorii deyatelnosti A.N. Leont'eva [On the possibility of reintegration of L.S. Vygotsky's cultural-historical psychology and A.N. Leontiev's theory of activity]. *Voprosy psikhologii*, 2018, no. 2. (In Russ.).
24. Rubtsov V.V. Razvitie i obuchenie v kontekste sotsial'nykh vzaimodeistvii: L. Vygotskii vs Zh. Piazhe [Development and Learning in the Context of Social Interactions: L. Vygotsky vs J. Piaget]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2024. Vol. 20, no. 1, pp. 77–88. DOI:10.17759/chp.2024200111 (In Russ.).
25. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Shvedovskaya A.A., Ponomareva V.V. Naukometricheskii analiz kul'turno-istoricheskogo napravleniya v nauchnykh publikatsiyakh 2009-2019 godov [Scientometric Analysis of Scientific Publications in Cultural-Historical Psychology Research Area in 2009–2019]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 119–132. DOI:10.17759/chp.2019150412 (In Russ.).
26. Sakharov L.S. O metodakh issledovaniya ponyatii [Methods for investigating concepts]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2006. Vol. 2, no. 2, pp. 32–47. (In Russ.).
27. El'konin B.D. L.S. Vygotskii — D.B. El'konin: znakovoe oposredstvovanie i sovokupnoe deistvie [L.S. Vygotsky — D.B. Elkonin: symbolic mediation and cumulative action]. *Voprosy psikhologii*, 1996, no. 5 (In Russ.).
28. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie Trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika Publ., 1989. 560 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Конокотин Андрей Владимирович, кандидат психологических наук, доцент кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1639-4887>, e-mail: konokotinav@mgppu.ru

Information about the authors

Andrey V. Konokotin, PhD in Psychology, Associate Professor, UNESCO Chair Cultural-Historical Psychology of Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1639-4887>, e-mail: konokotinav@mgppu.ru

Получена 25.06.2024

Принята в печать 10.08.2024

Received 25.06.2024

Accepted 10.08.2024

ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ В СИСТЕМЕ ПОНЯТИЙ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

A STUDY OF THE DEVELOPMENT IN THE SYSTEM OF CONCEPTS
OF CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY

Проблема средств в культурно-исторической теории

Н.Е. Веракса

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГОУ ВПО «МГУ имени М.В. Ломоносова»);

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований
(ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

В статье представлен диалектический анализ психологических средств как одной из проблем культурно-исторической психологии. Автор ставит вопрос о том, какими свойствами должны обладать психологические средства, чтобы выполнять функцию орудия воздействия на поведение субъекта. В качестве средств рассматриваются те из них, которые представлены в трудах Л.С. Выготского (знак, символ, наглядная схема, понятие противоположности). Решается ряд теоретических задач: дается описание структуры первичной и идеальной формы и приводится объяснение возможности их взаимодействия, в том числе в процессе опосредствования. Определяются ключевые свойства знаковых средств: наличие материальной и идеальной составляющих, а также переживаний, предполагающих единство аффекта и интеллекта. Эти качества позволяют знаку опосредствовать взаимодействие первичной и идеальной формы. Продуктом знакового опосредствования является формирование у ребенка высших психологических функций. Обосновывается гипотеза о том, что отношения противоположности целесообразно рассматривать в качестве культурных средств, освоение которых является необходимым условием формирования диалектического мышления как высшей психологической функции. В статье показано, что одним из фундаментальных свойств отношений противоположности выступает их двухуровневость. Она выражается в том, что применение противоположностей носит циклический характер и предполагает переход от анализа содержания к анализу структуры и обратно. Выполненное теоретическое исследование направлено на развитие культурно-исторической концепции, включая проблему психологических средств. Проведенная работа имеет и практическое значение, так как в ней приводится развернутое описание трансформаций средств, возникающих в процессе социального взаимодействия взрослого и ребенка.

Ключевые слова: культурно-историческая психология развития, психологические средства, знак, символ, наглядная схема, отношения противоположности, обучение, переживание, среда.

Для цитаты: Веракса Н.Е. Проблема средств в культурно-исторической теории // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 3. С. 69–76. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200307>

Means Problem in Cultural-Historical Theory

Nikolai E. Veraksa

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

The article presents a dialectical analysis of psychological means as one of the problems within cultural-historical psychology. The author raises the question of what properties psychological means must have in order to serve as a tool for influencing the actor's behavior. As means are considered those presented in

L. Vygotsky's works: sign, symbol, visual diagram, concept of opposition. This study offers a solution to a number of theoretical problems: it gives a description of the primary and ideal forms' structure as well as explains the possibility of their interaction (including in the process of mediation). The key properties of symbolic means are determined: the presence of material and ideal components, as well as experiences that presuppose the unity of affect and intellect. These qualities allow the sign to mediate the interaction of the primary and ideal form. The product of sign mediation is the formation of higher psychological functions in the child. The hypothesis is substantiated that it is advisable to consider relations of opposition as cultural means, and their mastering is necessary for the dialectical thinking formation as the highest psychological function. The study shows that one of the fundamental properties of opposite relations is their two-level nature. This property is demonstrated in the use of opposites in cycles as it involves a transition from content analysis to structure analysis and back. The theoretical research carried out is aimed at developing the cultural-historical concept, including the problem of psychological means. The work done has practical significance, because it provides a detailed description of the means' transformations that arise in the process of social interaction between an adult and a child.

Keywords: cultural-historical psychology, sign, symbol, visual diagram, concept of opposition, education, perezhivanie, environment.

For citation: Veraksa N.E. Means Problem in Cultural-Historical Theory. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 3, pp. 69–76. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200307>

Введение: направленность психологических средств

Проблема психологических средств была поставлена в рамках культурно-исторической психологии Л.С. Выготским и до настоящего времени продолжает сохранять свою актуальность. Эта проблема имеет целый ряд контекстов, в которых выстраивается ее анализ. Одним из таких контекстов является направленность психологических средств. Л.С. Выготский писал: «Существенным отличием знака от орудия... является различная направленность того или другого» [10, с. 90]. Одни воздействуют на объекты, другие управляют поведением человека. Последние являются культурными средствами.

Вопрос, который возникает в связи с направленностью, следующий: какими свойствами должно обладать психологическое средство, чтобы осуществлять воздействие на психику человека? Отвечая на него, Л.С. Выготский обратился к принципу сигнификации. Принцип заключается в том, что человек сам создает искусственные стимулы, с помощью которых воздействует на собственную психику [10, с. 85].

Л.С. Выготский подчеркивал, что психологическое орудие выполняет опосредствующую деятельность [10, с. 89]. Он рассматривал в качестве психологических средств различные знаки. Полезно понять, что опосредствуется. Поскольку знак вынесен вовне, одна сторона знака должна быть материальной. Материальной стороной знака является его оболочка. Она позволяет ребенку «увидеть» (отразить) материальное тело знака на уровне первичной формы. Но знак не только предстает перед ребенком. Согласно Л.С. Выготскому, с его помощью осуществляется воздействие, направленное на детскую психику. Возникает вопрос: «Достаточно ли только материальной оболочки для такого воздействия?» Видимо, только появления знака в поле восприятия детской психики

(первичной формы) недостаточно. Знак должен оказать направленное (смысловое) воздействие. Следовательно, средство должно обладать еще одной стороной, удерживающей направление этого воздействия, его значение. Другими словами, у знака должна быть идеальная сторона, или значение. Без этого средство вообще не может соответствовать общему генетическому закону культурного развития: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» [10, с. 145].

Становится понятно, что психологическое средство направлено не только на управление поведением человека, но и на трансформацию социального плана в психологический. Оно опосредствует процесс трансформации. Сделаем одно дополнение. Обратимся в качестве примера к дорожному знаку. Понятно, что у дорожного знака есть две стороны — материальная и идеальная. Материальная сторона характеризует возможность восприятия субъектом знаковой ситуации, а невидимая идеальная сторона соответствует значению знака. Помимо значения знака и его внешности имеется еще одна составляющая структуры знака, которая выражается в переживании опасности, связанной со знаковой ситуацией. Имеются все основания включить в структуру психологического средства еще и переживание, связанное со знаковой ситуацией, характеризуемой единством аффекта и интеллекта и воспроизводимой в воображаемом, т. е. в идеальном, плане.

Рассматривая идеальный план, Э.В. Ильенков писал: «Предмет оказывается идеализованным лишь там, где создана способность активно воссоздать этот предмет, опираясь на язык слов и чертежей, где создана способность превращать «слово в дело», а через дело в вещь» [16]. Фактически Э.В. Ильенков гово-

рил о двух типах средств: «слов и чертежей», с помощью которых идеальный образ может быть преобразован в реальную вещь.

Предварительный вывод следующий: средство (знак) выступает как артефакт, предполагающий систему действий, характеризующих культурные способы оперирования этим артефактом. Знак направлен как на управление поведением субъекта, так и на процесс трансформации социального плана в психологический. С ним также связано переживание ситуации, в которой он применяется, оказывая воздействие на поведение ребенка.

Анализ среды в культурно-исторической теории развития

Закономерно, что проблема культурных средств в теории Л.С. Выготского включает анализ среды. Подобное утверждение является прямым следствием общего генетического закона культурного развития, по которому высшая психологическая функция первоначально существует во внешнем плане. Но если это так, то возникает вопрос, каким образом происходит реализация психологических операций именно во внешнем плане. Ответ на него частично содержится в описании стадий развития психологических образований, в частности в характеристике стадии внешнего знака [11, с. 109]. В качестве примеров Л.С. Выготский приводил стадию «счета на пальцах», стадию «внешних мнемотехнических знаков», эгоцентрическую «речь ребенка» [11, с. 109].

Взрослый управляет поведением ребенка, с помощью слов указывая, как надо поступить в той или иной ситуации [24]. Ребенок с помощью взрослого трансформирует свое поведение в соответствии со словесными указаниями, усваивает эти указания и, оказавшись в аналогичной ситуации, вслух воспроизводит их, самостоятельно инструктируя себя, после чего действует согласно произнесенным указаниям.

Таким образом, среда включает в себя целый ряд составляющих. Согласно Л.С. Выготскому, среда является источником развития. Однако Л.С. Выготский не ограничивался при характеристике среды включением в ее анализ культурных артефактов (знаков) и участников социального взаимодействия (субъектов). Он отмечал, что анализ среды должен исходить из понимания того отношения, которое устанавливается «между ребенком и средой на данном этапе развития» [7, с. 75]. Он подчеркивал, что влияние среды на психологическое развитие ребенка проявляется в переживании [7, с. 76]. Переживания могут быть как позитивными, так и негативными. Л.С. Выготский приводил пример с тремя детьми, мать которых пьет и страдает нервным и психическим расстройством: «каждый из этих детей переживал эту ситуацию поразному» [7, с. 78–79].

Переживания позволяют ребенку осознать отношения со средой [20]. Переживание, согласно Л.С. Выготскому, представляет собой многомерное образование. Во-первых, переживание есть единица анализа,

сохраняющая все свойства целого, в качестве которого рассматривается человек в ситуации. Во-вторых, в переживании представлены «...все особенности личности и все особенности среды» [7, с. 80]. В-третьих, и особенности среды, и особенности личности отобраны с помощью переживания и составляют ту ситуацию, в которой происходит развитие высших психологических образований [7, с. 80]. В-четвертых, переживание являясь одной из форм проявления единства аффекта и интеллекта, позволяет субъекту переходить от эмоционального состояния к когнитивному анализу, т. е. осознавать отношения со средой. Таким образом, переживание определяет социальную ситуацию развития, т. е. состав тех высших психологических функций, которые находятся в процессе развития на данном возрастном этапе. Но при переживании воспроизводится и знаковая ситуация, как это мы старались показать.

Несомненный интерес представляет понимание идеального, сделанное Э.В. Ильенковым: «Идеальное существует там, где налицо способность воссоздать объект в пространстве, опираясь на слово, на язык, — в сочетании с потребностью в этом объекте, плюс материальное обеспечение этого акта» [16, с. 219]. В цитированном фрагменте отчетливо проявлена идея, что слово (или знак), т. е. культурное средство, опосредствует трансформацию идеального образа в реальный объект. Но точно так же происходит и обратная трансформация: «Эти два встречных ряда метаморфоз реально замкнуты на цикл: вещь—дело—слово—дело—вещь. В этом постоянно возобновляющемся циклическом движении только и существует идеальное, идеальный образ вещи» [16, с. 220]. Итак, мы можем сказать, что высшая форма представлена в социальной ситуации развития, т. е. в среде, возникшей благодаря переживанию, и что она взаимодействует с первичной формой и причастна к возникновению высших психологических функций.

Говоря о роли среды в детском развитии, важно отметить еще один вид ситуаций, которые Л.С. Выготский выделял при анализе обучения [22]. Это ситуации, ведущие за собой развитие, в которых создается зона ближайшего развития. Обучение предполагает освоение культурных норм. Однако необходимость освоения культурных норм содержит определенные ограничения, связанные с личностным развитием ребенка.

Так, Э.В. Ильенков подчеркивал, что культура предстает как «...власть общественного целого над индивидом» [16, с. 221].

Вместе с тем С.Л. Рубинштейн указывал на важность личностного аспекта детского развития: «...вся психология человека... является психологией личности. <...> все психические процессы составляют... психическое содержание жизни личности» [20, с. 515]. Придерживаясь определения личности, данного А.Ф. Лосевым в работе «Вещь и имя» как «самоутвержденной индивидуальности» [19], заметим, что пространством самоутверждения может быть творческая деятельность.

Говоря о возникновении творческой идеи, Л.С. Выготский подчеркивал ее важную черту: «Эта черта — стремление воображения к воплощению, это

и есть подлинная основа и движущее начало творчества. Всякое построение воображения, исходя из реальности, стремится описать полный круг и воплотиться в реальность» [6, с. 36]. Он связывал значимость получения творческого продукта не только для самого творца, но и для других людей: «Творческое воображение в полной своей форме стремится внешним образом подтвердить себя таким делом, которое существует не только для самого творца, но и для всех других» [6, с. 36–37].

Как следует из цитируемого фрагмента, в рассуждениях Л.С. Выготского отмечается необходимость воплощения творческой идеи через создание творческого продукта и его последующей презентации с признанием социальной значимости. Таким образом, у нас появляются все основания для выделения в рамках культурно-исторической концепции развития высших психологических функций еще одного вида ситуаций, связанных с возможностью поддержки детской личности в творчестве. Эту ситуацию мы назвали пространством детской реализации [4]. По своей структуре она дополняет ситуацию, включающую зону ближайшего развития, благодаря возможности реализации детской индивидуальности через воплощение детских замыслов. Ребенок здесь выступает как автор идеи, а взрослый — как детский помощник.

Проблема натурального и культурного

Роль среды Л.С. Выготский не ограничивал отмеченными особенностями. Он указывал еще на одно существенное обстоятельство, которое связано с анализом взаимодействия первичной и высшей, или идеальной, формы: «Конечная форма, та, которая должна появиться в конце развития, не только существует в среде и соприкасается с ребенком с самого начала, но она реально взаимодействует, реально оказывает влияние на первичную форму» [7, с. 88].

Поскольку Л.С. Выготский ввел понятие первичной формы, которое, вероятно, можно трактовать как психологическое образование, предшествующее освоению ребенком идеальной формы, его трудно назвать психологическим орудием или средством. В силу указанных обстоятельств можно допустить, что первичная форма представляет собой некоторый исходный уровень развития соответствующей психологической функции, т. е. ее натуральную форму. Тогда идеальная форма может рассматриваться как высшая психологическая функция или культурная форма.

В связи со сказанным следует сделать следующее пояснение. Прежде всего необходимо понять, соответствует или нет взаимодействие первичной и высшей формы основному генетическому закону. Л.С. Выготский говорил о парадоксе развития, который заключается в том, что высшая психологическая функция появляется с самого начала процесса своего становления. Разрешение парадокса он видел в том, что первоначально высшая психологическая функция, хотя и существует в социальной ситуации развития, но она

представлена взрослым, а не ребенком. Таким образом получается, что переход во внутренний план осуществляется при постоянном воздействии этой высшей психологической функции на ребенка.

Заметим, что, строго говоря, высшие психологические функции не являются единичными культурными средствами. Тогда становится непонятно, как происходит становление высшей психологической функции у ребенка в том смысле, что этапы ее развития должны быть представлены во внешнем социальном плане. Именно в этом заключается трудность, поскольку необходимо объяснить, каким образом и за счет чего достигается эта внешняя представленность.

Учитывая сказанное, имеет смысл попытаться решить несколько задач: 1) описать структуру первичной формы; 2) понять структуру идеальной формы; 3) объяснить возможность взаимодействия первичной и идеальной формы. Решение этих задачи отчасти представлено в характеристиках основных стадий развития психических операций [11, с. 108–109]. Учитывая характеристику первой стадии, можно сказать, что структура примитивной операции включает наблюдаемую материальную сторону и нерелексивный, натуральный способ действия. Четвертая стадия, наоборот, «...характеризуется прежде всего тем, что внешняя операция уходит внутрь, становится внутренней операцией» [11, с. 109]. Другими словами, четвертая стадия отличается тем, что операция перестает быть видимой. Она трансформируется в невидимую идеальную операцию, которой, в конечном итоге, овладевает ребенок. Этот момент следует рассмотреть более детально. Во-первых, нужно иметь в виду, что высшая форма принадлежит взрослому. Более того, она является идеальной, т. е. невидимой. Интерес представляет и то обстоятельство, что первичная форма обладает материальными характеристиками и принадлежит ребенку. Учитывая свойства обеих форм, — материальность и нерелексивность одной, идеальность и релексивность другой, — уместно поставить вопрос: как они могут взаимодействовать друг с другом, и где располагается результат этого взаимодействия?

Следует признать, что мы сталкиваемся с проблемой, о которой писал Э.В. Ильенков: «Естественно, сравнивать и противопоставлять можно только однородные предметы. Бессмысленно сравнивать пуды с аршинами, а вкус бифштекса с диагональю квадрата. И если нам все-таки захочется сравнить бифштекс с квадратом, то мы будем сравнивать уже не “бифштекс” и “квадрат”, а два предмета, одинаково обладающие геометрической, пространственной формой. “Специфические” же свойства того и другого в сопоставлении вообще участвовать не могут» [17, с. 20].

Вероятнее всего следует допустить возможность использования знака в качестве средства, применение которого позволяет осуществлять взаимодействие первичной и высшей форм в силу его (знака) структуры, включающей материальную и идеальную стороны. Подобное взаимодействие мы можем описать следующим образом: первичная форма взаимодействует с идеальной формой благодаря опос-

редствованию с помощью знака. Результат этого опосредствования и представляет собой первый шаг в формировании высшей психологической функции, которая складывается во внешнем плане социального взаимодействия. Второй шаг будет состоять в том, что продукт первого шага — преобразованная опосредствованием первичная форма — включается во взаимодействие опять-таки с высшей формой и вновь опосредствуется знаком и т. д. Первичная форма меняется с каждым шагом, развиваясь и приближаясь к идеальной форме. Изменения происходят благодаря тому, что вновь достигнутый результат постоянно соотносится с высшей формой.

Остается вопрос о том, как осуществляется процесс опосредствования и что происходит с натуральной функцией или первичной формой. Видимо, одним из процессов знакового опосредствования является обучение. Л.С. Выготский заметил, что «...обучение и развитие не впервые встречаются в школьном возрасте, они фактически связаны друг с другом с первого дня жизни ребенка» [9, с. 383]. Они разворачиваются в социальной ситуации развития, а их результатом являются шаги в развитии высших психологических функций.

У нас остался нерассмотренным вопрос, касающийся судьбы натурального в процессе взаимодействия первичной и высшей формы. Мы склонны в данном случае понимать под натуральной функцией те первичные процессы, которые А.Н. Леонтьев назвал «чувственной тканью» [18, с. 133].

Подтверждение натуральности первых уровней построения репрезентации реальности в восприятии ребенка мы находим у Л.А. Венгера. Обсуждая первые шаги перцептивного развития, он писал: «До известного момента имеет место управление реакциями скорее на “анализаторном”, чем на “субъективном” уровне. При непосредственном наблюдении за процессами слежения и фиксации у детей первого-второго месяца жизни обращает на себя внимание своеобразный, как бы “механический” характер движения глаз. Эти движения, как отмечают многие авторы, явно пассивны: не ребенок смотрит на объект, а объект при известных условиях “приковывает” и ведет за собой взор ребенка...» [2, с. 220].

Таким образом, в становлении высшей психологической функции участвуют: первичная форма, идеальная форма и знак. Знаком и вторичной формой оперирует взрослый. Ребенок оперирует первичной формой и частично знаком. Оперирование знаком ограничивается детской интерпретацией его значения. Опосредствование знаком может выглядеть как процесс обсуждения детского поведения взрослым или как инструктирование ребенка. При этом результат является, с одной стороны, итогом понимания той части высшей формы, которая оказалась доступной ребенку в процессе подражания, и как опредмечивание части натуральной психики, с другой — опять-таки с помощью знака. Хотелось бы при этом отметить, что, несмотря на опредмечивание первичной формы, натуральная психика сохраняется, поскольку основанное на ней переживание является материалом для

построения результата в виде очередного шага формирования высшей психологической функции во внешнем плане.

Виды средств, рассматриваемых в контексте культурно-исторической теории

Прежде всего отметим еще несколько моментов, связанных с пониманием средств в культурно-исторической теории развития. Во-первых, Л.С. Выготский рассматривал знаки «...в качестве вспомогательных средств при разрешении какой-либо психологической задачи, стоящей перед человеком (запомнить, сравнить что-либо, сообщить, выбрать и пр.)» [10, с. 87]. Во-вторых, решение психологической задачи может опираться на внутренний или внешний знак: «...высшие психические функции строятся первоначально как внешние формы поведения и опираются на внешний знак» [8, с. 71]. Характеризуя знак, Л.С. Выготский писал: «Всякий искусственно созданный человеком условный стимул, являющийся средством овладения поведением — чужим или собственным — есть знак» [10, с. 78]. В качестве внешних средств или знаков Л.С. Выготский рассматривал язык, письмо, счет, рисование и т. д. [10, с. 25].

Особое место в процессе развития Л.С. Выготский отводил сюжетно-ролевой игре. В игре он выделял роль, которая, на наш взгляд, выступает символическим культурным средством, результатом опосредствования которого является произвольное поведение, т. е. поведение, независимое от видимого поля.

Общая тенденция в понимании средств в рамках культурно-исторической теории, определяемая последователями Л.С. Выготского, включает рассмотрение не только знаковых систем, но и понятий и образов. Так, в качестве итога работ, выполненных под руководством А.В. Запорожца, в качестве средств восприятия стали рассматриваться сенсорные эталоны [15, с. 109]. Тонкость понимания сенсорных эталонов А.В. Запорожцем заключается в том, что он связывал их освоение со словом. При этом сенсорные эталоны выступали как определенные достижения культуры. Включение слова позволило А.В. Запорожцу рассматривать сенсорные эталоны в качестве интериоризируемых знаковых средств, овладение которыми превращает восприятие в высшую психологическую функцию.

В ходе исследований перцептивных средств были выявлены оперативные единицы восприятия: «Конкретно, оперативные единицы восприятия выступают как содержание, выделяемое субъектом при выполнении той или иной перцептивной задачи. Развитие восприятия связано со сменой оперативных единиц восприятия» [1, с. 26–27].

Оперативные единицы восприятия по своей структуре кардинально отличаются от знаков как психологических средств. Дело в том, что Л.С. Выготский рассматривал психологические средства, как уже было показано, прежде всего в качестве материальных орудий, применяемых для воздействия на психику

человека. К средствам были отнесены всевозможные знаки, схемы, изображения и т. п., которые являются артефактами культуры. Включение оперативных единиц восприятия в состав психологических средств позволило рассматривать в качестве источника развития содержание самой психики человека.

Таким образом, стали оформляться две линии в развитии психологических средств: культурно обусловленная и индивидуальная. Наличие этих двух линий отчетливо представлено в работах П.Я. Гальперина: «В подлинном отношении субъекта и орудия на первый план выдвигается следующий вопрос: что представляет собой эта вещь — средство для того, кто к ней подходит, кто за нее берется? Если для него это вещь, в которой не фиксирован способ действия ею (в направлении известной цели), то естественно, что вещь получает логику такого действия от самого субъекта. Если же, напротив, это вещь, сделанная для определенной цели, требующая специальных способов употребления, то, очевидно, субъект, перед которым она выступает таким образом и который ради этих орудийных средств к ней обращается, подчинится этим объективным требованиям, этой системе операций, фиксированных за орудием» [13, с. 50].

В этом фрагменте показано, что есть два способа взаимодействия с вещью: первый основан на культурном, т. е. общепринятом, способе ее употребления с учетом предписанных форм активности, и второй, который фактически игнорирует культурные действия и ориентируется на субъективные и индивидуальные варианты. Еще один вывод, который следует из данного примера заключается в следующем. Психологическое средство может быть предъявлено ребенку, но предъявление не гарантирует его адекватного использования. Необходимо создавать специальные условия.

Л.А. Венгер, опираясь на культурно-историческую теорию развития высших психологических функций, в качестве эффективных средств умственного развития дошкольников стал рассматривать наглядные модели. Для того чтобы наглядные модели стали эффективным средством познавательного развития, важно было обучить детей строить и применять наглядные модели в качестве психологических средств решения различных познавательных задач. Л.А. Венгером и его сотрудниками была разработана соответствующая образовательная система, позволявшая эффективно влиять на умственное развитие детей с помощью освоения умений строить и применять в своей деятельности наглядные модели [2].

Мы различаем знаковые и символические средства. Основное отличие знака от символа заключается в том, что знак имеет достаточно четкое, определенное значение. Внешняя сторона знака является относительно несущественной с точки зрения этого значения. Главная роль внешней стороны знака заключается в том, чтобы устойчиво удерживать его значение. Знак сразу ориентирует сознание субъекта на восприятие значения.

Отличие символа от знака состоит в том, что значение символа менее определено. Кроме того, внешняя сторона символа, т. е. его оболочка, обладает ярко

выраженным собственным наглядным содержанием. Соответственно, в символе можно различить два типа смыслов: внешний, связанный с оболочкой символа, и внутренней, характеризующийся его скрытым значением. Таким образом, символ представляет собой знак, который обладает двойственной предметностью. Фактически, Л.С. Выготский показал, что символические средства характерны для игровой деятельности [12]. Он отметил, что игра дошкольника характеризуется двойной перспективой, т. е., с одной стороны, ребенок может видеть реальный объект-заместитель и, с другой стороны, одновременно удерживать в сознании тот воображаемый объект, который замещается с его помощью. Эта особенность мнимой ситуации, возникающая в игровой деятельности, указывает на доступность символической формы отражения для детей дошкольного возраста [4; 5; 23]. Структурные особенности символа позволяют рассматривать его в качестве средства решения задач, стоящих перед субъектом в ситуации неопределенности.

В работах В.В. Давыдова было показано существование двух видов мыслительных средств, к которым были отнесены эмпирические и теоретические понятия: «Формирование теоретического понятия происходит при переходе от общего к частному (от абстрактного к конкретному)» [14, с. 380].

В том случае, когда переход от общего к частному или от частного к общему не происходит, формируются эмпирические обобщения. Если сравнивать научные понятия и эмпирические обобщения, то первые можно рассматривать в контексте культурных средств в силу их всеобщности, а вторые, т. е. эмпирические обобщения, являются результатом индивидуального опыта. Они не предполагают системный анализ содержания в контексте отношения «часть—целое», и само обобщение носит частичный, случайный характер.

В качестве итога рассмотрения видов средств в контексте культурно-исторической теории развития высших психических функций можно отметить следующее. Фактически, Л.С. Выготский выделил и назвал основные психологические средства, которые используются в психологии развития в настоящее время: словесные знаки, наглядные модели, символы и понятия.

В ходе анализа было показано, что наряду с культурными средствами существуют индивидуальные субъективные образования (оперативные единицы), которые используются для решения психологических задач. Они возникают индивидуально, но их применение может оказаться высоко продуктивным.

В поиске психологических средств осталось обсудить еще одну возможность: рассмотреть в качестве культурных средств, направленных на развитие детской психики, отношения противоположности. Прежде всего заметим, что отношения противоположности в качестве единиц анализа выделял и сам Л.С. Выготский. В частности, он указывал на них, противопоставляя метод анализа по единицам методу разложения на элементы. Л.С. Выготский подчеркивал, что психология «...должна найти эти... единицы, в которых в противоположном виде представлены эти свойства» [11, с. 16].

Для того чтобы противоположности выступили психологическими средствами, необходимо указать на такую высшую психологическую функцию, формирование которой невозможно без этих средств. Поскольку эта функция недостаточно изучалась, она не представлена в полной мере в современных психологических исследованиях. Мы полагаем, что в качестве такой функции выступает диалектическое мышление. В этой связи противоположности можно рассматривать как соответствующие этой функции средства. При этом важно учитывать, что диалектический мыслительный процесс осуществляется на двух уровнях: на уровне формы и на уровне содержания, где движение мыслей характеризуется переходом с одного уровня на другой.

Заключение

Проблема средств психической деятельности была поставлена в рамках культурно-исторической психологии развития Л.С. Выготским. До настоящего времени она не потеряла своей актуальности. Культурные средства характеризуются своей на-

правленностью. В данной статье решалась задача определения свойств знаковых средств, используемых для решения различных психологических задач. Как показал анализ, знаковые психологические средства характеризуются наличием материальной составляющей (оболочки), идеальной составляющей (значений и способов действий), а также переживаний, предполагающих единство аффекта и интеллекта. Эти качества позволяют знаку опосредствовать взаимодействие первичной и идеальной формы. Продуктом знакового опосредствования является формирование у ребенка высших психологических функций.

Следует заметить, что Л.С. Выготский описал многие из тех психологических средств, которые используются в современном образовании детей младшего возраста. Им были выделены культурные или знаковые средства. Его последователями были выявлены средства, характерные для индивидуальных видов активности (операторные эталоны).

В статье также дается описание двухуровневых мыслительных средств, рассматриваемых в контексте диалектического мышления, и символических средств, используемых в процессе воображения.

Литература

1. Величковский Б.М., Зинченко В.П., Лурия А.Р. Психология восприятия: учеб. пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. 247 с.
2. Венгер Л.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). М.: Просвещение, 1969. 365 с.
3. Веракса Н.Е. Детское развитие: две парадигмы // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 2. С. 102–108. DOI:10.17759/chp.2018140211
4. Веракса Н.Е. Диалектическая структура игры дошкольника // Национальный психологический журнал. 2022. Том 3. № 47. С. 4–12. DOI:10.11621/npj.2022.0302
5. Веракса Н.Е., Вересов Н.Н., Сухих В.Л. Культурные действия в игре детей дошкольного возраста // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 1. С. 54–61. DOI:10.17759/chp.2023190108
6. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. М.: Просвещение, 1967. 94 с.
7. Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1996. 304.
8. Выготский Л.С. Научное наследство. М.: Педагогика, 1984. 400 с.
9. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480с.
10. Выготский Л.С. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
11. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии М.: Педагогика, 1982. 504 с.
12. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии 1966. № 6. С. 62–68.
13. Гальперин П.Я. Психология: предмет и метод. Избранные психологические труды. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2023. 843 с.
14. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении. М.: Педагогика, 1972. 424 с.

References

1. Velichkovskii B.M., Zinchenko V.P., Luriya A.R. Pskhologiya vospriyatiya. Uchebnoe posobie [Psychology of perception. Tutorial]. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1973. 247 p. (In Russ.).
2. Venger L.A. Vospriyatie i obuchenie (doshkol'nyi vozrast) [Perception and learning (preschool age)]. Moscow: Prosveshchenie, 1969. 365 p. (In Russ.).
3. Veraksa N.E. Detskoe razvitie: dve paradigmy [Child development: two paradigms]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 102–108. DOI:10.17759/chp.2018140211 (In Russ.).
4. Veraksa N.E. Dialekticheskaya struktura igry doshkol'nika [Dialectical structure of preschooler's play] // *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National psychological journal]*, 2022. Vol. 3, no. 47, pp. 4–12. DOI:10.11621/npj.2022.0302 (In Russ.).
5. Veraksa N.E., Veresov N.N., Sukhikh V.L. Kul'turnye deistviya v igre detei doshkol'nogo vozrasta [Cultural actions in the play of preschool children]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 54–61. DOI:10.17759/chp.2023190108(In Russ.).
6. Vygotskii L.S. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste. Pskhologicheskii ocherk [Imagination and creativity in childhood. Psychological essay]. Moscow: Prosveshchenie, 1967. 94 p. (In Russ.).
7. Vygotskii L.S. Leksii po pedologii [Lectures on pedology]. Izhevsk: Izd-vo Udm. un-ta, 1996. 304p. (In Russ.).
8. Vygotskii L.S. Nauchnoe nasledstvo [Scientific heritage]. Moscow: Pedagogika, 1984. 400 p. (In Russ.).
9. Vygotskii L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. Moscow: Pedagogika, 1991. 480 p. (In Russ.).
10. Vygotskii L.S. Problemy razvitiya psikhiki [Problems of mental development]. Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p. (In Russ.).

15. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. М.: 1986. 320 с.
16. Ильенков Э.В. Идеальное // Философской энциклопедии Том 2. М.: Советская энциклопедия, 1962. С. 219–227.
17. Ильенков Э.В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории. М.: ЛЕНАНД, 2014. 328 с.
18. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., Политиздат, 1975. 304 с.
19. Лосев А.Ф. Имя. СПб.: Алетейя, 1997. 189 с.
20. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1940. 596 с.
21. Fleer M., Gonza lez R.F., Veresov, N. (eds.) *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy*. Singapore: Springer, 2017. 1–15 p.
22. Solovieva Yu., Baltazar Ramos A.M., Quintanar Rojas L. Experience in Pre-school Education in Mexico: following L.S. Vygotsky // *New Ideas in Child and Educational Psychology*. 2021. Vol. 1. № 1. P. 77–95. DOI:10.11621/nicep.2021.0104
23. Veraksa A.N., Veresov N.N., Sukhikh V.L., Gavrilova M.N., Plotnikova V.A. Play to Foster Children's Executive Function Skills: Exploring Short-and Long-Term Effects of Digital and Traditional Types of Play // *International Journal of Early Childhood*. 2023. DOI:10.1007/s13158-023-00377-8
24. Zakharova, M.N., Machinskaya, R.I. Voluntary Control of Cognitive Activity in Preschool Children: Age-dependent Changes from Ages 3-4 to 4-5 // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2023. Vol.16. № 3. P. 122–131. DOI:10.11621/pir.2023.0309
11. Vygotskii L.S. Problemy obshchei psikhologii [Problems of general psychology]. Moscow: Pedagogika, 1982. 504 p. (In Russ.).
12. Vygotskii L. S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitii rebenka [Play and its role in the mental development of a child]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1966. Vol. 6, pp. 62 – 68. (In Russ.).
13. Gal'perin P.Ya. Psikhologiya: predmet i metod. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Psychology: subject and method. Selected psychological works]. Moscow: Izd-vo Mosk. Un-ta, 2023. 843 p. (In Russ.).
14. Davydov V.V. Vidy obobshchenii v obuchenii [Types of generalizations in teaching]. Moscow: Pedagogika, 1972. 424 p. (In Russ.).
15. Zaporozhets A.V. Izbrannye psikhologicheskie trudy: V 2-kh t. T.1. Psikhicheskoe razvitie rebenka [Mental development of the child]. Moscow: 1986. 320 p. (In Russ.).
16. Il'enkov E.V. Ideal'noe. Filosofskoi entsiklopedii T. 2 [Ideal. Philosophical Encyclopedia Vol. 2]. Moscow: Sovetskaya entsiklopediya, 1962. pp. 219–227. (In Russ.).
17. Il'enkov E.V. Dialekticheskaya logika: Ocherki istorii i teorii [Dialectical Logic: Essays on History and Theory]. Moscow: LENAND, 2014. 328 p. (In Russ.).
18. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat, 1975. 304 p. (In Russ.).
19. Losev A.F. Imya [Name]. Saint-Petersburg: Aleteiya, 1997. 189 p. (In Russ.).
20. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii [Fundamentals of general psychology]. Moscow: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo Narkomprosа RSFSR, 1940. 596 p. (In Russ.).
21. Fleer M., Gonza lez R.F., Veresov, N. (eds.) *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy*. Singapore: Springer, 2017, pp. 1-15.
22. Solovieva Yu., Baltazar Ramos A.M., Quintanar Rojas L. Experience in Pre-school Education in Mexico: following L.S. Vygotsky. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 2021. Vol. 1, no.1, pp. 77–95. DOI:10.11621/nicep.2021.0104
23. Veraksa A.N., Veresov N.N., Sukhikh V.L., Gavrilova M.N., Plotnikova V.A. Play to Foster Children's Executive Function Skills: Exploring Short-and Long-Term Effects of Digital and Traditional Types of Play. *International Journal of Early Childhood*, 2023. DOI:10.1007/s13158-023-00377-8
24. Zakharova, M.N., Machinskaya, R.I. Voluntary Control of Cognitive Activity in Preschool Children: Age-dependent Changes from Ages 3-4 to 4-5. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2023. Vol.16, no. 3, pp. 122–131. DOI:10.11621/pir.2023.0309

Информация об авторе

Веракса Николай Евгеньевич, доктор психологических наук, профессор факультета психологии кафедры психологии образования и педагогики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГОУ ВПО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация; Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

Information about the author

Nikolay E. Veraksa, PhD in Psychology, Dr., Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

Получена 23.04.2024

Принята в печать 10.08.2024

Received 23.04.2024

Accepted 10.08.2024

Проблема анализа данных в культурно-историческом исследовании

Н.Н. Вересов

Университет Монаш, Мельбурн, Австралия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8714-7467>, e-mail: nveresov@yandex.ru

В статье рассматриваются основные положения культурно-исторической теории о социальной среде как источнике развития с точки зрения возможности «перефокусирования исследования на развитие» и перехода от описательных (эмпирических) способов анализа экспериментальных данных к объяснительным. В этой статье, опираясь на работы Выготского показано: 1) каким образом общая идея о социальной среде как источнике развития может быть концептуализирована в понятиях «социальная ситуация» «социальная ситуация развития» и «переживание» и 2) как созданная на этой основе аналитическая модель может стать конкретным инструментом анализа экспериментальных данных. Представлена разработанная автором и экспериментально подтвержденная культурно-историческая генетическая модель (cultural-historical genetic-analytical model) как общая рамка для анализа экспериментальных данных в соответствии с общими требованиями экспериментально-генетического метода. Во второй части статьи представлена матрица культурно-исторического анализа, построенная на основе модели и позволяющая анализировать данные с точки зрения выявления внутренних процессов развития. Генетико-аналитическая модель позволяет в анализе уловить аспект всеобщности. Матрица, построенная на основе этой модели (и, следовательно, сохраняющая аспект всеобщности), может быть использована для анализа конкретной социальной ситуации с точки зрения конкретных условий, в которых эта всеобщность проявляется.

Ключевые слова: культурно-историческая методология, социальная ситуация развития, переживание, генетико-аналитическая модель, матрица культурно-исторического анализа.

Для цитаты: Вересов Н.Н. Проблема анализа данных в культурно-историческом исследовании // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 3. С. 77–86. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.20242003208>

The Problem of Data Analysis in Cultural- Historical Research

Nikolai Veresov

Monash University, Melbourne, Australia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8714-7467>, e-mail: nveresov@yandex.ru

The article discusses the main ideas of the cultural-historical theory of social environment as a source of development from the point of view of the possibility of “refocusing research on development” and the transition from descriptive (empirical) ways of analysing experimental data to explanatory ones. In this article, based on Vygotsky’s works, it is shown: 1) how the general idea of social environment as a source of development can be further conceptualised with the concepts of “social situation”, “social situation of development” and “*perezhivanie*” and 2) how the analytical model created on this basis can become a concrete tool for analysing the experimental data. The cultural-historical genetic-analytical model developed by the author and experimentally validated is presented as a general framework for analysing experimental data in accordance with the general requirements of the experimental-genetic method. The second part of the paper presents a cultural-historical analytical matrix based on the model, which allows the data to be analysed in terms of revealing internal processes of development. The genetic-analytical model allows the analysis to capture the aspect of universality. A matrix based on this model (and therefore retaining the aspect of universality) can be used to analyse a particular social situation in terms of the specific conditions in which this universality manifests itself.

Keywords: cultural-historical methodology, development, genetic-analytical model, the matrix of the cultural-historical analysis of data.

For citation: Veresov N.N. The Problem of Data Analysis in Cultural- Historical Research. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 3, pp. 77–86. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.20242003208>

Введение: о чем пойдет речь?

Эта статья в некотором смысле является продолжением разговора, который я начал на страницах этого журнала ровно 10 лет назад [1; 2]. Речь тогда шла о методе культурно-исторического исследования, известном как экспериментально-генетический метод. По сути дела, я говорил тогда о том, как можно решить проблему, с которой сталкиваются исследователи и которая может быть сформулирована так: «Как построить экспериментальное исследование по Выготскому?» или «Как построить исследование так, чтобы быть уверенным, что оно строится на основе общих принципов экспериментально-генетического метода?». Тогда я предложил пять принципов организации и построения исследования — то, что в западной традиции называется «requirements for the research design».

В этой статье я попробую сделать следующий шаг и ответить на вопрос, который, кстати сказать, мне довольно часто приходится слышать — «Я провел исследование, вот мои данные, но как их анализировать с точки зрения культурно-исторического подхода?». Или, в терминах профессиональных — «Вот мои данные... Но на что именно смотреть? Что выбрать для детального анализа и как анализировать?». И это совсем не праздный вопрос. Удивительно ведь, что до сих пор отсутствуют общий подход, система требований (или даже просто рекомендаций) к тому, как анализировать экспериментальные данные. Это приводит к некоторой путанице и даже неразберихе, ведь каждый исследователь анализирует данные так, как он считает нужным.

А раз так, то открываются широкие возможности для субъективных и произвольных интерпретаций. И в этом, как известно, одна из причин того, что mainstream psychology весьма скептически относится к нашим исследованиям. Но ведь действительно сложно относиться иначе, когда в культурно-исторических исследованиях каждый может строить эксперимент почти как душе угодно, да и анализировать полученные данные тоже. В этом случае нечего и говорить о сопоставимости, если результаты анализов полученных данных зависят не от данных, а от субъективности исследователя и порой не только не соответствуют друг другу, но и находятся в прямом противоречии.

Я, разумеется, специально заостряю проблему, хотя и не слишком. Мы, ученые моего поколения, выросшие на этой традиции, знаем, как строить экспериментальные условия и как анализировать, потому что делали это вместе с нашими учителями, а они экспериментально-генетическим методом владели в совершенстве. А как быть тем молодым нашим коллегам, особенно зарубежным, которые делают только

первые шаги? На что им ориентироваться, как убеждать себя от ошибок и не скатиться в поверхностное интерпретаторство вместо серьезного и глубокого анализа, тем более что примеров такого интерпретаторства, как говорится, хоть пруд пруди. Короче говоря, нужны какие-то ясные инструменты — рабочие модели, рамки, инструкции, матрицы — называйте, как хотите, которые могли бы помочь не только правильно организовать процесс исследования, но и анализ полученных данных. Об этом моя статья.

Социальная среда есть источник развития. Что дальше и как с этим работать?

Положение о том, что в культурно-исторической теории социальная среда рассматривается не как фактор, но как источник развития всех высших психологических функций, является центральным, лежащим в основе теории. Эта идея, возникшая на ранних этапах разработки теории, появившись впервые в «Психологии искусства» [4] и в ряде дефектологических работ еще в 1925 году, в процессе развития теории обретала все более полное содержание, но в целом оставалась неизменной.

Однако одно дело принять эту идею как некую общую и даже основополагающую позицию, как некую аксиому или постулат, и другое — принять ее как идею, приводящую к созданию аналитических инструментов, как то, что позволяет правильно выстроить экспериментальное исследование процесса развития и, что даже более важно, дает исследователю средства анализа полученных данных.

На любой, даже самой блестящей общей идее конкретное экспериментальное исследование построить невозможно. Для этого нужны более конкретные понятия, позволяющие правильно выстраивать экспериментальные условия в конкретном исследовании и которые, вместе с тем, могут выступать средствами анализа, способными ухватить не только динамику изменений, но и содержательную сторону процесса развития. Я писал об этом в одной из своих статей [13], нужны теоретические средства анализа, позволяющие «перефокусировать объектив исследователя на развитие». «Ухватить» сам процесс развития, его динамику и психологическое содержание, объяснить изменения, которые происходят или не происходят, перейти от описательных способов анализа к объяснительным, то есть вскрыть через анализ внутреннюю сущность явления — это требование к научному методу было существенно важным для Выготского и к этой теме он неоднократно возвращался. Неудиви-

тельно, что в работах Выготского мы видим, каким образом эта общая идея постепенно наполнялась конкретным содержанием, как постепенно на этой основе он и его сотрудники выстраивали систему конкретных психологических понятий как инструментов анализа процесса развития.

В этой статье, опираясь на работы Выготского, я хочу показать: 1) как общая идея о социальной среде как источнике развития может быть концептуализирована в двух понятиях — понятии «социальная ситуация» и понятии «социальная ситуация развития»; 2) как, созданная на этой основе, аналитическая модель может стать конкретным инструментом анализа экспериментальных данных.

Социальная среда, социальная ситуация и социальная ситуация развития — культурно-историческая аналитическая модель

Понятия «социальная ситуация развития» и связанное с ним понятие «переживание» появились у Выготского в серии работ, относящихся к последнему периоду — это работы по педологии 1930—1933 годов [6], а также книга «Проблема возраста», так и оставшаяся неопубликованной целиком.

Начнем с «социальной ситуации развития». Это понятие точно и определенно было разработано в связи с проблемой возрастного развития как критерий определения психологического возраста. Следуя диалектической логике, Выготский, выделяя два периода — критический (кризисный) и литический (спокойный), относит критический период к началу психологического возраста. Именно здесь впервые формулируется понятие о социальной ситуации развития [8, с. 258—259]

Раскрывая содержание этого понятия, Выготский выделяет следующие существенные аспекты.

Во-первых, социальная ситуация развития есть «...своеобразное, специфическое, единственное и неповторимое отношение между ребенком и социальной действительностью» [8, с. 258]. Обратим внимание, что не «отношение ребенка к социальной действительности», а между ребенком и социальной действительностью. Это не просто фигура речи или небрежность — «отношение между» предполагает, по определению, как отношение ребенка к социальной среде, так и отношение среды к ребенку. Здесь ребенок не противопоставляется среде, но «вписывается» в нее.

Во-вторых, социальная ситуация развития есть «...исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода» [8, с. 258]. То есть, иначе говоря, она есть исходный момент всех изменений в ходе развития на протяжении всего психологического возраста, а не только периода кризиса.

В-третьих, «...она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное

становится индивидуальным» [8, с. 259]. Здесь мы видим явную отсылку к основополагающей идее о социальной среде как источнике развития. Но не только!

Вчитаемся: ребенок приобретает новые свойства, ребенок развивается, но он делает это черпая свои новые черты из социальной действительности. Думается, что это не случайная краснота, а важное уточнение самого понятия социальной среды как источника. Пока ребенок не начнет «черпать» из этой социальной среды, из социальной действительности, она остается лишь потенциальным источником развития. Это можно сравнить с источником воды — колодец, река или озеро, да просто вода в кране остаются лишь потенциальными источниками, но становятся настоящими, реальными, действительными (ох, не зря Лев Семенич говорит не о социальной среде, а о социальной действительности!) источником только тогда, когда кто-то начинает им как источником пользоваться — с помощью черпака, ведра, стакана и т. д.

В-четвертых, социальная ситуация развития — это понятие, относящееся не к структурным, а к динамическим аспектам психологического возраста, то есть это аналитический инструмент, позволяющий объяснить динамические изменения в процессе возрастного развития и потому вполне понятно требование — «...первый вопрос, на который мы должны ответить, изучая динамику какого-либо возраста, заключается в выяснении социальной ситуации развития» [8, с. 259]. Возникнув в начале возрастного периода, в первой фазе, в фазе кризиса, она сохраняется в течение всего возраста, но в силу того, что ребенок развивается, она постепенно распадается и одновременно с этим постепенно складывается новая социальная ситуация развития, которая «...должна стать исходным моментом для следующего возраста» [8, с. 260].

Таким образом, появление психологических новообразований у ребенка, постепенный распад прежней социальной ситуации развития и постепенное складывание новой уникальной системы отношений между ребенком и социальной действительностью — это и есть то, что называется динамикой возрастного развития. Иными словами, для полноценного исследования процесса развития ребенка совершенно недостаточно лишь выяснить (и описать) исходную социальную ситуацию развития в начальном этапе возраста, нужно исследовать не только процесс возникновения новообразований, но и связанный с этим процесс распадения старой социальной ситуации развития и постепенного появления новой в течение всего психологического возраста.

Зафиксируем три момента, важные для дальнейшего изложения. Понятие «социальная ситуация развития», выдвинутое Выготским на последнем этапе его деятельности есть конкретизация общей идеи о социальной среде как источнике развития. Это понятие может быть использовано как инструмент анализа, то есть с помощью этого понятия появляется возможность в конкретном экспериментальном исследовании точно определить сам предмет исследования — описать исходную социальную ситуацию развития, исследовать экспериментальными средствами

процессы постепенного распада имеющейся ситуации и постепенного возникновения новой в связи с появлением психологических новообразований у ребенка.

Вместе с тем понятие «социальная ситуация развития» жестко «привязано» к понятию психологического возраста и к понятию критического периода возраста, ибо оно появляется «к началу каждого возрастного периода» [8, с. 258]. И, наконец, социальная ситуация развития есть отношение между ребенком и социальной действительностью (а не отношение ребенка к социальной среде), где он выступает как участник, активная сторона, со своим активным отношением и участием в ней. Иначе говоря, не сама по себе, не самим фактом своего наличия, но именно воплощаясь в конкретных социальных ситуациях развития, социальная среда начинает играть свою роль источника развития, превращаясь из потенциального источника в действительный, она только тогда и начинает действовать в этой своей роли, становясь тем, что Выготский точно назвал «социальной действительностью».

Но этого оказалось недостаточно! Ведь даже в этом случае, общие рамки конкретного исследования, или, как говорят, «theoretical framework», остаются весьма общими и потому неопределенными.

Мне кажется, что именно поэтому в Лекциях по Педологии [6], прочитанных за несколько месяцев до смерти, Выготский вновь обращается к понятию социальной ситуации развития. И делает следующий шаг в конкретизации общей идеи социальной среды, как источника развития. Основанием для этого послужили экспериментальные данные и данные клинических наблюдений. В лекции «Проблема среды в педологии» он приводит несколько примеров таких клинических наблюдений и, что важно для моего изложения, дает примеры анализа этих клинических случаев.

Пример с тремя детьми и агрессивной мамой-алкоголичкой [6, с. 73–74] стал уже классическим и многократно воспроизведенным в литературе, поэтому я, в целях экономии места, не буду останавливаться на нем подробно. Но на том, как именно Выготский анализирует эту ситуацию и какие именно понятия он использует здесь как аналитические инструменты для того, чтобы анализ не был описательным, но стал объяснительным, остановиться необходимо.

Итак, пьющая и агрессивная мама и три ребенка, показывающие в этой ситуации три разных «картины развития», если пользоваться словами самого Выготского. Здесь мы находим не столько описание самой ситуации (оно дано в сжатой, лапидарной форме), сколько анализ ее с точки зрения влияния среды на процесс развития. Этот анализ начинается с вопроса: «Чем определяется то, что одни и те же средовые условия оказывают три различных влияния на троих различных детей?» [6, с. 74]. И ответ — «Это объясняется тем, что отношение каждого из этих детей к этому событию разное. Или, как мы могли бы сказать, каждый из этих детей переживал эту ситуацию по-разному» [6, с. 74].

Прервем на минуту и обратим внимание на то, что здесь Выготский не только вводит в объяснение новое понятие «переживание», но говорит о том, что переживание есть отношение к некоторому событию.

И это имеет прямое отношение к другой работе — а именно к главе «Кризис 7 лет» в книге «Проблема возраста», над которой он тогда работал. В ней он говорит, что «...переживание надо понимать как внутреннее отношение ребенка как человека к тому или иному моменту действительности» [8, с. 382]. Заметим в скобках, что досадная ошибка в английском переводе, где внутреннее отношение было переведено как внешнее отношение (external relation) [17, р. 294], делает понимание переживания и его роли почти недостижимым для англоязычного читателя.

Здесь искушенный читатель может задать вопрос — А разве это понятие не появилось еще в «Проблеме возраста», когда Выготский обсуждает критические периоды психологического возраста, и разве он не говорил в этой работе что «...внимательное изучение критических возрастов показывает, что в них происходят смены основных переживаний ребенка» [8, с. 383]? Однако заметим, что слово «переживание» используется в этом томе Собрания сочинений 169 раз и в очень широких и разных контекстах, но это не дает оснований считать, что именно в этой работе было дано обоснование самого понятия «переживание» без жесткой привязки к возрастным кризисам.

Лекции по педологии потому и представляют для нас интерес, что здесь понятие переживание дается именно вне такой жесткой привязки. Однако вернемся к тексту: «И вот в зависимости от того, что у троих детей возникло три разных переживания одной и той же ситуации, в зависимости от этого и влияние, которое оказала эта ситуация на их развитие, оказывается различным» [6, с. 75].

Обратим внимание: во-первых, в этом анализе Выготский говорит о том, что эти три ребенка находятся в одной (буквально «в одной и той же») ситуации, и, во-вторых, то, какое влияние она оказала на их развитие (не на детей, а на их развитие!) зависело от того, что в этой ситуации возникло три разных переживания. Иными словами, Выготский не говорит о «социальной ситуации развития», а говорит о том, что в некоторой социальной ситуации, благодаря тому, что она преломилась через индивидуальные переживания каждого ребенка, возникли три разных социальных ситуации развития, которые привели к трем разным картинам развития. То есть между социальной средой (как источником развития) и социальной ситуацией развития появляется еще одно важнейшее понятие — «социальная ситуация», то есть некоторое событие, в которое ребенок вовлечен не только эмоционально и к которому у него возникает специфическое внутреннее отношение. Именно преломляясь через призму переживания, как внутреннего отношения, социальная ситуация может привести (а может и не привести) к появлению социальной ситуации развития.

Отсюда становится ясно, что социальная среда всегда выступает в виде некоторой конкретной социальной ситуации [6, с. 77] как «части среды» [6, с. 72] и только ее преломление через призму индивидуальных переживаний ребенка приводит к появлению «социальной ситуации развития», то есть именно к тому, что Выготский и определил как «своеобразное, специфическое, един-

ственное и неповторимое отношение между ребенком и социальной действительностью» [8, с. 258]. Безусловно, «...переживание является определяющим с точки зрения того, как тот или иной момент среды влияет на развитие ребенка» и что «среда определяет развитие ребенка через переживание среды» [8, с. 383]. Но в «Лекциях по педологии» это положение конкретизировано — социальная среда становится (или не становится) действительным, реальным источником развития, только когда: 1) имеется некоторая конкретная социальная ситуация и 2) она (именно она!) преломляется через призму переживания, что приводит (или не приводит) к появлению социальной ситуации развития. И вот именно здесь, в этом тексте Выготский фактически обосновывает «переживание» как понятие: «...переживание является понятием, которое позволяет нам в анализе законов развития характера изучать роль и влияние среды на психологическое развитие ребенка» [6, с. 77]. Иными словами, переживание есть понятие, то есть теоретическое средство анализа роли и влияния социальной среды не на ребенка, но именно на его психологическое развитие.

В других своих работах [13; 14; 15; 16] я дал детальное описание и развернутый анализ понятия переживания и социальной ситуации развития, поэтому не буду повторяться и вернусь к теме статьи. Можно ли, исходя из этих идей Выготского, построить некоторый инструмент, который позволит исследователю провести анализ получаемых данных? Можно ли построить некую общую аналитическую модель, которая позволит не только описать, но и проанализировать и объяснить наблюдаемые изменения в развитии ребенка? Думается, что это вполне возможно. Эта модель (cultural-historical genetic-analytical model) была впервые представлена в моей работе [16] и уже используется для построения исследовательских программ и анализа экспериментальных данных [9], поэтому здесь я дам лишь ее общее и краткое описание.

Модель основана на примере анализа из работы Выготского, о которой я говорил выше и включает в

себя социальную среду (большая белая сфера — social environment), социальную ситуацию (зеленую сферу — social situation), три преломляющие призмы (синие треугольники), три социальные ситуации развития (сферы, очерченные красным — social situations of development — SSD1, SSD2, SSD3) и три «картины развития» (слова Выготского), то есть те изменения, которые произошли в развитии ребенка (developmental outcomes 1, 2 and 3).

Социальная среда в широком смысле есть совокупность объективно существующих социально-культурных условий и контекстов, в которых развивается ребенок (семейных, образовательных, игровых и т. д.) и оказывающих влияние на его развитие, но лишь потенциально.

Социальная ситуация — это «часть социальной среды» (слова Выготского [6, с. 72]), представленная как некоторое событие, в которое ребенок вовлечен как активный участник, в которой появляется (или не появляется) то, что Выготский назвал «социальным планом», где высшие функции появляются в своей «интерпсихической» форме. Именно в социальной ситуации появляются культурные средства развития — знаки — как опосредующие компоненты социального плана и интерпсихических форм. И, что исключительно важно, социальная ситуация не статична, она имеет свою динамику, она постоянно изменяется, и потому социальный план развития может возникать, исчезать и возникать вновь в зависимости от того, как разворачивается социальная ситуация.

Социальная ситуация развития, возникает (или не возникает) внутри социальной ситуации в результате переживания ребенком тех или иных моментов социальной ситуации, через которые она преломляется. Через анализ индивидуального переживания ребенком социальной ситуации, которое может создавать различные и непохожие социальные ситуации развития, оказывается возможным выявить и проанализировать изменения в развитии; если они происходят и если они не происходят, то появляется возможность

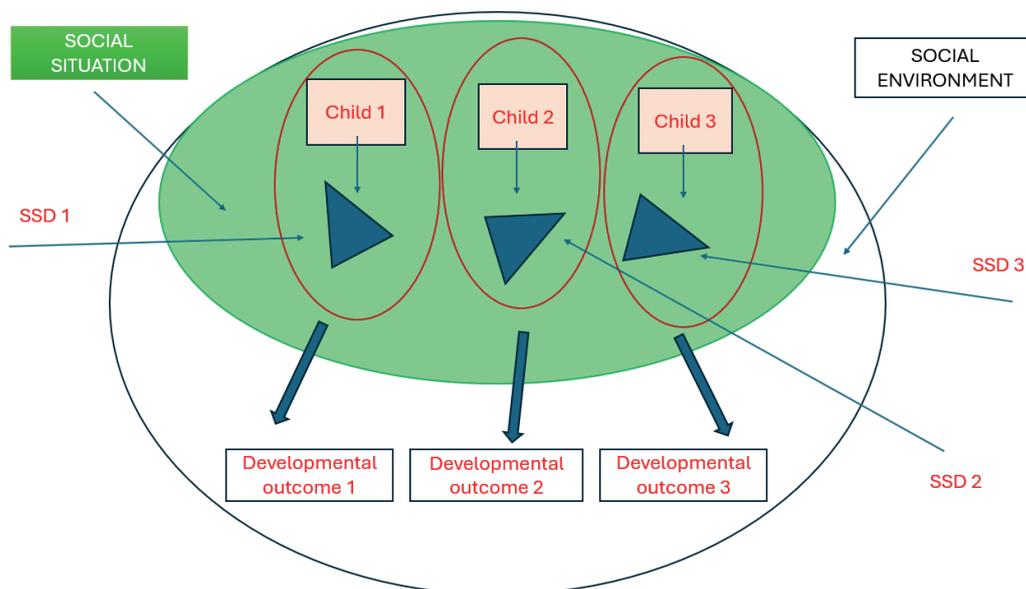


Рис. 1. Культурно-историческая генетико-аналитическая модель (Veresov, 2019)

объяснить почему. Здесь социальная среда начинает выступать как действительный источник развития.

Таким образом, предлагаемая модель является именно аналитической, ибо позволяет в процессе анализа данных не только описать, но и проанализировать (с помощью понятий) процесс развития в конкретных условиях и является именно генетической, ибо позволяет анализировать процесс развития с точки зрения его динамики и результатов, то есть изменений, которые произошли (или не произошли) в процессе разворачивания социальной ситуации. Иными словами, эта модель позволяет не только зафиксировать изменения в развитии ребенка, но и объяснить, почему они произошли и также объяснить, почему эти изменения («новая картина развития») выглядят именно так, а не иначе.

Однако, даже имея эти преимущества, данная модель остается достаточно общей рамкой. Вопрос о том, как анализировать имеющиеся экспериментальные или эмпирические данные, с чего начать, каковы шаги анализа, иначе говоря вопрос «На что именно и в каком порядке смотреть полученные данные?» требует конкретизации. Модель должна быть дополнена чем-то в виде инструкции по применению, где расписан каждый шаг. Роль такой инструкции выполняет матрица культурно-исторического анализа, о которой пойдет речь в следующей части.

Как делать анализ?

Матрица культурно-исторического анализа

Генетико-аналитическая модель представляет собой общую схему анализа, позволяющую увидеть, как, каким образом, некоторая социальная ситуация конструируется и разворачивается на макро- или микроуровне, та ситуация, в которой и происходят (или не происходят) изменения в развитии.

Однако, повторюсь, выявление индивидуальной траектории развития требует более точных инструментов. Условия развития, складывающиеся в каждой социальной ситуации, уникальны, как уникален и ее развивающий потенциал, и это — самая существенная характеристика любой социальной ситуации. С другой стороны, в исследовании процесса развития главная цель состоит в том, чтобы не только описать изменения, но объяснить их, то есть обнаружить в их проявлении внутренние механизмы развития, подчиняющиеся универсальным законам. Таким образом, чтобы анализ был одновременно диалектическим и генетическим, уникальность и всеобщность должны присутствовать в анализе одновременно.

Генетико-аналитическая модель позволяет в анализе уловить аспект всеобщности. Матрица, которая будет рассмотрена ниже, построена на основе этой модели (и, следовательно, сохраняет общий характер), но может быть использована для анализа конкретной социальной ситуации с точки зрения конкретных условий, в которых эта общность проявляется.

Такая матрица была разработана и уже используется в ряде исследований [9], поэтому здесь я ограничусь лишь кратким описанием. Матрица — это детальное и

пошаговое описание всех этапов анализа имеющихся данных. Она позволяет построить анализ данных в соответствии с основными требованиями к культурно-историческому анализу. Во-первых, использование этой матрицы позволяет выявить уникальность анализируемой социальной ситуации с точки зрения ее происхождения (предыстории), участников, культурных средств развития и внутренней динамики. Второй аспект анализа — выявление потенциала развития данной социальной ситуации через анализ моментов возникновения и исчезновения в этой ситуации социального плана развития и соответствующих интерпсихических форм высших психологических функций. Третий аспект — анализ того, какие стороны данной социальной ситуации преломляются через переживание ребенка и возникают или нет социальная ситуация развития и соответствующие интрапсихические формы как результат, к которому эта социальная ситуация ведет.

Шаг 1: Анализ структуры социальной ситуации

Анализ начинается с выявления социальной ситуации. Уникальность данной анализируемой социальной ситуации раскрывается через два аспекта — структуру и динамику. Уникальная структура социальной ситуации включает в себя: 1) предысторию, 2) участников, 3) задачу, 4) культурные средства, включенные в данную социальную ситуацию и 5) выявление начальной стадии социальной ситуации. Каждый из этих аспектов анализа рассматривается ниже.

1. Предыстория (происхождение).

Предыстория социальной ситуации — очень важный компонент ее структуры, потому что каждый ребенок в данной ситуации уже имеет свою историю развития (связанную с возрастом, социальными условиями и т. д.). В каждом возрасте ребенок обладает уникальным сочетанием уже развитых высших психологических функций (которые Выготский метафорически называл «плодами развития») и одновременно тех психологических функций, которые еще не развиты, но находятся в процессе интенсивного развития, и функций только начинающих развиваться (завязей развития) [3]. В анализе предыстория не может быть исключена из структуры анализируемой социальной ситуации. В то же время на анализируемую социальную ситуацию могут влиять события, которые произошли непосредственно перед ней и с которыми она связана; например, социальная ситуация в конце урока, когда учитель просит детей ответить на вопросы, используя свои знания, полученные на уроке. Только что состоявшийся урок — это предыстория данной социальной ситуации, без учета которой анализ будет неполон.

2. Участники.

Участники — это те, кто вовлечен в вербальное и невербальное взаимодействие в данной социальной ситуации. Кроме того, исследователь, который наблюдает или снимает на камеру, а значит, присутствует, также может считаться участником данной социальной ситуации. Кроме того, даже люди, которые лично не присутствуют в ситуации, считаются участниками

(например, когда два участника события рассказывают историю для людей отсутствующих, используя в качестве инструмента аудио- или видеозапись).

3. Задача (задачи).

Это то, вокруг чего строится все взаимодействие между участниками. В культурно-исторической теории задача (и средства ее решения) есть часть структуры любой культурной формы поведения (как совместной, коллективной, так и индивидуальной). Социальная ситуация может включать в себя одну или несколько задач. Как часть уникальной структуры социальной ситуации, задачи могут быть общими, заданными изначально (совместный рассказ, чтение книги или игра), а также возникать в ходе социальной ситуации (например, на занятии учитель просит ученика сначала подсчитать количество слов в предложении перед тем, как начать его писать).

4. Культурные средства развития.

Использование культурных инструментов участниками является важным компонентом структуры социальной ситуации. При анализе культурные инструменты сами по себе не являются предметом внимания, скорее, акцент делается на том, как они используются участниками в их взаимодействии. Как уже говорилось, они могут использоваться коллективно или ребенок может использовать их самостоятельно, и это могут быть внешние средства (знаки или знаковые системы) или внутренние психологические инструменты.

5. Начальный этап социальной ситуации.

После выявления структуры социальной ситуации следующей задачей исследователя является выявление начального этапа (начальной стадии) развития ситуации. Общий генетический закон культурного развития гласит, что каждая высшая психологическая функция появляется на сцене сначала в социальном плане. Иначе говоря, социальный план, социальная форма существования любой высшей психологической функции, появление ее не в социальных отношениях, а именно как специфического социального отношения (когда высшая психологическая функция существует как разделенная между людьми) есть генетически первая форма ее существования. Исследователь не может знать заранее, конечно, возникнет ли в данной социальной ситуации эта интерпсихическая форма, но появление социального плана развития является важнейшим условием и предпосылкой его появления. Поэтому начальной стадией разворачивания социальной ситуации считается момент, когда впервые возникает социальный план развития и, соответственно, начинают действовать все компоненты структуры данной социальной ситуации, выявленные на первом шаге анализа.

Шаг 2: Анализ динамики социальной ситуации

Динамика разворачивания социальной ситуации проявляется, в частности, в том, кто берет на себя инициативу во взаимодействии, как эта инициатива переходит от одного участника к другому, как меняются

задачи в ходе разворачивания социальной ситуации, какие поворотные моменты и столкновения возникают в процессе — то есть все те аспекты, которые приводят к изменению взаимодействия. Исходя из этого, для отдельного детального анализа выделяются временные динамические части социальной ситуации, и каждая из них анализируется отдельно, но также в ее связи с развитием социальной ситуации в целом.

Анализ динамики начинается после определения отправной точки (начальный этап социальной ситуации), то есть точки, в которой появляется задача и начинается взаимодействие и о которых я говорил выше. Именно в динамике проявляются внутренние процессы развития. Поэтому анализ динамики не ограничивается фиксацией внешних изменений, а трактуется как анализ психологических изменений, происходящих в ребенке в разворачивающейся социальной ситуации.

Для этого используются аналитические инструменты, то есть средства анализа, в качестве которых выступают понятия: 1) социальный и индивидуальный планы развития; 2) интер- и интрапсихические формы высших психологических функций; 3) социальная ситуация развития; 4) переживание; 5) зона ближайшего развития. Вместе с тем здесь могут быть использованы и другие понятия, такие как знак (знаковое опосредствование), идеальные и наличные формы и т. д. — в зависимости от того, какой именно аспект процесса развития интересует исследователя.

Как я уже говорил, роль и место социальной ситуации состоит в том, что именно в форме конкретной и уникальной социальной ситуации социальная среда может стать действительным источником развития. Однако само по себе наличие некоторой социальной ситуации еще ничего не говорит о том, как в процессе ее разворачивания происходит развитие, да и вообще происходит ли. Социальная ситуация может стать источником развития, когда в ней появляется социальный план развития. Социальный план развития — это неотъемлемая часть процесса развития, первая форма развития психологических функций (интерпсихическая форма), которая впоследствии может стать внутренним индивидуально-психологическим процессом (индивидуальный план развития или интрапсихическая форма) в соответствии с основным генетическим законом развития высших психологических функций. Поэтому в анализе очень важно выявить моменты появления в ходе ее разворачивания социальных планов развития, то есть таких социальных взаимодействий, где высшая психологическая функция выступает в разделенной между людьми форме — то есть в форме интерпсихологической. Простейший пример — совместное размышление взрослого и ребенка, где функция мышления разделена и существует во внешнем (социальном) плане как интерпсихическая форма мышления.

Выявление в ходе анализа таких форм позволяет сделать вывод о том, в какой степени в данной социальной ситуации имеются условия для развития, каков развивающий потенциал этой социальной ситуации. Однако само по себе наличие интерпсихических форм еще не означает, что процесс развития имеет место. Это условие — необходимое, но не до-

статочное. Развивающий потенциал социальной ситуации, который можно определить по наличию интерпсихических форм и социального плана развития может остаться нереализованным. Ведь сама по себе социальная ситуация, даже обладающая значительным развивающим потенциалом, еще не является действительным источником развития. Социальная ситуация становится источником развития только тогда, когда внутри социальной ситуации возникает социальная ситуация развития (или несколько).

Развитие, то есть «вращивание», переход извне внутрь, из интерпсихических форм к интрапсихическим зависит от того, возникла или нет социальная ситуация развития, в которой и только в которой этот переход возможен. А возникновение социальной ситуации развития зависит от того, какие аспекты социальной ситуации преломляются через индивидуальное переживание ребенка и как это преломление происходит. Только те аспекты социальной ситуации, которые преломляются в индивидуальном переживании ребенка, могут стать (или не стать) основой для возникновения индивидуального плана развития. Поэтому даже самые благоприятные социальные условия и факторы могут не привести к развитию, если они не будут преломлены через призму переживания как интегрального внутреннего отношения. Ребенок в силу своего переживания создает и определяет свою собственную уникальную траекторию развития, становясь субъектом собственного развития, зачастую даже не осознавая этого. Поэтому в анализируемых данных исключительно важно выявить те моменты, в которых имеются проявления индивидуальных переживаний ребенка, которые, конечно, существуют в разнообразных формах. Однако здесь очень важно исходить из определения переживания. Переживание это то, «каким образом ребенок осознает, осмысливает, как он аффективно относится к известному событию» [6, с. 75]. Любые (прямые или косвенные) проявления переживания ребенка в анализируемых данных должны быть выявлены и проанализированы, потому что только через это исследователь может делать вывод о наличии (или отсутствии) социальной ситуации развития в анализируемой социальной ситуации.

В этой связи представляется важным обратиться к понятию драматического переживания [16]. Драматическое переживание — это особый вид переживания, преломляющий противоречивые аспекты социальной ситуации (это может быть спор, столкновение позиций, желаний и мотивов). Замечу в этой связи, что ситуация в примере Выготского о социальной ситуации троих детей и их переживания являются примерами именно драматической ситуации и драматических переживаний. Внимательные читатели здесь могут мне возразить примерно так: в примере анализа ситуации троих детей Выготский говорит, что в результате трех разных переживаний у троих детей возникли три разные «картины развития», но все они, по словам Выготского, есть картины деструктивные. Означает ли это, что в драматической социальной ситуации переживания не столько поддерживают развитие, сколько разрушают его нормальный ход? Дело, однако, в том, что понятие драматического переживания относится к динамиче-

скому аспекту социальной ситуации. А это значит, что не только переживание, не только драма, но и то, каким образом ребенок преодолевает драму, является психологической сутью понятия драматического переживания. И в этом смысле исключительно важным становится роль взрослого, который, предлагая культурные средства, помогает ребенку преодолеть трудности или вызовы. Для выяснения этого мы провели специальное исследование [11], в котором показали, что драматические моменты могут представлять опасность для развития, но если они управляются соответственно, то из опасности они становятся возможностями.

Драматическое переживание ребенка, а также то, как ребенок преодолевает драматические моменты и столкновения, могут интерпретироваться как поворотные, ключевые, моменты в развитии ребенка в рамках анализируемой социальной ситуации. Иными словами, драматические переживания ребенка, преломление коллизий и драматических моментов в разворачивании социальной ситуации являются самими надежными критериями, позволяющими сделать вывод о наличии или отсутствии социальной ситуации развития. Если же в анализируемой социальной ситуации отсутствуют драматические моменты, коллизии, конфликты позиций или мотивов или если они никак не преломляются в сознании ребенка и не проявляются у него в виде специфического отношения к ним, то это свидетельство того, что социальная ситуация развития отсутствует и развивающий потенциал социальной ситуации остается нереализованным даже при наличии социального плана развития и интерпсихических форм.

Шаг 3: Результаты развития

Заключительной частью анализа по матрице является анализ результатов развития в данной социальной ситуации, то есть выявление и анализ изменений в развитии ребенка, которые произошли или не произошли. С точки зрения культурно-исторического анализа, не все изменения в деятельности и взаимодействии понимаются как развитие. Суть и направление анализа состоит в том, чтобы выявить наиболее значимые моменты, определяющие изменения в социальной ситуации, которые создают условия для развития.

Таковыми моментами могут быть: 1) противоречие (проявляющееся как столкновение позиций, мотивов и т. д. в форме «маленькой драмы» [5, с. 54] или 2) переход ребенка на новый качественный уровень (например, переход от не опосредованных действий к опосредованным), 3) переход от коллективных форм культурного поведения и деятельности к индивидуальным или 4) переход от использования внешних знаков к использованию их в качестве внутренних средств организации поведения и деятельности. Кроме того, движение ребенка в зоне ближайшего развития, когда уровень потенциального развития становится уровнем актуального развития, также должен рассматриваться как акт развития. Если такие изменения в развитии (или изменения, ведущие к развитию) происходят в социальной ситуации, то можно сказать, что развивающий потенциал социальной ситуации

развития реализован. Однако потенциал может остаться нереализованным, ведь условиями реализации потенциала являются возникновение социальной ситуации развития, переживания, социального плана развития и наличие интерпсихической формы. Именно поэтому эти аспекты являются наиболее важными для анализа с использованием матрицы.

Несколько слов в заключение

Использование матрицы как инструмента анализа позволяет решить главную задачу и соответствует главному требованию к анализу, о котором говорил Выготский, — сфокусировать анализ не на описании наличных форм и феноменов в имеющихся данных, а раскрыть внутренние процессы развития, проявляющиеся в этих феноменах. Ее использование позволяет выявить наиболее существенные моменты развития и тем самым объяснить эти данные как проявления процесса развития, скрытого от непосредственного наблюдения. Каким образом становится это возможным?

Объяснение становится возможным через использование системы понятий, раскрывающих важнейшие аспекты развития. В отличие от других аналитических моделей [10; 12] понятия берутся не по одиночке, но в целостной взаимосвязи. Это позволяет свести к минимуму возможность субъективных интерпретаций. Например, при исследовании ЗБР о переходе ребенка на уровень актуального развития можно судить только через анализ изменений всех динамических компонентов социальной ситуации: возник ли в данной социальной ситуации социальный план и соответствующая интерпсихическая форма? Имелось (имелись) ли в ходе разворачивания социальной ситуации драматическое столкновение (интеллектуальная коллизия и т. д.) и преломилось ли оно в индивидуальном сознании ребенка? Возникла ли в результате этого новая социальная ситуация развития и распад прежней? Возник ли в результате этого индивидуальный план развития и соответствующая интрапсихическая форма? Произошло ли вращивание, то есть стали ли внешние средства/знаки внутренними психологическими средствами? Только при наличии всех этих составляющих можно говорить о том, что ребенок перешел на новый уровень развития в ЗБР. Во всех остальных случаях можно лишь говорить о некотором продвижении ребенка внутри ЗБР.

Литература

1. Вересов Н. Экспериментально-генетический метод и психология сознания: в поисках утраченного (статья первая) // Культурно-историческая психология. 2014. № 4. С. 121–130
2. Вересов Н. Экспериментально-генетический метод и психология сознания: в поисках утраченного (статья вторая) // Культурно-историческая психология. 2015. № 1. С. 117–126
3. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л.: Госучпедгиз, 1935. 135 с.

Матрица важна не только для анализа данных, которые уже получены. Она также может служить средством выстраивания экспериментального исследования, того, что в западной традиции называется «research design». И это особенно важно именно в генетическом (формирующем) эксперименте, сутью которого является создание экспериментальных условий, в которых становится возможно вызывать и отслеживать сам процесс развития. Именно на это обращал внимание Выготский, когда писал, что суть экспериментально-генетического метода в том, что он «искусственно вызывает и создает генетически процесс психического развития» [7, с. 95]. Матрица может помочь исследователю правильно выстроить экспериментальные условия, которые должны вызвать ожидаемый результат. Если же развитие не произошло, то матрица позволяет объяснить и это, например тем, что в данной социальной ситуации отсутствует социальный план (и соответствующая интерпсихическая форма) или потому, что не возникла социальная ситуация развития и, следовательно, не появилась индивидуальная интрапсихическая форма, или потому, что драматические моменты социальной ситуации отсутствовали или не преломились в переживании ребенка. Иными словами, если существенных изменений в развитии не происходит, то матрица дает возможность объяснить, почему именно они не произошли и, соответственно, как могут быть изменены экспериментальные условия.

Я отдаю себе отчет в том, какую реакцию эта аналитическая матрица вызовет в современном культурно-историческом/деятельностном сообществе. Любое отступление от прелестного деятельностного редукционизма некоторыми воспринимается как ересь и покушение на святые основы, смущающие неокрепшие умы. Однако я надеюсь, что возвращение к основам (то есть непосредственно к идеям Выготского) и их развитие именно на этой основе, что и лежит в основе аналитической матрицы, может послужить здесь некоторым оправданием. Опыт использования этой матрицы в конкретных исследованиях уже показал ее эффективность, и я надеюсь, что она пополнит арсенал средств культурно-исторического анализа и поможет молодым исследователям в овладении экспериментально-генетическим методом, да и культурно-исторической теорией в целом. Ну а я просто повторю слова, которые я говорил десять лет назад: я искренне хочу пожелать этому смельчаку успеха. И, разумеется, готов помочь, чем смогу.

References

1. Veresov N. Experimentalno-geneticheskii metod i psihologia soznania: v poiskah utraqchennogo (statya pervaya) [Experimental-genetic method and the psychology of consciousness: in search for the lost] (first article). *Kulturno-istoricheskaya psihologia = Cultural-historical psychology*, 2014, no. 4, pp. 121–130 (in Russ.).
2. Veresov N. Experimentalno-geneticheskii metod i psihologia soznania: v poiskah utraqchennogo (statya vtoraya) [Experimental-genetic method and the psychology of consciousness: in search for the lost] (second article). *Kulturno-*

4. *Выготский Л.С.* Психология искусства. М.: Искусство, 1965. 345 с.
5. *Выготский Л.С.* Конкретная психология человека // Вестн. МГУ. Сер Психология. 1986. № 1. С. 52–63.
6. *Выготский Л.С.* Лекции по педологии. Ижевск: 2001. 303 с.
7. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 487 с.
8. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
9. *Filipi A., Davidson C., Veresov N.* Conversation analysis and a cultural-historical approach: Comparing research perspectives on children's storytellings. Springer International Publishing, 2023. 385p.
10. *Hedegaard M.* Principles for interpreting research protocols // *Studying children: A cultural-historical approach* / M. Hedegaard, M. Fleeer (Eds.). Open University Press, 2008 P. 46–64.
11. *Ma J., Hammer M. & Veresov N.* Cultural-historical study of crises in child role adjustment during transition to school within a bi-cultural context // *Early Child Development and Care*. 2022. Vol. 192(8). P. 1243–1256.
12. *Rogoff B.* Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship // *Sociocultural studies of mind* / J. V. Wertsch, P. Del Rio and A. Alvarez (Eds.). Cambridge University Press, 1995. P. 139–165
13. *Veresov N.* Refocusing the lens on development: Towards genetic research methodology // *Visual Methodologies and Digital Tools for Researching with Young Children* / M. Fleeer and A. Ridgway (Eds.). Springer, 2014, P. 129–149.
14. *Veresov N.* Perezhivanie as a phenomenon and a concept: questions on clarification and methodological meditations // *Cultural-historical psychology*. 2016. Vol. 12 (3). P. 129–148.
15. *Veresov, N.* The concept of perezhivanie in cultural-historical theory: content and contexts // *Perezhivanie, emotions and subjectivity: advancing Vygotsky legacy* / M. Fleeer, F. González Rey, N. Veresov (Eds.). New York: Springer, 2017. P. 47–70.
16. *Veresov N.* Subjectivity and perezhivanie: empirical and methodological challenges and opportunities // *Subjectivity within Cultural-Historical Approach* / F. Gonzalez Rey, A. Mitjans Martinez, D. Goulart (Eds.). Singapore: Springer, 2019. P. 61–86.
17. *Vygotsky L.S.* The Collected Works. Vol. 5. N.Y.: Plenum Press, 1998. 362 p.
18. *Vygotsky L.S.* Vygotsky's Pedological Works. Volume 2. The problem of Age. Singapore: Springer Nature, 2021. 217p.
- istoricheskaya psihologiya = Cultural-historical psychology*, 2015, no. 1, pp. 117–126. (In Russ.)
3. *Vigotskii L.S.* Umstvennoye razvitiye detei v protsesse obucheniya. Moscow-Leningrad. Uchpedgiz, 1935. 135 p. (In Russ.)
4. *Psikhologiya iskusstva*. Rostov-na-Donu. Publ Feniks. 1998. 479 p. (In Russ.)
5. *Vygotskii L.S.* Konkretnaya psihologiya cheloveka. *Vestnik. Moskovskogo Universiteta = Vestn. Moscow university. Ser. 14, Psixologiya*, 1986, no. 1, pp. 52–63 (In Russ.)
6. *Vygotskii L.S.* Leksii po pedologii Izevsk, 2001, 303 p. (In Russ.)
7. *Vygotskii, L.S.* Sbranie sochinenii v 6 tom. Tom 3. Moscow. Pedagogika. 1983. 487 p. (In Russ.)
8. *Vygotskii, L.S.* Sbranie sochinenii v 6 tom. Tom 4. Moscow. Pedagogika. 1984. 432 p. (In Russ.)
9. *Filipi A., Davidson C., Veresov N.* *Conversation analysis and a cultural-historical approach: Comparing research perspectives on children's storytellings*. Springer International Publishing, 2023. 385p.
10. *Hedegaard M.* Principles for interpreting research protocols. *Studying children: A cultural-historical approach* / M. Hedegaard, M. Fleeer (Eds.) Open University Press, 2008, pp. 46–64.
11. *Ma J., Hammer M. & Veresov N.* Cultural-historical study of crises in child role adjustment during transition to school within a bi-cultural context. *Early Child Development and Care*, 2022. Vol. 192, no. 8, pp. 1243–1256.
12. *Rogoff B.* Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. *Sociocultural studies of mind*. J. V. Wertsch, P. Del Rio and A. Alvarez (eds.). Cambridge University Press. 1995, pp. 139–165
13. *Veresov N.* Refocusing the lens on development: Towards genetic research methodology. *Visual Methodologies and Digital Tools for Researching with Young Children*. M. Fleeer and A. Ridgway (eds.). Springer, 2014, pp. 129–149.
14. *Veresov N.* Perezhivanie as a phenomenon and a concept: questions on clarification and methodological meditations. *Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 129–148.
15. *Veresov, N.* The concept of perezhivanie in cultural-historical theory: content and contexts. *Perezhivanie, emotions and subjectivity: advancing Vygotsky legacy*. M. Fleeer, F. González Rey, N. Veresov (eds.). New York: Springer, 2017, pp. 47–70.
16. *Veresov N.* Subjectivity and perezhivanie: empirical and methodological challenges and opportunities. In Gonzalez F. Rey, A. Mitjans Martinez, D. Goulart (eds.), *Subjectivity within Cultural-Historical Approach*. Singapore: Springer, 2019, pp. 61–86.
17. *Vygotsky L.S.* The Collected Works. Vol. 5. N.Y.: Plenum Press, 1998. 362 p.
18. *Vygotsky L.S.* Vygotsky's Pedological Works. Volume 2. The problem of Age. Singapore: Springer Nature, 2021. 217p.

Информация об авторе

Вересов Николай Николаевич, кандидат психологических наук, доктор философии (PhD), профессор факультета образования Университета Монаш, Мельбурн, Австралия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8714-7467>, e-mail: nveresov@yandex.ru

Information about the author

Nikolai Veresov, PhD, Associate Professor at the Faculty of Education, Monash University, Melbourne, Australia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8714-7467>, e-mail: nveresov@yandex.ru

Получена 24.04.2024

Принята в печать 10.08.2024

Received 24.04.2024

Accepted 10.08.2024

Генезис и современное состояние содержания совместной деятельности в условиях образования

В.В. Терещенко

Смоленский государственный университет (ФГБОУ ВО СмолГУ), г. Смоленск;
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4189-3901> e-mail: terechenko2007@yandex.ru

Проведен историко-психологический анализ психолого-педагогических исследований, посвященных совместной деятельности (ее генезиса) с 60-х годов XX века по настоящее время. Выделены опорные точки исследования: во-первых, начало 60-х годов XX века с преимущественным изучением генезиса субъекта совместной деятельности в группах детей на дистанции дошкольного и младшего школьного возрастов; во-вторых, конец 80-х годов XX—начало XXI века в рамках развития теории развивающего обучения (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов, Д.Б. Эльконин и др.) с опорой на позиции культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, делающего акцент на совместной деятельности как важнейшего социокультурного механизма развития; в-третьих, второе—начало третьего десятилетия XXI века — изучение вопросов продвижения идей социогенеза в традициях культурно-исторической психологии и теории деятельности и попытка вновь и вновь — уже по-другому — посмотреть на ключевые проблемы совместной деятельности в условиях современной школы. Анализируется пространство возможностей для современных детей. Актуальные современные исследования показывают, что образовательные организации в наши дни формируют и развивают не только способности обучающихся, но и их деятельности (от совместных игр, учебной деятельности, до ролевого экспериментирования и проектной деятельности).

Ключевые слова: генезис совместной деятельности, образование, ребенок, детско-взрослые сообщества.

Для цитаты: Терещенко В.В. Генезис и современное состояние содержания совместной деятельности в условиях образования // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 3. С. 87–98. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200309>

Genesis and Current State of Joint Activities in Educational Conditions

Vladimir V. Tereschenko

Smolensk State University, Smolensk, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4189-3901>, e-mail: terechenko2007@yandex.ru

In the article we carried out a historical and psychological analysis of psychological and pedagogical research of joint activities (its genesis) from the 60s of the XX century to the present time. Research reference points have been identified/ The first one is the beginning of the 60s of the XX century with a primary study of the genesis of the subject of joint activity in groups of children of preschool and primary school age. The second is the end of the 80s of the XX, early XXI centuries within the framework of the development of the theory of developmental education (V.V. Davydov, V.V. Rubtsov, D.B. Elkonin, etc.) based on the positions of cultural-historical psychology L.S. Vygotsky, who emphasizes joint activity as the most important sociocultural mechanism of development. The third point takes place in the second decade — the beginning of the third decade of the XXI century, it's the study of the issues of promoting the ideas of sociogenesis in the traditions of cultural-historical psychology and activity theory, and an attempt to look differently at the key problems of joint activities in a modern school environment. The space of possibilities for modern children is analyzed. Current research shows that educational organizations today form and

develop not only the abilities of students, but also their activities (from joint games, educational activities, to role-playing experimentation and project activities).

Keywords: genesis of joint activities, education, child, child-adult communities.

For citation: Tereschenko V.V. Genesis and Current State of Joint Activities in Educational Conditions. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 3, pp. 87–98. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200309>

Введение

Актуальность изучения проблематики содержания совместной деятельности в наши дни не вызывает сомнения. Бесспорно, мы сталкиваемся с реалиями нашего времени, указывающими на вызовы и риски современной системы образования, где ведущую роль играют не только расширение новых знаний в сочетании с развитием информационного пространства, но и проявление процессов трансформации традиционных способов деятельности и уже сформировавшихся социальных общностей. Стремясь в современных условиях осуществлять поиск новых способов включения личности в социальное пространство, несомненно, на одну из первых позиций вступает уже сложившаяся система образования. Ею, с одной стороны, реализуется принцип усвоения ограниченного объема знаний, с другой — стремление готовности человека функционировать в конкретных видах деятельности.

Целью нашей статьи является проведение историко-психологического анализа многочисленных психолого-педагогических исследований, посвященных совместной деятельности (ее генезиса) с 60-х годов XX века по настоящее время, констатируя тем самым также те потенциальные возможности практической направленности, которые во многом определяют устойчивый интерес ученых и практиков в современной системе образования.

Генезис совместной деятельности в психологической науке с конца 60-х, начала 80-х годов XX века

Условной точкой отчета начала ряда исследований совместной деятельности является период конца 60-х годов XX века. Именно с того времени в психологической науке начали разрабатываться и по-разному представляться термины, которые в последующем вырастали в многочисленные концепции по изучению разных групп и коллективов. Как отмечает в своем монографическом исследовании А.Л. Журавлев [17], на первый план стали выступать такие термины, как «групповая деятельность», «коллективная деятельность», «совместная деятельность», «совместная активность». Сразу хочется отметить, что в этот период времени данная проблематика изучалась и активизировалась в нескольких направлениях одновременно. Так,

научные исследования, выполненные преимущественно в лабораторных условиях, были представлены в области инженерной психологии (работы Ф.Д. Горбова [9], Медведева В.В. [29], М.А. Новикова [10], Н.Н. Обозова [30]), в социальной и педагогической психологии при решении практических задач подготовки лидеров школьных, затем учебно-производственных коллективов (исследования А.С. Косарева и Л.И. Уманского [21; 40], А.С. Чернышева [41]), в анализе межличностных отношений при реализации показателей эффективности совместной трудовой деятельности (Н.В. Голубева [8], Э.С. Чугунова [42]).

Зарубежные исследования совместной деятельности этого периода прослеживаются в рамках нормативно-ценностного подхода (Т.Тайлер), структурно-функционального подхода (И.Стайнер) (описаны в монографии А.Л. Журавлева). В них авторы описывают, с одной стороны, влияние групповой идентичности, с другой — структуру решения разных задач, связанных с анализом специфики совместной деятельности. Несомненно, наиболее интенсивные и глубокие исследования совместной деятельности появились на рубеже 70–80-х годов XX века и связаны с Б.Ф. Ломовым, который стремился изучить специфические психологические характеристики совместной деятельности. Проведенный нами анализ публикаций автора [25–27] показал, что его работы носили комплексный характер и в большей мере отвечали запросам того времени, а именно психологии труда, где изучались особенности характера функциональных связей членов трудовой группы, влияние уровня позитивных взаимоотношений на внутригрупповую психологическую совместимость, распространенные эффективные управленческие воздействия на них. Нельзя не упомянуть классиков отечественной социальной психологии Г.М. Андрееву [1], А.В. Петровского [31]. Исследователи, будучи известнейшими методологами, в рамках теоретических работ показали механизмы опосредования содержанием совместной деятельности ключевых социально-психологических феноменов (прежде всего структуры межличностных отношений). Несомненный интерес для нас приобретают работы А.С. Чернышева и Т.И. Сурьяниновой. Авторами изучался важный, на наш взгляд, вопрос, связанный с изучением генезиса субъекта совместной деятельности в группах детей на дистанции дошкольного и младшего школьного возраста. При описании основных ме-

ханизмов, обусловивших генезис субъекта совместной деятельности в группах детей разных возрастов, А.С. Чернышев констатирует: «...процесс становления определяется как минимум двумя факторами: уровнем организованности детей в группе и степенью неопределенности деятельности, которую надо самостоятельно организовать» [41; с.15]. Таким образом, полученные результаты психолого-педагогических исследований того периода показывают нам успешность совместной деятельности во взаимосвязи с многообразием социально-психологических факторов (Г.М. Андреева, А.В. Журавлев, Б.Ф. Ломов, Н.Н. Обозов, А.В. Петровский, Л.И. Уманский, А.С. Чернышев и др.)

О совместной деятельности в психологической науке с конца 80-х годов XX до начала XXI века

Более глубокое погружение в проблематику совместной деятельности было осуществлено в рамках развития теории развивающего обучения (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов, Д.Б. Эльконин и др.). Авторы данной теории опирались на позиции культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, делающего акцент на совместную деятельность как важнейший социокультурный механизм развития. Изучаемый феномен главным образом связан с понятием «организация совместной деятельности», которое содержательно отражает, во-первых, распределение, действие и обмен ими, во-вторых, взаимопонимание, в-третьих, общение, в-четвертых, рефлексию как особое действие со способами совместной работы.

Важно уточнить, что ключевой вопрос об организации совместной деятельности как генетически исходной форме обучения был описан в 70-е годы учеником Л.С. Выготского А.Н. Леонтьевым. Вместе с тем его глубокое погружение в эту проблематику особенно было оценено в 80-е годы, в которые представители школы В.В. Давыдова делали акцент, при объяснении феноменологии совместной деятельности, на важности понимания взаимосвязи предмета и структуры возникающего действия и содержания ее общих задач и целей. Практика исследований совместной деятельности того периода реализовалась путем активного взаимодействия и общения, выступала важным средством не только основных психосоциальных, но и когнитивных характеристик ребенка. Об этом говорится в работах А.В. Запорожца [18] и представителей его научной школы. По мнению автора, совместная деятельность не только способствует формированию основ коллективных взаимоотношений, но и развивает коммуникативные процессы, совершенствует навыки сотрудничества, способность сопереживать другим людям.

В этот период времени группой исследователей (А.И. Донцов, Е.М. Дубовская, И.М. Улановская) были разработаны теоретические аспекты проблемы определения критериев анализа совместной деятельности, благодаря чему появилась возможность

более глубоко проанализировать механизмы действия и психолого-педагогические основания совместной деятельности [16]. Как мы указали выше, именно школа В.В. Давыдова с новой парадигмой обучения начала всесторонне изучать содержание совместной деятельности на материале начального образования. Этот период характеризовался рядом важнейших и на тот период чрезвычайно перспективных направлений исследований. Среди них особо отметим вопрос о соотношении индивидуальных и групповых формах обучения, о том, каким образом соотносятся учебные действия ребенка и взрослого в развивающейся общности «взрослый-ребенок», и что особенно важно, о том, какие знаковые средства являются наиболее эффективными в организации совместной деятельности [32]. В разговоре о важности ключевой задачи взрослого при активном его стремлении определить зону ближайшего развития в пространстве учебной деятельности М. Селигмен [52] отмечает важность стремления детей к приобретению самостоятельного опыта преодоления трудностей, как в учебной, так и в других видах деятельности.

На рубеже 80-х годов XX века в зарубежной психологии увеличивается количество исследований, касающихся сравнительной эффективности индивидуального и совместного способов решения детьми интеллектуальных задач. В их числе работы А.-Н Перре-Клермон [51]. На наш взгляд, интерес автора к проблеме совместной деятельности был обусловлен решением нескольких вопросов, среди которых, во-первых, оценить влияние социальных отношений на развитие участников этих отношений, и, во-вторых, провести анализ влияния разных стратегий, применяемых участниками групп, стремящихся выполнить те или иные совместные задания.

Автор констатировал эффективность деятельности групп по ключевому условию — определить наличие испытуемых с разными точками зрения при решении конкретных задач. В конце 90-х появилось интересное исследование, данные которого позволили, с одной стороны, показать ключевые способы организации совместной деятельности, тем самым получить возможность сконструировать оптимально групповой эффект, с другой стороны, в работе G. Wells [54] мы наблюдали влияние различных переменных на результат совместной деятельности (автор показал важность характера предъявляемой задачи, роль взрослого (педагога), а также представленную им оценку качества проведенной групповой работы. Также в 90-е годы XX века в зарубежной психологии исследователи активно стремились к уточнению понятия «совместная деятельность» и их классическая интерпретация в литературе того времени была выражена в терминах «cooperation», «die Kooperation», «la cooperation». С. Альпер и др. [50], стремясь к их обобщению, прежде всего сделали акцент на их основной смысл, направленный на сотрудничество, в рамках которого происходит взаимодействие, включающее общие цели и действия ин-

дивидов. Предприняв попытку это взаимодействие описать качественно, авторы проанализировали собственно специфику самой деятельности, а именно деятельность в рамках которой участники стремятся обмениваться информацией, а также в общении учитывать мнения партнеров и оказывать друг другу поддержку.

Реалии настоящего времени, сложившаяся система образования ставят в качестве ключевой цели необходимость корректировки подходов к обучению детей, формирования у них способности к самостоятельному овладению знанием. Работы ученых П.Я. Гальперина [7], В.А. Гуружапова [13], Е.И. Исаева [19], Г.Г. Кравцова [22], А.В. Конокотина [33], А.А. Марголиса [12], Н.Н. Нечаева [28], В.В. Рубцова [34–36], Г.А. Цукерман [45–47], Б.Д. Эльконина [48] и др. на основе генетико-моделирующего метода, разработанного Л.С. Выготским, смогли обстоятельно обосновать положение о коллективно-распределенной форме как изначально сформированной форме организации учебной деятельности. Проведенные учеными исследования, как теоретического, так и прикладного характера, позволили установить положительное влияние использования именно коллективно-распределенных форм организации учебной деятельности на когнитивные процессы обучающихся.

В тот период времени особую актуальность приобрело предположение о том, что само по себе учебно-познавательное действие возникает не всегда, не во всех формах, а только лишь в определенной. Нас данный научный факт привел к пониманию того, что совместность является предметом важного исследования. Также важным является то, каким образом устанавливается взаимодействие конкретных участников совместного действия (обучающиеся, педагоги, родители и т. д.), что является, по сути, базовой характеристикой общности. Актуальным на настоящий момент является определение условий совместной деятельности в современном образовании. И, подходу к исследованиям начала XXI века, ориентируясь на глубокую их систематизацию, представленную уже в монографии В.В. Рубцова (2021) [39], были выделены, систематизированы и описаны специфические характеристики общности в виде коммуникации, взаимопонимания и рефлексии. Именно они, на наш взгляд, определяют содержание и структуру совместной деятельности.

Л.С. Выготский [4–5] констатировал, что развитие психических функций связано с изменением социальной ситуации развития. В то же время эту идею поддерживал В.В. Давыдов [14; 32], подчеркивающий связь творческой активности с изменением социальной ситуации через изменение общностей и способов действия участников. Автор говорит, что, несомненно, ключевой способностью современного человека является его способность включаться в разные формы общности и разные виды деятельности, а основным условием организации обучения является процесс распределения и обмена способами действия, в которых будут проследиваться,

как было сказано выше, процессы коммуникации и рефлексии. В.В. Рубцов констатирует: «Но тот факт, что распределение и обмен общими способами действия, требующими коммуникации, взаимопонимания, рефлексии, должны стать основным условием организации обучения, способствующего развитию, не вызывает у меня никаких сомнений» [33, с. 8].

Совместная деятельность в психологической науке XXI века (дискуссионные моменты)

Во втором—начале третьего десятилетия XXI века в научном исследовании данной проблемы в центр внимания ставятся вопросы продвижения идей социогенеза в традициях культурно-исторической психологии и теории деятельности и вновь и вновь предпринимаются попытки уже по-другому посмотреть на ключевые проблемы совместной деятельности в условиях современной школы. Прежде чем далее пригласить к дискуссии по данной проблеме, мы хотим отметить, что за последние несколько лет — в связи с указанной проблематикой — вышли две глубокие монографические работы теоретического и прикладного характера [33; 39], которые позволили, с одной стороны, раскрыть содержание, практические результаты совместной учебной деятельности, показав ее роль в целостном психическом развитии детей, с другой стороны, более глубоко вникнуть в анализ полученных результатов и охарактеризовать особенности развития коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6–10 лет в условиях обучения.

Несомненно, мы согласны с мнением В.В. Давыдова, что образование — это пространство возможностей, в котором происходит становление и развитие способностей ребенка. В начале дискуссии остановимся на содержании анализируемой проблематики совместной деятельности в дошкольном образовании. В первых обоснованиях развития совместной деятельности нельзя не коснуться работ Е.Е. Кравцовой [23]. Исследователь обнаруживает важную тенденцию в дошкольном возрасте — стремление к совместной игре, являющейся предиктором психологической готовности к формированию совместной деятельности. Проведенные автором многолетние исследования показали, что для успешной реализации совместной деятельности (совместной игры) у ребенка должна быть сформирована индивидуальная игровая деятельность.

В связи с вышесказанным, Елена Евгеньевна описывает совместную деятельность ребенка-дошкольника не только как внешнюю, но и как внутреннюю. Для того, чтобы устранить противоречия в выводах, разрабатываемых ранее в работах Л.С. Выготского и позже В.В. Давыдова, автор провела глубокую проверку данной гипотезы через систему построения коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста, что, на наш взгляд, явилось особенно ценным (ключевая цель определялась не-

обходимостью оценки у будущих первоклассников их готовности к обучению в школе). Соответственно, у тех детей, которые показали удовлетворительные и ниже средних показатели по школьной готовности, выстраивать коллективно-распределенную деятельность было гораздо труднее.

Мы также обратили внимание на интересное исследование 2020 года, проведенное Т. д. Савенковой. По ее мнению [38], представителей дошкольной педагогики и психологии интересует не только эффективность деятельности группы и участвующего в ней ребенка-дошкольника, но и педагогическая ценность их взаимодействия, поскольку, как говорит автор статьи, для дошкольного образования важен опыт социализации ребенка, получаемый им на фоне развития коммуникативно-рефлексивных процессов (зависит от того, как дошкольники общаются между собой, какой опыт они получают в ходе совместной деятельности). В связи с этим исследователь выделяет пять основных вариантов взаимодействия в ходе совместной деятельности. Постараемся кратко на них остановиться и дать комментарий.

Во-первых, речь идет о совместной деятельности взрослого с ребенком. Комментируя данный вариант, обратимся к известным рассуждениям Л.С. Выготского [5] о том, что обучение ведет за собой развитие, где роль взрослого строится в соответствии с ориентиром на зону ближайшего развития ребенка, обогащение зоны его актуального. Задача педагога в работе с дошкольником — обучить его новому. Во-вторых, совместная деятельность ребенка со взрослым строится «на равных» (равноправные партнеры). В-третьих, совместная деятельность группы детей осуществляется под руководством взрослого. Руководствуясь идеями Л.С. Выготского, разрабатываются теоретические и практические положения педагогики и психологии развивающихся общностей. Важно здесь сказать, что сотрудничество детей и педагогов создает условия для формирования коммуникативно-рефлексивных процессов (также речь идет о становлении и развитии новых продуктивных видов деятельности, коммуникативных навыков, социализации). В-четвертых, совместная деятельность дошкольников со сверстниками разворачивается без участия взрослого, но по его заданию. Несомненно, данная деятельность является основополагающей и позволяет педагогу дошкольной образовательной организации выступить в основном только в роли организатора. Он ставит перед детьми задачу, но в ее решении не участвует, а в итоге происходит формирование лидерских ресурсов у дошкольников. В-пятых, самостоятельная, спонтанно возникающая совместная деятельность детей представлена разнообразными вариантами коллективных детских игр, коммуникативных практик и осуществляется детьми без абсолютного участия педагогов.

Кратко резюмируя вышесказанное, отметим, что в дошкольном образовании совместная деятельность отличается разнообразием организации, предметной и тематической направленностью (например, совместные художественные, спортивные,

музыкальные мероприятия и др.). В рамках изучения предпосылок развития совместной деятельности в дошкольном возрасте исследователи М. Хедегард, Н. Либерт [44] сконструировали названную ими «радикально-локализованную», базирующуюся на традициях культурно-исторической психологии методiku, направленную на изучение социальной ситуации развития дошкольников. Авторы данной методики смогли полноценно оценить их взаимодействие не только со взрослыми (педагогами), но и сверстниками.

Поскольку мы продолжаем разговор о становлении совместной деятельности в русле дошкольного образования, то хотели бы остановиться на еще одной важной актуальной проблеме — выявлении уровня готовности детей с ограниченными возможностями здоровья осуществлять взаимодействие со сверстниками. Так, в поле нашего внимания попало интересное диссертационное исследование, выполненное в 2023 году О.Г. Болдиновой [2]. Автор работы в экспериментальной части своего исследования описала критерии совместной деятельности обучающихся дошкольного возраста с нарушениями зрения. В частности, ею раскрыты способности обучающихся с учетом тифлопедагогических условий использовать первичные коммуникативные средства, характеристики эмоциональной включенности в процесс взаимодействия со сверстниками, стремление к участию в длительных устойчивых объединениях в сочетании с переходом к дальнейшим видам деятельности.

Продолжая дальнейший разговор, несколько акцентов сделаем на «движении» детско-взрослых общностей, а именно начальной школы («школа как учебная деятельность»). В обосновании наиболее важных акцентов в ее описании прежде всего еще раз коснемся понятия «зоны ближайшего развития», рассматриваемого Л.С. Выготским как «ключевой закон детского развития», а также возможность организации совместной деятельности (взаимодействие в сообществе со взрослым (педагогом) и сверстниками). Современное исследование, проведенное А.В. Конокотиным и др. [36], позволило не только реализовать идеи системы развивающего обучения (Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова) и его метод (учебной деятельности), но и современные исследования совместной учебной деятельности в младшем школьном возрасте, которые позволили выявить психологические условия развития коммуникативных и рефлексивных процессов. Авторы отмечают: «Экспериментальные исследования совместной деятельности как зоны ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей младших школьников выявили три типа взаимодействия в процессе поиска и выявления общего способа действия в ситуации: до-организационный, организационный, рефлексивно-аналитический. Каждый из данных типов взаимодействий характеризуется качественно-специфическим способом реализации коммуникативных и рефлексивных действий» [33; с. 38]. Так, в монографическом исследовании (под редакцией В.В. Рубцова) «...в организации совмест-

ного действия можно выделить следующие ее составляющие:

- распределение начальных действий и операций — задается системой преобразований, обуславливающих поиск принципа построения изучаемого объекта;
- обмен способами действия — задается необходимостью преобразования различных способов действия для получения совокупного продукта деятельности;
- взаимопонимание — задается характером включения различных способов действия в совместную деятельность (взаимопонимание позволяет установить соответствие собственного действия и его продукта действиям других участников деятельности).

Среди средств, обеспечивающих осуществление совместной деятельности, наиболее важными с психологической точки зрения являются:

- коммуникация, без которой невозможны распределение, обмен и взаимопонимание и благодаря которой происходит планирование адекватных учебной задаче условий протекания деятельности и выбор соответствующих способов действия;
- рефлексия, через которую устанавливается отношение участника к собственному действию и обеспечивается преобразование этого действия в соответствии с содержанием и формой совместной деятельности» [39, с. 40].

В подтверждение вышесказанному хочется отметить, что современное школьное образование, в том числе на ступени начального общего образования, стремительно признает важность формирования в этот период не только предметных знаний, умений и навыков, но и умений и навыков коммуникации, рефлексии, взаимодействия и сотрудничества.

Переход к подростничеству и его анализ с точки зрения совместной деятельности описывается как глубоко дискуссионный. Исследователи настоящего времени не в полном объеме поддерживают отечественную концепцию Д.Б. Эльконина о том, что ведущая деятельность в подростничестве диктуется интимно-личностным общением [49]. Свое обоснование предлагает Н.Н. Вересов [3], констатируя, что в рассуждениях А.Н. Леонтьева ведущая деятельность должна иметь определенную структуру, которая, к сожалению, в содержании общения не проработана. В процессе анализа альтернативных возможностей развития интимно-личностного общения на дистанции подросткового возраста учеными рассматривались, с одной стороны, общественно-значимая (В.В. Давыдов), проектная (К.Н. Поливанова), общественно-полезная (Д.И. Фельдштейн) деятельность, но с другой стороны — попытка (в рамках современных исследований О.В. Рубцовой [37]) описать, прежде всего, с точки зрения «идеальной формы» подросткового возраста, — проанализировать содержание развития взрослеющего подростка в процессе включения его в систему социальных взаимодействий. Этот процесс автором представлен плоскостью «ролевых драм».

О.В. Рубцовой теоретически и эмпирически доказано, что система социальных ролей, в которой развивается и взрослеет ребенок, рассматривается как «идеальная» форма подростничества. Благодаря процессу интериоризации этих ролей содержание психического развития на дистанции подросткового возраста, разворачиваясь в деятельности принимает форму ролевого экспериментирования. Важно констатировать, что представленные автором идеи в определенной степени устраняют пробел в реализации современного ФГОС ООО, указывающего на необходимость — в рамках воспитательного процесса — организации с подростками социальных проб. Их важность обусловлена необходимостью решения не только ключевых проблем основной школы, связанных с понижением мотивации учения, нарушением адаптации, частым возникновением внутри- и межличностных конфликтов, но и проблем рискованного и негативного (в том числе саморазрушающего) поведения. Таким образом, эффективность процесса обучения и воспитания у подростков 13–15 лет зависит от содержания совместной деятельности, благодаря их возможности, осуществлять ролевые пробы.

О.В. Рубцовой представлен опыт создания реальной площадки на территории образовательных организаций г. Москвы (театральная деятельность, деятельностная технология «Мультимедиа-театр»). Реализация ролевых форм в совместной деятельности (экспериментирование с ролями, позициями и отношениями) не только позволяет интериоризировать подростками культурные нормы, ценности, способы совместной деятельности, но и создают условия для экстериоризации внутренних конфликтов, переживаний, преодоления негативных явлений современных образовательных практик.

Зарубежные исследования проблематики совместной деятельности в рамках культурно-исторической психологии и анализа работ Л.С. Выготского представлены в работах Н.Н. Вересова. Он в своих исследованиях напоминает нам о том, что высшие психические функции в начале пути были внешними, социальными и демонстрировали нам и позже позволили говорить о социальном отношении двух людей [53]. Галина Анатольевна Цукерман, считая Н.Н. Вересова тонким исследователем, указывала на его активное стремление избежать упрощенного восприятия работ Льва Семеновича Выготского, касающихся исследования взаимодействий, в которые может быть включен ребенок.

Переход в старшем подростковом возрасте к анализу совместной деятельности позволяет нам знакомить молодых людей с проектной деятельностью. Несмотря на то, что, как отмечает В.В. Рубцов: «...реальная проектная школа, до которой надо еще содержательно дотянуть» [35, с. 8], мы в продолжении дискуссии остановимся на ней более подробно. В рамках обсуждения выбранной нами темы хотим акцентировать внимание на концептуальной модели «Школа будущего» как экосистемы развивающихся детско-взрослых сообществ, сконструированных в работах Ю.В. Громыко [11],

А.А. Марголиса [12]. Представленная учеными концепция предполагает включение взрослеющих молодых людей в сообщества путем освоения ими различных социальных практик, благодаря которым они смогут вырабатывать личные когнитивные стратегии. Авторы в своих концептуальных позициях определяют экосистему на основе формирующихся различных типов детско-взрослых деятельностей и создания коммуникативно-деятельностной знаковой среды.

Дискутируя на этот счет, известный ученый В.С. Лазарев проявил интерес к данной концепции, но в то же время наметил ряд дискуссионных вопросов, в том числе о том, гарантирует ли включение детей в деятельность их развитие [24, с. 72]. Автор не видит определенности в содержании предметного и проектного образования. Высказывая свою точку зрения относительно школы будущего в старшей школе В.С. Лазарев представляет несколько своих обоснований; во-первых, он считает, что у подростков проектная деятельность представлять реальную исследовательскую деятельность, во-вторых, важным является совместная деятельность педагогов. В статье, посвященной содержанию прошедшего в 2018 году в рамках круглого стола методического семинара, автор вспоминает разговор с В.В. Давыдовым о необходимости «...выращивать новую учебную деятельность... развивать способность принимать решения» [35, с. 20]. В связи с этим он видит ключевую задачу при конструировании модели развития современной школы в создании механизмов ее развития.

Дискуссионные идеи о перспективах создания школы будущего («нормальной школы совместности») высказывает и Г.А. Цукерман [35]. Она приводит несколько аргументов, способствующих в условиях совместной деятельности развитию мыслительных процессов и других способностей. Автор подходит к анализу этих аргументов через оценку средств современного образования. Во-первых, она убедительно доказывает, что совместная деятельность как условие развития важных психических процессов возникает в тех случаях, когда имеет место совместное действие; во-вторых, формируется такой тип педагогического сознания, который способствует организации совместного действия, в-третьих, сами по себе способы организации совместной деятельности отличаются технологичностью. Общие исходные допущения, представленные Г.А. Цукерман, делают акценты на важности проявления инициативы в процессе деятельности (нужно

проанализировать, как осуществлена их организация, на какой предметности и в какой конкретно знаковой форме они проявляются). По сути, как считает автор, это является «нормальным действием педагога-профессионала».

Греческие коллеги М. Дафермос, А. Чронаки, М. Контоподис [15], анализируя значимость идей — в том числе и формирования совместной деятельности — опирались на принципы прежде всего культурно-исторического и деятельностного подходов в греческом контексте с позиций академической среды, образовательной политики и реформ социокультурного пространства своей страны. Важным для нас является исследование французской коллеги Лауры Клотцер [20]. Автор, динамично проанализировав взгляды Л.С. Выготского и Ж. Полицера, представляет концепцию «клиники деятельности», используя кросс-самоконфронтационное интервью, способное оказывать развивающее драматическое воздействие на человека.

Вместо заключения

Совместная деятельность — в современных психолого-педагогических работах — термин, активно применяемый как в исследовательском, так и образовательном пространстве. Ее становление и развитие связано со смысловыми переходами при рассмотрении ключевых проблем современного образования, которые напрямую связаны с интенсивно развивающимися взаимодействиями детей разных возрастов (дошкольного, младшего школьного, подросткового) со взрослыми, освоения ими коммуникативно-рефлексивных процессов и разных направлений сотрудничества. Интенсивное погружение в проблематику совместной деятельности было осуществлено в рамках развития теории развивающего обучения (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов, Д.Б. Эльконин и др.) в 80-х годах XX века. Авторы данной теории опирались на позиции культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, делающего акцент на совместную деятельность как важнейший социокультурный механизм развития. XXI век является пространством возможностей для современных детей. Образование для современного ребенка в наши дни — это не только формирование и развитие его способностей, но и смена детско-взрослых общностей и деятельностей (от совместных игр, учебной деятельности, до ролевого экспериментирования и проектной деятельности).

Литература

1. Андреева Г.М. Развитие марксистской традиции в социально-психологическом знании // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1977. № 3. С.21–29.
2. Болдинова О.Г. Педагогическое сопровождение совместной деятельности детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в условиях инклюзивного

References

1. Andreeva G.M. Razvitie marksistskoi traditsii v sotsial'no-psikhologicheskom znanii [Development of the marxist tradition in socio-psychological knowledge]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya* [Bulletin of Moscow State University, Episode 14. Psychology], 1977, no. 3, pp. 21–29. (In Russ.).

- образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук, М., 2023. 26 с.
3. Вересов Н.Н. Ведущая деятельность в психологии развития: понятие и принцип // Культурно-историческая психология. 2005. Том 1. № 2. С. 76–86.
 4. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М.: Академия педагогических наук, 1960. 500 с.
 5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
 6. Давыдов В.В. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. 514 с.
 7. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. Воронеж: МОДЭК; М.: Институт практической психологии, 1998. С. 272–317.
 8. Голубева Н.В., Кузьмин Е.С. Опыт изучения производственных коллективов // Социология в СССР. Т. 2. М.: Мысль, 1965. 312 с.
 9. Горбов Ф.Д. Некоторые вопросы космической психологии // Вопросы психологии. 1962. № 6. С. 12–23.
 10. Горбов Ф.Д., Новиков М.А. Экспериментально-психологическое исследование группы космонавтов // Проблемы космической биологии. Т. 4. М.: Наука, 1965. С. 17–26.
 11. Громыко Ю.В. К проблеме создания общенародной школы будущего: синтез предметного и проектного образования // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 1. С. 93–105. DOI:10.17759/pse.2018230108
 12. Громыко Ю.В., Рубцов В.В., Марголис А.А. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 57–67. DOI:10.17759/chp.2020160107
 13. Гуружапов В.А. Реальный ученик и перспективы развития образовательной деятельности в России // Педагогический вестник. 2004. № 21–22.
 14. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
 15. Дафермос М., Чронаки А., Контоподис М. Культурно-историческая теория деятельности в Греции: действующие лица, контексты, политика принятия и интерпретации // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 2. С. 33–41. DOI:10.17759/chp.2020160205
 16. Донцов А.И., Дубовская Е.М., Улановская И.М. Разработка критериев анализа совместной деятельности // Вопросы психологии. 1998. № 2. С. 61–71.
 17. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности / А.Л. Журавлев; Российская академия наук, Институт психологии. М.: Институт психологии РАН, 2005. 638 с.
 18. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. М.: Педагогика, 1986. Т. 1. 323 с.
 19. Исаев Е.И. Возрастно-нормативная модель развития в дошкольном детстве [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 2. С. 166–177. DOI:10.17759/psyedu.2017090214
 20. Клотцер Л. Конкретная психология и подход «клиники деятельности»: значимость для интервенционных исследований в 21 веке // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 2. С. 42–50. DOI:10.17759/chp.2020160206
 21. Косарев А.С., Уманский Л.И. Условия и пути развития организаторских способностей школьников // Советская педагогика. 1963. № 11.
 2. Boldinova O.G. Pedagogicheskoe soprovozhdenie sovmestnoi deyatel'nosti detei doskol'nogo vozrasta s narusheniyami zreniya v usloviyakh inkluzivnogo obrazovaniya: avtoreferat diss. na soiskanie uchenoi stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk [Pedagogical support for joint activities of preschool children with visual impairments in inclusive education]. Moscow, 2023. 26 p. (In Russ.).
 3. Veresov N.N. Vedushchaya deyatel'nost' v psikhologii razvitiya: ponyatie i printsip [Leading activity in developmental psychology: concept and principle]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical psychology*, 2005. Vol. 1, no. 2, pp. 76–86. (In Russ.).
 4. Vygotskii L.S. Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii [Development of higher mental functions]. Moscow: Akad. ped. nauk, 1960. 500 p. (In Russ.).
 5. Vy'gotskij L.S. Sbranie sochinenij: V 6-ti t. T. 2. Problemy obshhej psixologii [Collected works: In 6 volumes. Vol. 2. Problems of general psychology]. Moscow: Pedagogika, 1982. 504 p. (In Russ.).
 6. Davydov V.V. Problemy obshchei psikhologii [Problems of general psychology]. Moscow: Pedagogika, 1982. 514 p. (In Russ.).
 7. Gal'perin P.Ya. Psikhologiya myshleniya i uchenie o poetapnom formirovanii umstvennykh deistvii [Psychology of thinking and the doctrine of the gradual formation of mental actions]. Voronezh: MODEK; M.: Institut prakticheskoi psikhologii, 1998. pp. 272–317. (In Russ.).
 8. Golubeva N.V., Kuz'min E.S. Opyt izucheniya proizvodstvennykh kollektivov [Experience in studying production teams]. *Sotsiologiya v SSSR [Sociology in the USSR]*, Vol. 2. Moscow: Mysl', 1965. 312 p. (In Russ.).
 9. Gorbov F.D. Nekotorye voprosy kosmicheskoi psikhologii [Some questions of space psychology]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1962, no.6, pp. 12–23. (In Russ.).
 10. Gorbov F.D., Novikov M.A. Eksperimental'no-psikhologicheskoe issledovanie gruppy kosmonavtov [Experimental psychological study of a group of astronauts]. *Problemy kosmicheskoi biologii [Problems of space biology]*, 1965. Vol. 4, pp. 17–26. (In Russ.).
 11. Gromyko Yu.V. K probleme sozdaniya obshchenarodnoi shkoly budushchego: sintez predmetnogo i proektnogo obrazovaniya [On the problem of creating a national school of the future: synthesis of subject and project-based education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 1, pp. 93–105. DOI:10.17759/pse.2018230108 (In Russ.).
 12. Gromyko Yu.V., Rubtsov V.V., Margolis A.A. Shkola kak ekosistema razvivayushchikhsya detsko-vzroslykh soobshchestv: deyatel'nostnyi podkhod k proektirovaniyu shkoly budushchego [School as an ecosystem of developing child-adult communities: an activity-based approach to designing the school of the future]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 57–67. (In Russ.).
 13. Guruzhapov V.A. Real'nyi uchenik i perspektivy razvitiya obrazovatel'noi deyatel'nosti v Rossii [A real schoolboy and prospects for the development of educational activities in Russia]. *Pedagogicheskii vestnik [Pedagogical Bulletin]*, 2004, no. 21–22. (In Russ.).
 14. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya. Opyt teoreticheskogo i eksperimental'nogo psikhologicheskogo issledovaniya. [Problems of developmental education. Experience in theoretical and experimental psychological research]. Moscow: Pedagogika, 1986. 240 p. (In Russ.).
 15. Dafermos M., Chronaki A., Kontopodis M. Kul'turno-istoricheskaya teorija dejatel'nosti v Grecii: dejstvujushhie

22. Кравцов Г.Г. Проблема личности в культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2006. Том 2. № 1. С. 18–25.
23. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Культурно-исторический подход к вопросам образования // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 4–13. DOI:10.17759/chp.2020160401
24. Лазарев В.С. К проблеме построения модели «школы будущего» // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 4. С. 69–79. DOI:10.17759/pse.2021260406
25. Ломов Б.Ф. К проблеме деятельности в психологии // Психологический журнал. 1981. Т. 2. № 5. С. 3–22.
26. Ломов Б.Ф. Психические процессы и общение // Методологические проблемы социальной психологии. М.: Наука, 1975. С. 151–164.
27. Ломов Б.Ф. Совместная (групповая) деятельность людей, формирование трудовых коллективов и психологические аспекты управления ими // Правовые и социально-психологические аспекты управления / Под ред. В. Г. Шорина. М.: Знание, 1972. С. 211–240.
28. Нечаев Н.Н. «Двойственность» совместной деятельности как основа становления психологических новообразований: пути развития деятельностного подхода // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 3. С. 27–37. DOI:10.17759/chp.2020160304
29. Медведев В.В. Экспериментальная установка для исследования согласованности групповых действий и рационального подбора группы // Вопросы психологии. 1967. № 2.
30. Обозов Н.Н. К вопросу оптимальной совместимости психомоторных функций в групповой деятельности // Человек и общество. Вып. V. Л.: Изд-во ЛГУ, 1969. С. 144–148.
31. Петровский А.В. Деятельностный подход в социально-психологическом исследовании // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1978. № 4. С. 3–10.
32. Проблемы общей психологии / Под редакцией В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
33. Развитие коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6–10 лет в зависимости от способов организации учебных взаимодействий: коллективная монография / Под ред. В.В. Рубцова. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. 203 с.
34. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М.: Педагогика, 1987. 160 с.
35. Рубцов В.В., Лекторский В.А., Эльконин Б.Д., Асмолов А.Г., Кудрявцев В.Т., Фрумин И.Д., Громько Ю.В., Болотов В.А., Лазарев В.С., Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е., Цукерман Г.А., Уразалиева Г.К., Ковалева Т.М. От совместного действия — к конструированию новых социальных общностей: Совместность. Творчество. Образование. Школа (Круглый стол методологического семинара под руководством В.В. Рубцова, Б.Д. Эльконина) // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 3. С. 5–30. DOI:10.17759/chp.2018140301
36. Рубцов В.В., Исаев Е.И., Конокотин А.В. Учебная деятельность как зона ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 1. С. 28–40. DOI:10.17759/chp.2022180103
37. Рубцова О.В. Ролевое экспериментирование подростков в контексте идей Л.С. Выготского: деятельностная технология «Мультимедиа-театр» // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 2. С. 61–69. DOI:10.17759/chp.2023190208
- lica, konteksty, politika prinjatija i interpretacij [Cultural-historical theory of activity in Greece: actors, contexts, policies of acceptance and interpretation]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical psychology*, 2020. Vol. 1, no. 2, pp. 33–41. DOI:10.17759/chp.2020160205 (In Russ.).
16. Dontsov A.I., Dubovskaya E.M., Ulanovskaya I.M. Razrabotka kriteriev analiza sovместnoi deyatel'nosti [Development of criteria for analyzing joint activities]. *Voprosy psikhologii = [Questions of psychology]*, 1998, no. 2, pp. 61–71. (In Russ.).
17. Zhuravlev A.L. Psikhologiya sovместnoi deyatel'nosti [Psychology of joint activities]. Ros. akad. nauk, In-t psikhologii. Moscow: In-t psikhologii RAN, 2005. 638 p. (In Russ.).
18. Zaporozhets A.V. Izbrannye psikhologicheskie trudy: v 2 t. [Selected psychological works: in 2 volumes]. Moscow: Pedagogika, 1986. Vol. 1. 323 p. (In Russ.).
19. Isaev E.I. Vo, zrastno-normativnaya model' razvitiya v doshkol'nom detstve [Age-normative model [of development in preschool childhood]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and pedagogical research*, 2017. Vol. 9, no. 2, pp. 166–177. DOI:10.17759/psyedu.2017090214 (In Russ.).
20. Klotser L. Konkretnaja psihologija i podhod «kliniki dejatel'nosti»: znachimost' dlja intervencionnyh issledovanij v 21 veke [Concrete psychology and the "clinic of activity" approach: relevance for interventional research in the 21st century]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 2, pp. 42–50. DOI:10.17759/chp.2020160206 (In Russ.).
21. Kosarev A.S., Umanskii L.I. Usloviya i puti razvitiya organizatorskikh sposobnostei shkol'nikov [Conditions and ways to develop schoolchildren's organizational abilities]. *Sovetskaya pedagogika [Soviet pedagogy]*, 1963, no. 11. (In Russ.).
22. Kravtsov G.G. Problema lichnosti v kul'turno-istoricheskoi psikhologii [The problem of personality in cultural-historical psychology]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical psychology*, 2006. Vol. 2, no. 1, pp. 18–25. (In Russ.).
23. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Kul'turno-istoricheskii podkhod k voprosam obrazovaniya [Cultural-historical approach to education issues]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 4, pp. 4–13. DOI:10.17759/chp.2020160401 (In Russ.).
24. Lazarev V.S. K probleme postroeniya modeli «shkoly budushchego» [On the problem of building a model of the «school of the future»]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 4, pp. 69–79. DOI:10.17759/pse.2021260406 (In Russ.).
25. Lomov B.F. K probleme deyatel'nosti v psikhologii [On the problem of activity in psychology On the problem of activity in psychology]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 1981. Vol. 2, no. 5, pp. 3–22. (In Russ.).
26. Lomov B.F. Psikhicheskie protsessy i obshchenie. Metodologicheskie problemy sotsial'noi psikhologii [Mental processes and communication. Methodological problems of social psychology]. Moscow: Nauka, 1975, pp. 151–164. (In Russ.).
27. Lomov B.F. Sovместnaya (gruppovaya) deyatel'nost' lyudei, formirovanie trudovykh kolektivov i psikhologicheskie aspekty upravleniya imi. Pravovye i sotsial'no-psikhologicheskie aspekty upravleniya [Joint (group) activities of people, the formation of work collectives and psychological aspects of their management Legal and socio-psychological

38. Савенкова Т.Д. Совместная деятельность дошкольников со сверстниками и взрослыми как средство позитивной социализации // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Том 25. № 186. С. 104–113. DOI:10.20310/1810-0201-2020-25-186-104-113
39. Совместная учебная деятельность и развитие детей: коллективная монография / Под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. 352 с.
40. Уманский Л.И. Опыт изучения организаторских способностей школьников // Вопросы психологии. 1963. № 1.
41. Чернышев А.С. Методика экспериментального исследования групповой активности школьников // Ученые записки кафедры педагогики и психологии КГПИ. Вып. XXXI. Курск, 1966. 214 с.
42. Чугунова Э.С. О некоторых социально-психологических условиях профессиональной устойчивости молодых рабочих // Человек и общество. Вып. 1. Л.: Изд-во ЛГУ, 1966. 188 с.
43. Чернышев А.С., Сурьянинова Т.И. Генезис группового субъекта деятельности // Психологический журнал. 1990. Том 11. № 2. С. 7–15.
44. Хедегард М., Либерт Н. Разработка методики для диагностики социальной ситуации развития дошкольников: от способностей к деятельности // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 2. С. 25–32. DOI:10.17759/chp.2020160204
45. Цукерман Г.А. Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии // Вопросы психологии. 1998. № 3. С. 17–31.
46. Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2006. Том 2. № 4. С. 61–73. URL: <https://psyjournals.ru/kip/2006/n4/Tsukerman.shtml> (дата обращения: 22.12.2023).
47. Цукерман Г.А. Совместное учебное действие: решенные и нерешенные вопросы [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 51–59. URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/2020/n4/Zuckerman.shtml> (дата обращения: 22.12.2023).
48. Эльконин Б.Д. Современность теории и практики Учебной Деятельности: ключевые вопросы и перспективы [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 28–39. URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/2020/n4/Elkonin.shtml> (дата обращения: 22.12.2023).
49. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
50. Alper S., Tjosvold D., Law K.S. Interdependence and controversy in group decision making: antecedents to effective self-managing teams // Organizational behavior and human decision processes. 1998. Vol. 74 (1). P. 33–52.
51. Perret-Clermont A.N. Social interaction and cognitive development in children. London: Academic Press, 1980.
52. Seligman, M.E.P. Power and powerlessness: Comments on «cognates of personal control» // Applied and Preventive Psychology. 1992. Vol. 1. P. 119–120.
53. Veresov N. Zone of proximal development (ZPD): the hidden dimension? // Language as Culture – Tensions in Time and Space. (ed. by AnnaLena Ostern and Ria Heilda Ylikallio). Vol. 1. Rapport fran Pedagogiska fakulteten vid Abo Academi. Nr. 11. Vasa, 2004.
54. Wells G. Dialogic inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education. N.Y., 1999.
- aspects of management]. V.G. Shorin (eds.). Moscow: Znanie, 1972, pp. 211–240. (In Russ.).
28. Nechaev N.N. «Dvoistvennost'» sovmestnoi deyatelnosti kak osnova stanovleniya psikhologicheskikh novoobrazovaniy: puti razvitiya deyatelnostnogo podkhoda [«Duality» of joint activity as the basis for the formation of new psychological formations: ways to develop the activity approach]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 3, pp. 27–37. DOI:10.17759/chp.2020160304 (In Russ.).
29. Medvedev V.V. Eksperimental'naya ustanovka dlya issledovaniya soglasovannosti gruppovykh deistvii i ratsional'nogo podbora gruppy [Experimental setup for studying the consistency of group actions and rational group selection]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1967, no. 2. (In Russ.).
30. Obozov N.N. K voprosu optimal'noi sovmestimosti psikhomotornykh funktsii v gruppovoi deyatelnosti. Chelovek i obshchestvo [On the issue of optimal compatibility of psychomotor functions in group activities. Man and Society]. Vol. 5. Leningrad: LGU, 1969, pp. 144–148. (In Russ.).
31. Petrovskii A.V. Deyatel'nostnyi podkhod v sotsial'no-psikhologicheskom issledovanii [Activity approach in socio-psychological research]. *Vestnik MGU. Seriya 14. Psikhologiya [Bulletin of Moscow State University. Series 14. Psychology]*, 1978, no. 4, pp. 3–10. (In Russ.).
32. Problemy obshchei psikhologii [Problems of general psychology]. Davydov V.V. (ed.). Moscow: Pedagogika, 1982, 504 p. (In Russ.).
33. Razvitie kommunikativno-refleksivnykh sposobnostei u detei 6–10 let v zavisimosti ot sposobov organizatsii uchebnykh vzaimodeistvii: Kollektivnaya monografiya [Development of communicative and reflexive abilities in children 6–10 years old, depending on the methods of organizing educational interactions]. Rubtsov V.V. (eds.). Moscow: FGBU VO MGPPU, 2023. 203 p. (In Russ.).
34. Rubtsov V.V. Organizatsiya i razvitie sovmestnykh deistvii u detei v protsesse obucheniya [Organization and development of joint actions in children during the learning process]. Moscow: Pedagogika, 1987. 160 p. (In Russ.).
35. Rubtsov V.V., Lektorskii V.A., El'konin B.D., Asmolov A.G., Kudryavtsev V.T., Frumin I.D., Gromyko Yu.V., Bolotov V.A., Lazarev V.S., Kravtsov G.G., Kravtsova E.E., Tsukerman G.A., Urazalieva G.K., Kovaleva T.M. Ot sovmestnogo deistviya — k konstruirovaniyunovykh sotsial'nykh obshchnostei: Sovmestnost'. Tvorchestvo. Obrazovanie. Shkola (Kruglyi stol metodologicheskogo seminarara pod rukovodstvom V.V. Rubtsova, B.D. El'konina) [From joint action to the construction of new social communities: Collaboration. Creation. Education. School (Round table of a methodological seminar led by V.V. Rubtsov, B.D. Elkonin)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 3, pp. 5–30. DOI:10.17759/chp.2018140301 (In Russ.).
36. Rubtsov V.V., Isaev E.I., Konokotin A.V. Uchebnaya deyatelnost' kak zona blizhaishego razvitiya refleksivnykh i kommunikativnykh sposobnostei detei 6–10 let [Educational activity as a zone of proximal development of reflexive and communicative abilities of children 6-10 years old]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical psychology*, 2022. Vol. 18, no. 1, pp. 28–40. DOI:10.17759/chp.2022180103 (In Russ.).
37. Rubtsova O.V. Rolevoe eksperimentirovanie podrostkov v kontekste idei L.S. Vygotskogo: deyatelnostnaya tekhnologiya «Mul'timedia-teatr» [Role-playing experimentation of adolescents in the context of the ideas of L.S. Vygotsky: activity technology «Multimedia theater»].

Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical psychology, 2023. Vol.19, no. 2, pp. 61–69. DOI:10.17759/chp.2023190208 (In Russ.).

38. Savenkova T.D. Sovmestnaya deyatel'nost' doshkol'nikov so sverstnikami i vzroslymi kak sredstvo pozitivnoi sotsializatsii [Joint activities of preschoolers with peers and adults as a means of positive socialization]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki [Bulletin of Tambov University. Series: Humanities science]*, 2020. Vol. 25, no. 186, pp. 104–113. DOI:10.20310/1810-0201-2020-25-186-104-113 (In Russ.).

39. Sovmestnaya uchebnaya deyatel'nost' i razvitie detei [Joint educational activities and children's development]. Rubtsov V.V. (eds.). Moscow: FGBOU VO MGPPU, 2021. 352 p. (In Russ.).

40. Umanskii L.I. Opyt izucheniya organizatorskikh sposobnostei shkol'nikov [Experience in studying organizational abilities of schoolchildren. Questions of psychology]. *Voprosy psikhologii [Psychology issues]*, 1963, no. 1. (In Russ.).

41. Chernyshev A.S. Metodika eksperimental'nogo issledovaniya gruppovoi aktivnosti shkol'nikov. Uchenye zapiski kafedry pedagogiki i psikhologii KGPI [Methods of experimental research of group activity of schoolchildren. Scientific notes of the department of pedagogy and psychology of KSPI], Vol. XXXI. Kursk, 1966. 214 p. (In Russ.).

42. Chugunova E.S. O nekotorykh sotsial'no-psikhologicheskikh usloviyakh professional'noi ustoychivosti molodykh rabochikh. Chelovek i obshchestvo. [On some socio-psychological conditions of professional stability of young workers Man and Society], Vol. 1. Leningrad: Publ. LGU, 1966. 188 p. (In Russ.).

43. Chernyshev A.S., Sur'yaninova T.I. Genezis gruppovogo sub"ekta deyatel'nosti [Genesis of a group subject of activity]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 1990. Vol. 11, no. 2, pp. 7–15. (In Russ.).

44. Hedegaard M., Libert N. Razrabotka metodiki dlja diagnostiki social'noj situatsii razvitija doshkol'nikov: ot sposobnostei k dejatel'nosti [Development of a methodology for diagnosing the social situation of preschool children's development: from abilities to activity]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 2, pp. 25–32. DOI:10.17759/chp.2020160204 (In Russ.).

45. Tsukerman G.A. Desyati-dvenadtsatiletnie shkol'niki: "nich'ya zemlya" v vozrastnoi psikhologii [Ten- to twelve-year-old schoolchildren: "no man's land" in developmental psychology]. *Voprosy psikhologii [Psychology issues]*, 1998, no. 3, pp. 17–31. (In Russ.).

46. Tsukerman G.A. Vzaimodeistvie rebenka i vzroslogo, tvoryashchee zonu blizhaishego razvitiya [Elektronnyi resurs]. [Interaction between a child and an adult that creates the zone of proximal development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical psychology*, 2006. Vol. 2, no. 4, pp. 61–73. (In Russ.).

47. Tsukerman G.A. Sovmestnoe uchebnoe deistvie: reshennye i nereshennye voprosy [Elektronnyi resurs]. [Joint learning activity: resolved and unresolved issues]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 51–59. (In Russ.).

48. El'konin B.D. Sovremennost' teorii i praktiki Uchebnoi Deyatel'nosti: klyuchevye voprosy i perspektivy [Elektronnyi resurs]. [Modern theory and practice of Educational Activities: key issues and prospects]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. C. 28–39. (In Russ.).

49. El'konin D.B. *Izbrannye psikhologicheskie Trudy [Selected psychological works]*. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p. (In Russ.).
50. Alper, S., Tjosvold, D., Law, K.S. Interdependence and controversy in group decision making: antecedents to effective self-managing teams. *Organizational behavior and human decision processes*, 1998. Vol. 74 (1), pp. 33–52.
51. Veresov N. Zone of proximal development (ZPD): the hidden dimension? Language as Culture – Tensions in Time and Space. AnnaLena Ostern (eds.). Vol. 1. Rapport fran Pedagogiska fakulteten vid Abo Academi. Nr. 11. Vasa, 2004.
52. Seligman, M.E.P. Power and powerlessness: Comments on «cognates of personal control». *Applied and Preventive Psychology*, 1992. Vol. 1, pp. 119–120.
53. Perret-Clermont A.N. Social interaction and cognitive development in children. Academic Press, 1980.
54. Wells G. *Dialogic inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. N.Y., 1999.

Информация об авторе

Терещенко Владимир Валерьевич, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии, ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет» (ФГБОУ ВО СмолГУ), г. Смоленск, Российская Федерация; ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», магистрант 1-го курса кафедра ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4189-3901>, e-mail: terechenko2007@yandex.ru

Information about the author

Tereshchenko Vladimir Valerievich, Phd in Psychology, associate professor, associate professor of the department of general psychology, Smolensk State University, Smolensk, Russia; Moscow State Psychological and Pedagogical University, 1st year master's student of the department UNESCO "Cultural-Historical Psychology of Childhood", Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4189-3901>, e-mail: terechenko2007@yandex.ru

Получена 28.05.2024
Принята в печать 10.08.2024

Received 28.05.2024
Accepted 10.08.2024

Проблемы диагностики субъектности в проектной группе

О.И. Глазунова

Институт опережающих исследований «Управление, человеческими ресурсами» имени Е.Л. Шифферса
(АНО «Институт опережающих исследований»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9882-6107>, e-mail: obrantr@mail.ru

М.М. Глебова

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7920-0109>, e-mail: lady.glebova@gmail.com

Детско-взрослая группа, строящая образовательный проект — это эффективная среда формирования подростковой субъектности. Субъектность является важнейшим параметром профессионализма и зрелости в любой работе. Однако до сих пор диагностика субъектности недостаточно разработана, не сформулированы концептуально обоснованные показатели субъектности в деятельности. Целью нашего исследования является разработка показателей субъектности и создание диагностических методик с опорой на мыследеятельностный подход. Субъектность является не способностью, а определенным уровнем владения деятельностью, позволяющим схватывать ее как целостность, управлять ею и развивать ее. Носителем субъектности может быть как отдельный человек, так и общность-группа или сообщество, состоящее из отдельных групп. В процессе формирования субъектности можно выделить две основных фазы — инициация субъектности и субъектное действие. С точки зрения формирования проектной субъектности можно выделить три формообразующих деятельности, внутри которых происходит ее становление — игровая, учебная и проектная. Соответствующие им типы субъектности находятся в отношениях иерархического соподчинения.

Ключевые слова: субъектность, индивидуальная и коллективная субъектность, коммунитарная субъектность, типы деятельности, типы субъектности, диагностика субъектности.

Для цитаты: Глазунова О.И., Глебова М.М. Проблемы диагностики субъектности в проектной группе // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 3. С. 99–108. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200310>

Diagnostic Problems of the Agency in a Project Group

Olga I. Glazunova

Shiffers Institute of Advanced Studies, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9882-6107>, e-mail: obrantr@mail.ru

Mary M. Glebova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7920-0109>, e-mail: lady.glebova@gmail.com

A child-adult group building an educational project is an effective environment for the formation of adolescent agency. Agency is an important parameter of professionalism and maturity in any work. However, so far, the diagnostics of agency has not been sufficiently developed; conceptually grounded indicators of agency in activity have not been formulated. The aim of our research is to develop indicators of agency and create diagnostic techniques based on the thinking-activity approach. Agency is not an ability, but a certain level of mastery of activity, allowing grasping it as a whole, managing it and developing it. Either an individual person or a community-group or a community consisting of individual groups can be an agent. There are two main phases in the process of the agency formation: agency initiation and agency action.

From the point of view of project agency formation, we can distinguish three activities which form it: game, educational and project activities. The types of agency corresponding to them form a hierarchy.

Keywords: agency, individual and collective agency, communitarian agency, types of activity, types of agency, agency diagnostics.

For citation: Glazunova O.I., Glebova M.M. Problems of Agency Diagnosis in the Project Group. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 3, pp. 99–108. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200310>

Введение

Актуальность диагностики субъектности сложно переоценить. Сферы профориентации, образования, HR, управления профессиональным ростом сотрудников нуждаются в средствах диагностики субъектности профессионалов и диагностики процесса повышения субъектности [5]. Однако такой качественный показатель владения деятельностью, как «субъектность», до сих пор недостаточно разработан. Разработка диагностических средств опирается на концептуальное представление об исследуемом объекте, поэтому рассмотрим понятийные представления, лежащие сегодня в основе понимания субъектности [10].

Обратимся к истории данного понятия. Категория «субъект» отчетливо присутствует в кантианской философии, где «субъект» способен познавать мир «объектов» с помощью чувственного опыта и его упорядочения на основе рассудка. Знаменитая схема «субъект—объект» долгое время определяла научное представление о процессе познания. Дальнейшее развитие данной категории связано с возникновением в XX веке деятельностного подхода, в котором «субъект» перестал однозначно противостоять «объекту», а наряду с ним превратился в определенную характеристику деятельности, в которой стали также выделяться процессы субъективации и объективации [8]. Возникшее на этой основе понятие «субъектность» означает выраженность характеристик субъекта в деятельности у ее определенных носителей или в ее определенных фрагментах [11]. В XX веке «субъектность» в ключе деятельностной методологии в психологии рассматривалась такими учеными, как С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.А. Лекторский [13], В.В. Давыдов, и их последователями [14; 16].

А.К. Абульханова-Славская [1] и О.А. Конопкин [9] раскрывают «субъектность» как специфическую способность человека воспринимать окружающую действительность как личную проблему, что приводит к «самодетерминации всех сторон бытия». В.В. Давыдов считал, что субъектность связана со способностью человека к развитию деятельности. Важный вклад его школы в формирование данного понятия состоит также в разработке проблематики субъектности в обучении, где важную роль играет формирование умения учиться. Представление о субъекте деятельности, субъектности разрабатывалось в теории учебной деятельности В.Т. Кудрявцевым, В.В. Рубцовым [18; 19] Б.Д. Элькониним [20], А.В. Конокотиним.

Таким образом, с психологической точки зрения «субъектность» — это характеристика человека, способствующая осуществлению им осознанной, мотивированной и целенаправленной деятельности, способной к развитию, к преодолению сложившегося, привычного способа выполнения действий. Субъектность связана с авторской позицией (В.Т. Кудрявцев [12]), с творческим началом (Д.Б. Богоявленская [2]), реализующимся в преобразовании способа действия (В.В. Рубцов [19], Громыко Ю.В. [6]).

Основная гипотеза, на которой основана наша разработка средств диагностики уровня субъектности деятельности, состоит в том, что индивидуальная субъектность отдельного человека формируется внутри коллективного субъекта. При этом в процессе формирования субъектности можно выделить две основные фазы: инициации субъектности и субъектного действия. Гипотеза лежит в русле деятельностного подхода к процессу антропологического развития и соответствует представлениям об интериоризации как его важнейшем механизме.

Теоретическое значение статьи определяется предложенной в рамках деятельностного подхода концептуальной моделью субъектности, а также набором диагностических показателей индивидуальной субъектности, построенным на основе данной концептуальной модели и заложенным в диагностические методики анкетно-опросного типа. Практическое значение работы заключается в созданных диагностических методиках уровня индивидуальной субъектности, которые могут быть использованы в рамках образовательного проектирования для оценки важнейшего параметра образовательного результата [15]. Диагностические опросники требуют небольшого времени для ответа (10–15 минут) и поэтому удобны для использования в рамках образовательного процесса любого типа. Разработанные методики прошли начальную фазу апробации, во время которой они были проведены на двух группах испытуемых. Отработан тип анализа и интерпретации получаемых данных.

Важный вопрос в контексте задач анализа и формирования субъектности состоит в том, является ли субъектность способностью. Если это так, то, будучи в определенный момент сформирована, она будет проявляться в любых профессиональных, деятельностных полях и ситуациях. То есть, обладая субъектностью как способностью, человек в любой ситуации окажется субъектном деятельности.

На наш взгляд, это не так. Субъектность не является способностью, за которой, в соответствии с деятельностным подходом, стоит некоторый универсальный способ. Всегда существует вопрос: субъектом чего является конкретный человек? Можно быть субъектом деятельности лаборатории и в то же время не быть субъектом организации похода, в котором участвуешь. Это происходит, поскольку одна из характеристик субъектности, которая позволяет управлять деятельностью, развивать ее, ставить цели перед реализующим ее коллективом, — это предметное владение самой деятельностью, компетентность. Человек может быть субъектом только той деятельности, которой он владеет. Это означает, что субъектность задает определенный режим работы с любыми способностями, ведущий к их развитию и необходимому переформированию [4].

Категория субъектности, по тому как она используется в области консалтинга и проектирования профессиональной деятельности, не является чисто психологической или даже чисто антропологической. Она связывает собственно деятельностную действительность с антропологической. Поэтому принципы субъектности, которыми владеет человек, — это его умение связать социальную и техническую «машинерию» деятельности, в которой он участвует, со своими смысловыми, волевыми, мыслительными, аффективными возможностями, целями, ценностями и интересами и управлять ею на их основе. Таким образом, субъектность является качественным уровнем, качеством владения деятельностью, позволяющим ее носителю управлять и развивать деятельность, в которой он участвует.

С точки зрения процесса формирования субъектности можно выделить две основные фазы ее прояв-

ления: фазу инициации субъектности и фазу субъектного действия. Такая структура субъектности представлена на рис. 1. Внутри каждой фазы выделены ее составляющие.

Схема показывает, что возникновение субъектности проходит через фазу инициации, важнейшим моментом которой является принятие человеком определенного вызова, имеющего важное значение для сообщества, в котором происходит инициация. «Вызов» означает, что человек принимает на себя задачу, превышающую его возможности, но тем не менее необходимую для существования или развития той общности, с которой он себя связывает.

То, что задача носит характер вызова, означает, что на данный момент справиться с ее решением никто не может, т. е. что за тем, что кажется задачей, стоит объективная социокультурная проблема. Поэтому второй составляющей инициации является осознание проблемы, которую человеку предстоит преодолеть. Приняв вызов, человек тем самым определяет направление своего развития, которое необходимо для решения принятой им на себя задачи.

Как правило, инициация происходит в результате передачи вызова от Учителя, Мастера, Героя или Субъекта другого типа представителю следующего более молодого поколения, благодаря чему происходит процесс трансляции социокультурных проблем и деятельности по их разрешению из поколения в поколение. Процесс трансляции и принятия вызова опирается также на идеологию и ценностно-мировоззренческую среду сообщества.

Задача диагностики субъектности ставит перед нами вопрос о том, кто или что могут являться ее носителем, какой материал мы должны анализировать. Из комплексной деятельностно-антропологической



Рис. 1. Фазы сформированности субъектности

природы понятия «субъектность» следует, что носителем субъектности может быть не только отдельный человек, но и коллектив, организация и даже группа организаций. Поэтому следует различать индивидуального субъекта, коллективного субъекта и коммунарного субъекта.

Мы считаем, что индивидуальный субъект первоначально формируется внутри коллективного субъекта. С этим связано выделение характеристик, указывающих на глубокое вхождение потенциального индивидуального субъекта в социокультурную основу коллективного субъекта [7]. Данный вопрос подробно изучен в работах В.В. Рубцова и его школы [16; 19]. Внутренние свойства и характеристики субъекта в указанных трех случаях будут несколько отличаться друг от друга при сохранении общей функциональной направленности.

Для разработки диагностики субъектности необходимо предварительно сформулировать концептуальную структуру субъектности, в рамках которой затем определить соответствующие диагностические показатели. Так, рядом исследователей делались попытки выделить структуру субъектности [8; 17].

Нами был разработан ряд анкетных диагностических методик, направленных на определение уровня субъектности у профессионалов. Мы разработали две диагностические анкеты, направленные на оценку уровня индивидуальной субъектности участников «Кружкового движения»¹ (далее КД). Первая предназначена для участников КД, а вторая — для наставников мероприятий КД.

Рассмотрим предлагаемую нами концептуальную структуру субъектности и соответствующий набор показателей, которые легли в основу разработанных диагностических методик.

Диагностические характеристики субъектности

Индивидуальный субъект.

1. Вхождение в коллективный субъект.

Принятие идеологии.

Принятие принципов картины мира.

Принятие целей и замысла.

Принятие образца действия.

Принятие традиции.

2. Инициация.

Прохождение события проблематизации. Преодоление.

Изменение понимания миссии (смысла деятельности), картины мира.

Появление видения жизненной траектории и смысла жизни, связанных с миссией или главной проблемой.

Приобретение родового имени.

Духовное принятие вызова.

3. Лидерство.

Функционализация в сообществе.

Появление позиции в сообществе.

Вхождение в ядро сообщества.

Лидерство и принятие сообществом в качестве лидера.

Субъектность действия.

4. Компетентность.

Понимание основной проблемы, на решение которой направлена деятельность коллективного субъекта.

Овладение основным методом (способом) действия коллективного субъекта.

Умение преодолевать социальные барьеры в проектной деятельности.

Умение организовать коллективно-распределенное действие коллективного субъекта на основе базового метода.

5. Автономность действия.

Наличие самостоятельных целей и проектов на уровне коллективного субъекта (в продолжение коллективного субъекта или на оппозиции с ним).

Управление своим профессиональным становлением.

6. Задачная и целевая субъектность.

Коллективный субъект

1. Наличие миссии или проблемы на границе фронта проблем.

2. Наличие у участников скоординированных целей, соответствующих миссии.

3. Совместное прохождение испытаний и их осознание как точек рождения и становления субъекта. Осознание себя как единой силы, имеющей общую судьбу.

4. Владение методом, позволяющим достигать целей, двигаться в направлении реализации миссии.

5. Функционализация участников и взаимное понимание функций.

6. Наличие общих культурных образцов.

7. Наличие управляющего ядра и системы самоорганизации и самоуправления в сообществе. Высокий уровень доверия к управляющим действиям ядра.

8. Наличие механизмов коллективной постановки целей.

9. Наличие механизмов коллективной рефлексии ситуации и достигнутых целей.

¹ Кружковое движение (далее КД) — это «всероссийское сообщество энтузиастов технического творчества, построенное на принципе горизонтальных связей, людей, идей и ресурсов». «Цель Кружкового движения — вырастить в России экосистему, которая объединит технологических энтузиастов, крупные компании, госкорпорации, проекты на стыке образования, науки и технологического бизнеса» (Официальный сайт Кружкового движения <https://kruzhhok.org/>). КД работает преимущественно в рамках дополнительного образования старших школьников, активно вовлекая в работу студентов технических вузов в качестве наставников для подростков. Одной из образовательных технологий, предложенных КД, на основе которой проводятся ежегодные мероприятия, является Олимпиада научно-технологической инициативы (ОНИИ). В работе КД участвуют десятки тысяч школьников и студентов.

10. Наличие истории субъекта.
11. Наличие образовательных механизмов.
12. Наличие поля коллективного сознания — общей картины мира.

Коммунитарный (общественный) субъект

1. Наличие общей миссии.
2. Скоординированность целей деятельности организаций.
3. Наличие коммуникативных механизмов обмена результатами. Горизонтальные связи.
4. Наличие ценностной коммуникации.
5. Наличие механизмов скоординированной рефлексии ситуации и постановки целей.
6. Взаимодополнительность компетенций организаций относительно миссии.
7. Наличие образовательных механизмов

Важным моментом при анализе субъектности является различие ее проявлений в разных типах деятельности. Наш анализ показывает, что коллективная работа, обладающая признаками субъектности, всегда содержит внутри себя несколько слоев разных типов деятельности, делающих ее неоднородной. Эта неоднородность связана, прежде всего, с разным уровнем квалификации участников, а также с различием их профессионализма и решаемых ими задач. Как минимум, всякий коллективный проект включает в себя помимо собственно проектной также учебную и, по-видимому, игровую деятельность. Образовательные условия, необходимые для разворачивания проектной деятельности подростков в разных слоях, представлены в работе Ю.В. Громько, В.В. Рубцова, А.А. Марголиса [6].

Необходимость учебной деятельности связана с тем, что внутри проектной работы все участники должны осваивать множество новых для них компетенций, задач, знаний, которых требует складывающаяся ситуация. Необходимость игровой деятельности внутри проектной работы менее очевидна. Однако она также нужна, что связано с возникающими в проектной работе ситуациями высокой неопределенности, в которых не удастся поставить конкретные задачи на реализацию, а какие-то фрагменты ситуации остаются непонятными и должны сначала быть как бы пробно разыграны. Разыгрывание выступает в качестве пробного действия, на основе которого прорабатываются, моделируются те фрагменты работы, которые затем будут выполнены в реальном проектировании. Однако эффективное переключение между тремя типами деятельности возможно только при полном их освоении и развитой рефлексии.

Это позволяет нам различить проектную, образовательную и игровую субъектность. Используя термин В.В. Рубцова [6], можно сказать, что это «формообразующие» уровни субъектности, которые соответствуют современной периодизации ведущей деятельности в онтогенезе, основанной на классической схеме периодизации Д.Б. Эльконина.

Вероятно, осуществляя проектную деятельность, человек при необходимости возвращается к учебной или игровой. Если первичным критерием про-

ектной субъектности является наличие визионерского замысла, то базовыми критериями учебной субъектности являются наличие опыта преодоления сложностей в коллективной работе за счет учебной деятельности, преобразование формы организации совместного действия участников учебной ситуации, а также умение ставить себе в сложившейся ситуации адекватные учебные задачи. Игровая субъектность определяется умением устроить игру, прощупывающую неопределенную ситуацию и менять правила взаимодействия в игровом режиме.

Метод

Опираясь, на выделенные параметры субъектности, мы разработали анкетные диагностические методики для участников и наставников КД.

Первичная апробация опросной диагностики субъектности на материале участников Ассоциации участников технологических кружков

Участники апробации. Были опрошены 2 группы испытуемых: смешанная группа из 7 участников КД, включающая студентов, менеджеров, экспертов, руководителей КД, а затем группа из 25 наставников разных кружков КД. Возраст участников первой группы 18–58 лет, возраст участников второй группы — 18–27 лет. Общее количество обследованных — 32 человека.

Процедура. Определение возможностей интерпретации данных. В обоих случаях анкетирование осуществлялось on-line. В обоих случаях обследуемые отвечали на вопросы добровольно в ответ на просьбу диагностов и руководителей КД. В первом случае это были участники очного инновационного семинара КД. Во втором случае запрос был размещен в чате наставников КД. Количество участников чата составляло 80 человек.

Что позволяет оценить предлагаемая опросная диагностика?

Первый диагностический замер проделан на разнородной группе участников КД из 7 человек. Смысл данного обследования заключался в апробации самой анкетной методики и определении того, что она может дать — возможностей интерпретации ее данных.

По результатам замера был построен «профиль субъектности группы», показывающий соотношение выраженности разных аспектов субъектности в группе (на основании усреднения индивидуальных показателей всех членов группы). График профиля субъектности группы представлен на рис. 2.

График показывает, что в группе максимально выражен аспект автономности действия (наличие самостоятельных целей и проектов), а минимально — аспект инициации (прохождение события проблематизации, преодоление, изменение понимания смысла деятельности).

Аналогичный профиль был построен для каждого отдельного члена группы на основании его индиви-

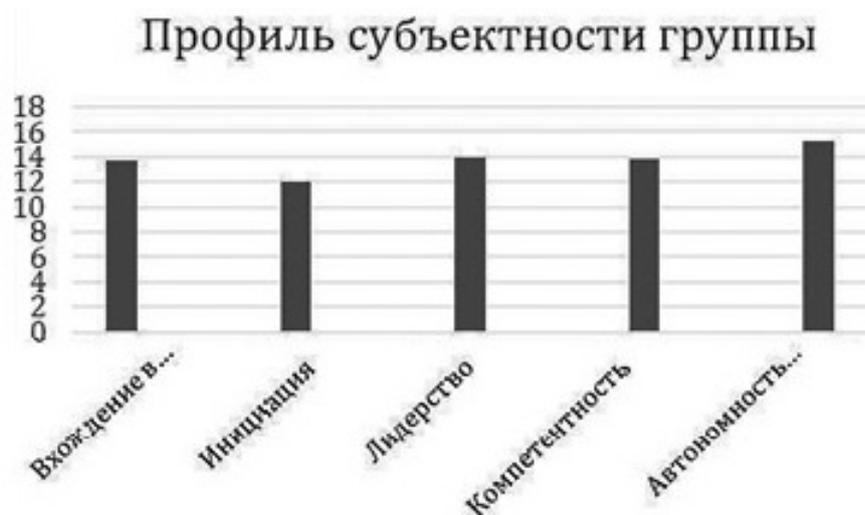


Рис. 2. Профиль субъектности группы

дуальных данных. Результаты графически представлены на рис. 3. Сравнение индивидуального профиля с групповым позволяет увидеть особенности субъектности конкретного члена сообщества. Например, следующий индивидуальный профиль показывает, что у данного члена группы в первую очередь выражены инициация и лидерство, а вхождение в коллективный субъект и автономность действия представлены значительно слабее. Этот участник необычен, нестандартен для данной группы.

На основании полученных индивидуальных данных мы можем построить рейтинг уровня субъектности участников группы.

Вторая обследованная нами группа состояла из наставников КД, преимущественно студентов, в количестве 25 человек. Эта группа была достаточно однородной – все участники – наставники молодого возраста, преимущественно студенты разных вузов. Поэтому полученные результаты обследования не только имеют значение для апробации самой методики, но и позволяют характеризовать группу на-

ставников КД. На рис. 4 графически представлены результаты диагностики группы наставников.

Профиль субъектности данной группы серьезно отличается от профиля смешанной группы. Инициация в нем все также находится на наиболее низком уровне, наиболее высокое значение имеют идеологическое вхождение в коллективный субъект и лидерство, автономность действия занимает предпоследнее место по выраженности. Основное отличие от смешанной группы заключается в значительно более высоком уровне идеологического вхождения в коллективный субъект и понижении уровня автономности действия.

Был составлен рейтинг индивидуальных уровней субъектности наставников, как в целом по сумме показателей, так и по каждому показателю субъектности отдельно. В каждом случае были определены по три лидера, занимающих 1-е, 2-е и 3-е места рейтинга. Рейтинг показал, что каждый из трех лидеров общего рейтинга является лидером только по одному из показателей. Лидеров по нескольким показателям нет. Это означает, что выделенные аспекты

Индивидуальный профиль субъектности

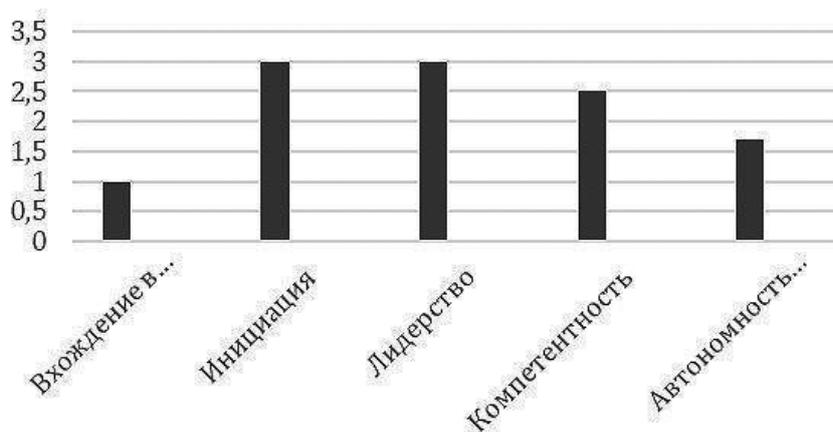


Рис. 3. Индивидуальный профиль субъектности

Сравнительное значение разных аспектов субъектности наставников КД (макс.75)

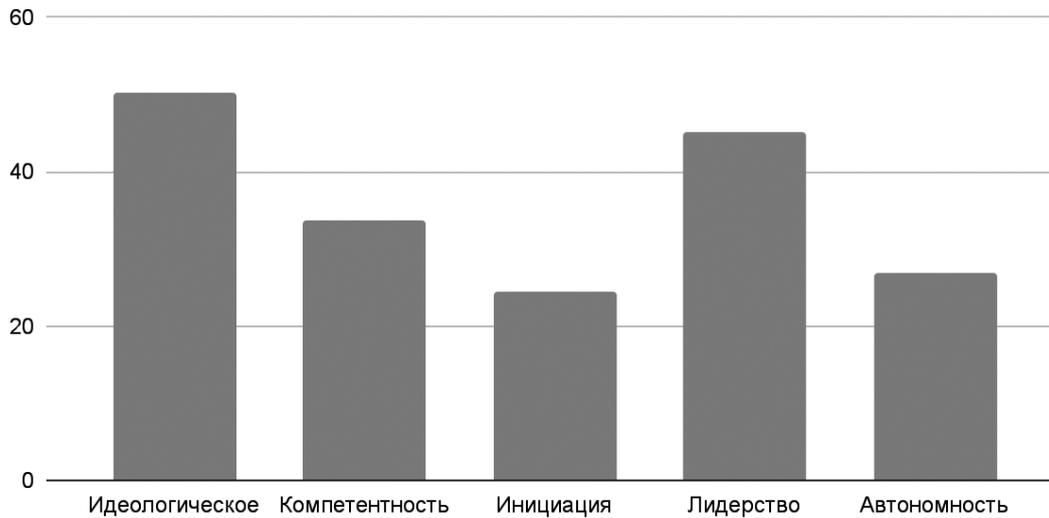


Рис. 4. Профиль субъектности группы

субъектности являются достаточно независимыми образованиями.

Одним из вопросов анкеты являлся вопрос о приоритетности задач, которые наставники решают со своими подопечными. Результаты ответа на этот вопрос представлены на рис. 5. Он показывает, что в работе с подростками у наставников задача передачи идеологии КД стоит на последнем месте, а на первом находится задача научить подростков самостоятельно ставить и решать задачи в коллективной работе. В то же время, у самих наставников показатель идеологического вхождения в коллективную деятельность находится на первом месте среди других показателей субъектности (рис. 5). Это означает, что наставники КД недостаточно осознают роль принятия идеологии КД для эффективного участия в кружке, в частности для того,

чтобы научиться самостоятельно ставить и решать задачи в коллективной работе. То есть они не стремятся формировать у подростков то мировоззрение, которое привело их самих к участию в КД, а пытаются передавать умения, связанные с операциональной самоорганизацией. Мы предполагаем, что это приведет к тому, что тип субъектности нового поколения участников КД будет существенно отличаться от субъектности наставников. Однако эту гипотезу следует проверить.

Анализ средних баллов по группе, полученных участниками за ответ на конкретные вопросы, показал, что максимальные баллы получены за ответы на следующие вопросы.

1. Как Вы понимаете основные цели и замысел КД?
2. Кто и где учил Вас работать наставником?
3. Почему Вы участвуете в КД?

Относительная распространенность задач, решаемая наставниками

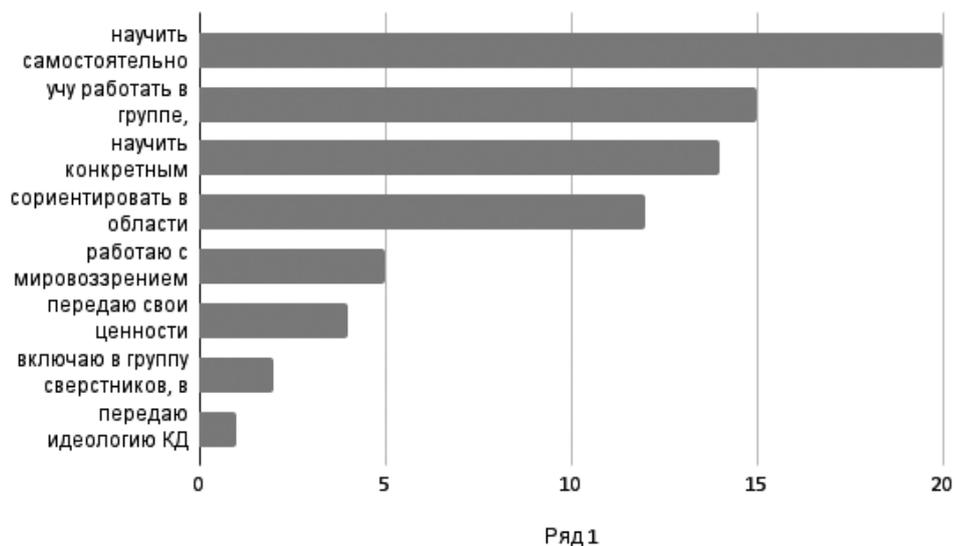


Рис. 5. Относительная распространенность задач, решаемых наставниками

Минимальные баллы получены при ответах на следующие вопросы.

1. Выступаете ли Вы с результатами своей наставнической работы на конференциях? Если да, то где?

2. Есть ли у Вас образец, на который Вы ориентируетесь при работе наставником? Если есть, то какой?

Это позволяет сделать выводы о том, что коллективный субъект, в рамках которого формируются наставники КД, есть (присутствуют механизмы обучения), однако они недостаточно отнормированы и связаны с культурной традицией (низкий уровень преемственности общих деятельностных и культурных образцов). Коммунитарный субъект проявляется в меньшей степени — слабо представлен обмен результатами наставнической деятельности среди членов различных групп, работающих в КД.

Результаты и выводы

Разработанные диагностические опросные методики для оценки субъектности в проектной деятельности основаны на представлении о том, что субъектность — это определенный уровень владения деятельностью со стороны участника. Субъектность не является универсальной способностью и может проявляться лишь в рамках той деятельности, в которой субъект компетентен [3]. Носителем субъектности может являться как отдельный человек (индивидуальный субъект), так и общность-группа (коллективный субъект) и сообщество, состоящее из многих групп (коммунитарный субъект). Авторы считают, что индивидуальный субъект формируется внутри коллективного субъекта.

Можно выделить отдельные фазы субъектности (инициация и субъектное действие), а внутри них различные аспекты — показатели субъектности.

Проведенная начальная апробация предлагаемых методик диагностики индивидуальной субъектности показала, что они позволяют:

1. Построить групповой профиль субъектности, включающий 5 отдельных показателей. Так, например, профиль субъектности группы наставников КД показывает, что наиболее высокое значение имеют идеологическое вхождение в коллективный субъект и лидерство, а наиболее низкое — показатели инициации и автономности действия. На основании такого профиля разные группы могут быть сравнены между собой по уровню и отдельным аспектам субъектности.

2. Построить индивидуальный уровень субъектности участника группы, на основании которого может быть создан рейтинг участников группы по уровню их субъектности в осуществляемой деятельности, а также определены наиболее сильные и слабые аспекты субъектности отдельных участников по отдельным показателям. Проведенный анализ группы наставников позволяет считать, что выделенные показатели субъектности являются достаточно независимыми образованиями, на их основе можно строить прогноз и рекомендации по дальнейшему формированию субъектности у отдельных членов группы.

3. При необходимости могут быть еще более дифференцировано рассмотрены показатели субъектности за счет сопоставления баллов, полученных по отдельным вопросам, входящим в тот или иной показатель. Так, анализ результатов, полученных в группе наставников КД по вопросу о приоритетности задач, которые наставник решает в работе с подростками, позволил выявить расхождение этой приоритетности с ведущим показателем собственного профиля субъектности. В отношении подопечных задача передавать идеологию КД находилась для наставников на последнем месте, тогда как для самих наставников принятие идеологии КД являлось наиболее весомым показателем профиля их субъектности.

4. Выявить проявления коллективного и коммунитарного субъектов в деятельности индивидуальных субъектов и проектных групп в целом.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Социально-философская и психологическая проблема субъекта // Мир психологии. 2013. № 2(74). С. 262–275.
2. Богоявленская Д.Б. О понятии «творчество» и «одаренность» // Психология творчества и одаренности: сб. статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. М., 2021.
3. Глазунова О.И., Громько Ю.В. О двух подходах к диагностике взаимодействий в совместной работе: от оценки взаимодействий в мониторинговых исследованиях PISA к деятельностному анализу сотрудничества в проектных командах // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 5. С 58–70. DOI:10.17759/pse.2019240506
4. Глазунова О.И., Громько Ю.В. Освоение способов действия как интегральный показатель развития интеллектуальных способностей в обучении: к проблеме построения деятельностной диагностики способностей //

References

1. Abulkhanova-Slavskaya K.A. Sub"ektnaya i avtorskaya poziciya rebenka v obrazovanii [Social, philosophical and psychological problem of the subject]. *Mir psihologii = World of Psychology*, 2013, no. 2 (74), pp. 262–275. (In Russ).
2. Bogoyavlenskaya D.B. O ponyatii «tvorchestvo» i «odaryonnost'» [On the concept of "creativity" AND "giftedness"]. V sbornike statej Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii mezhdunarodnym uchastiem «Psihologiya tvorchestva i odarennosti» [Collection of Articles of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation]. Moscow, 2021. (In Russ).
3. Glazunova O.I., Gromyko Yu.V. O dvuh podhodah k diagnostike vzaimodejstvij v sovmestnoj rabote: ot ocenki vzaimodejstvij v monitoringovyh issledovaniyah PISA k deyatel'nostnomu analizu sotrudnichestva v proektnyh komandah [Two Approaches to Assessing Interactions in Cooperative Work: From PISA Monitoring Studies to

Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 3. С. 58–68. DOI:10.17759/chp.2021170309)

5. Громыко Ю.В. Культурно-историческая психология овладения деятельностью и альтернативы цифровизации // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 2. С. 27–40. DOI:10.17759/chp.2023190204

6. Громыко Ю.В. Реанимация Российской системы образования. Проблемы и возможности: другая система координат и навигатор живого субъекта образования // Стратегия развития компьютерной реальности: коллективная монография, Москва: Библиотека института стратегий развития. Техносфера, 2020, С. 316–336.

7. Громыко Ю.В., Устиловская А.А. О генезисе коллективной субъектности в деятельности технологического кружка (к программе исследований) [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 2. С. 155–174. DOI:10.17759/psyedu.2023150209

8. Кожевникова М.Н. Феномен субъектности: проблемы интерпретации [Электронный ресурс] // Ценности и смыслы. 2020. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-subektnosti-problemy-interpretatsii> (дата обращения: 09.12.2023).

9. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 128–135.

10. Котелевцев Н.А. Определение субъекта и субъектности в отечественной психологической науке // Ученые записки. 2019. № 3(51). С. 208–212.

11. Котелевцев Н.А. Современное понимание категории субъекта и субъектности в исследованиях зарубежных ученых / Н.А. Котелевцев, О.М. Хомутова // Ученые записки. 2020. № 2(54). С. 246–250.

12. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К.. Становление субъекта деятельности и возможности системы образования // Субъектная и авторская позиция ребенка в образовании. М., 2008.

13. Лекторский В.А. Диалектика субъекта и объекта в деятельности и познании // Теория познания. Т. 2. Гл. 5 / Под ред. В.А. Лекторского и Т.И. Ойзермана. М., 1991. С. 117–119.

14. Леонтьев Д.А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности [Электронный ресурс] // Epistemology & Philosophy of Science. 2010. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chto-daet-psiologii-ponyatie-subekta-subektnost-kak-izmerenie-lichnosti> (дата обращения: 09.12.2023).

15. Мазюков В.А., Костригин, А.А. (2022). Личность будущего педагога: обзор зарубежных исследований. Российский психологический журнал, 19(2), 89–105. DOI: <https://doi.org/10.21702/grj.2022.2.7>

16. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 5–19

17. Панов В.И., Капцов А.В. Структура стадий становления субъектности обучающихся: связность, целостность, формализация // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 4. С. 91–103. DOI:10.17759/pse.2021260408

18. Рубцов В. В. Два подхода к проблеме развития в контексте социальных взаимодействий: Л. С. Выготский vs Ж. Пиаже // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 3. С. 5–14.

19. 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. DOI:10.17759/chp.2018140413

Activity-Based Analysis of Collaboration in Project Teams]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 5, pp. 58–70. DOI:10.17759/pse.2019240506 (In Russ).

4. Glazunova O.I., Gromyko Yu.V. Osvoenie sposobov dejstviya kak integral'nyj pokazatel' razvitiya intellektual'nyh sposobnostej v obuchenii: k probleme postroeniya deyatel'nostnoj diagnostiki sposobnostej [Mastering Way of Action as an Integral Indicator of the Development of Intellectual Abilities in Learning: to the Problem of Constructing an Activity Diagnostics of Abilities]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 3, pp. 58–68. DOI:10.17759/chp.2021170309

5. Gromyko Yu.V. Kul'turno-istoricheskaya psihologiya ovladeniya deyatel'nost'yu i al'ternativy cifrovizacii [Cultural-Historical Psychology of Mastering Activity and Alternatives to Digitalization]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 27–40. DOI:10.17759/chp.2023190204 (In Russ).

6. Gromyko Yu.V. Reanimaciya Rossijskoj sistemy obrazovaniya. Problemy i vozmozhnosti: drugaya sistema koordinat i navigator zhivogo sub"ekta obrazovaniya. [Resuscitation of the Russian education system. Challenges and opportunities: The other coordinate system and navigation system of the living education subject]. *Strategiya razvitiya komp'yuternoj real'nosti*. Kollektivnaya monografiya, Biblioteka instituta strategij razvitiya [Designing of the future. Problems of Digital Reality]. Tekhnosfera: Pupl. Moscow, 2020, pp. 316–336. (In Russ).

7. Gromyko Yu.V., Ustilovskaya A.A. O genезise kollektivnoj sub"ektnosti v deyatel'nosti tekhnologicheskogo kruzha (k programme issledovanij) [About Genesis of Collective Agency in The Activity of Technological Club (to The Research Program)]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 2, pp. 155–174. DOI:10.17759/psyedu.2023150209 (In Russ.).

8. Kozhevnikova M. Fenomen sub"ektnosti: problemy interpretacii [The phenomenon of subjectnost': problems of interpretation]. *Cennosti i smysly = Values and Meanings*, 2020, Vol. 6. (70), pp. 31–44. (In Russ.).

9. Konopkin O.A. Obshchaya sposobnost' k samoreguljacii kak faktor sub"ektnogo razvitiya [General ability to self-regulation as a factor of subjective development]. *Voprosy psikhologii = Issues of psychology*, 2004, no.2, pp. 128–135. (In Russ.).

10. Kotelevcev N.A. Opredelenie sub"ekta i sub"ektnosti v otechestvennoj psihologicheskoy nauke [Definition of subject and agency in domestic psychological science]. *Uchenye zapiski*, 2019, no. 3 (51), pp. 208–212. (In Russ.).

11. Kotelevcev N. A. Sovremennoe ponimanie kategorii sub"ekta i sub"ektnosti v issledovaniyah zarubezhnyh uchenyh [Modern understanding of subject category and agency in studies of foreign scientists]. *Uchenye zapiski*, 2020, no. 2 (54), pp. 246–250. (In Russ.).

12. Kudryavtsev V.T. Urazalievа G.T. Stanovlenie sub"ekta deyatel'nosti i vozmozhnosti sistemy obrazovaniya [Becoming a subject of activity and the possibilities of the education system]. *Sub"ektnaya i avtorskaya poziciya rebenka v obrazovanii [Subjective and authorial position of the child in education]*. Moscow, 2008. (In Russ.).

13. Lektorsky V.A. Dialektika sub"ekta i ob"ekta v deyatel'nosti i poznanii. [Dialectics of subject and object in activity and cognition]. In Lektorsky V.A. (eds.), *Teoriya poznaniya [Theory of Knowledge]*. Moscow, 1991. Vol. 2, chapter 5, pp. 117–119. (In Russ.).

20. 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.202025040
14. Leontiev D.A. Chto daet psihologii ponyatie sub"ekta: sub"ektnost' kak izmerenie lichnosti [What gives psychology the concept of subject: agency as a dimension of personality]. *Epistemology & Philosophy of Science*. 2010. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chto-daet-psihologii-ponyatie-subekta-subektnost-kak-izmerenie-lichnosti> (Accessed 09.12.2023). (In Russ.).
15. Mazilov V.A., Kostrigin, A.A. Lichnost' budushchego pedagoga: obzor zarubezhnyh issledovaniy [The personality of the future teacher: a review of foreign studies]. *Rossiiskij psihologicheskij zhurnal = Russian Psychological Journal*, 2022. Vol. 19(2), pp. 89–105. DOI:0.21702/rpj.2022.2.7 (In Russ.).
16. Osnitsky A.K. Problemy issledovaniya sub"ektnoj aktivnosti [Issues of subject activity investigation]. *Voprosy psihologii = Issues of psychology*, 1996, no. 1, pp. 5–19. (In Russ.).
17. Panov V.I., Kaptsov A.V. Struktura stadij stanovleniya sub"ektnosti obuchayushchih: svyaznost', celostnost', formalizatsiya [Structure of stages of students' agency formation: coherence, integrity, formalisation]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2021. Vol. 26, no. 4, pp. 91–103. DOI:10.17759/pse.2021260408 (In Russ.).
18. Rubtsov V.V. Dva podhoda k probleme razvitiya v kontekste social'nyh vzaimodejstviy: L. S. Vygotskij vs Zh. Piazhe [Two Approaches to the Problem of Development in the Context of Social Interactions: L.S. Vygotsky vs J. Piaget]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 3, pp. 5–14. DOI:10.17759/chp.2020160302 (In Russ.).
19. Rubtsov V.V. Sociogenez sovместного dejstviya: vzaimoponimanie lyudej kak uslovie ponimaniya veshchej [Sociogenesis of Joint Action: Mutual Understanding between Individuals as a Precondition for Understanding Things. Interview (Carried out by V.T. Kudryavtsev)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2018. Vol. 14, no. 4, pp. 106–121. DOI:10.17759/chp.2018140413 (In Russ.).
20. Elkonin B.D. Sovremennost' teorii i praktiki Uchebnoj Deyatel'nosti: klyuchevye voprosy i perspektivy [Modernity of the Theory and Practice of Learning Activity: Key Issues and Prospects]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 28–39. DOI:10.17759/pse.2020250403 (In Russ.).

Информация об авторах

Глазунова Ольга Игоревна, кандидат психологических наук, руководитель диагностического направления, Институт опережающих исследований «Управление, человеческими ресурсами» имени Е.Л. Шифферса (АНО «Институт опережающих исследований»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9882-6107>, e-mail: obrantr@mail.ru

Глебова Мария Максимовна, магистр психолого-педагогических наук, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7920-0109>, e-mail: lady.glebova@gmail.com

Information about the authors

Olga I. Glazunova, PhD in Psychology, Shiffers Institute of Advanced Studies, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9882-6107>, e-mail obrantr@mail.ru

Mary M. Glebova, Master of Psychological and Pedagogical Sciences, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7920-0109>, e-mail: lady.glebova@gmail.com

Получена 28.05.2024

Принята в печать 10.08.2024

Received 28.05.2024

Accepted 10.08.2024

ИСТОРИЯ НАУКИ
HISTORY OF SCIENCE

ОБ ОСНОВАТЕЛЯХ И ПОСЛЕДОВАТЕЛЯХ
ON FOUNDERS AND SUCCESSORS

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

Е.Е. Соколова

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

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

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

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

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

Elena E. Sokolova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

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

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

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

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

Введение

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Живые отношения живых людей

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Собственно «лабораторные» исследования психологами двигательной активности пораженных рук строились на тех же принципах. Таково было, например, знаменитое исследование П.Я. Гальперина и Т.О. Гиневской, где испытуемым предлагалось решить несколько двигательных задач; при этом психологами измерялась амплитуда движений рук при их решении. Кстати говоря, этих задач было не три, как иногда говорится в пересказах результатов данной красивой работы, а пять, причем последняя задача объективно была совершенно идентична первой². Но в ходе самого исследования у большей части испытуемых после выполнения всех предыдущих заданий амплитуда движений большой рукой при решении последней, пятой, задачи значимо увеличилась по сравнению с ситуацией первой, т. е. в ходе общения с испытуемыми была осуществлена практическая работа по изменению их деятельности, включая ее физиологическое обеспечение.

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

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

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

Единство исследования, обучения и практики

Кратко напомним суть исследований З.М. Истоминой [5]. Их основной целью было выявить механизмы формирования произвольного запоминания у детей-дошкольников, т. е. возникновение в деятельности ребенка специальных «мнемических» действий. Предполагалось, что выделение таких действий зависит от специфических мотивов деятельности детей, которые придают смысл запоминанию и припоминанию. Дошкольники разных возрастных групп должны были запоминать осмысленные слова (их было в разных сериях экспериментов от 5 до 8) в условиях, с одной стороны, обычного лабораторного эксперимента с запоминанием и воспроизведением (детям говорили, что это «особые занятия») и, с другой стороны, специально организованной сюжетно-ролевой игры, актуализировавшей или создававшей более значимый для дошкольников мотив для соответствующих действий запоминания и припоминания («заведующий детским садом», роль которого выполнял экспериментатор, давал поручение ребенку «купить то-то и то-то в магазине», «заведующим» которого был ассистент экспериментатора). Следующей задачей было изучить, как возникают и затем совершенствуются разные способы достижения указанных целей, т. е. мнемические операции³.

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

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

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

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

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

Именно эта ценностная установка была подспудно представлена в эмпирических исследованиях

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Заключение

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

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

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

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

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

Литература

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

References

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

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

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

Информация об авторе

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

Information about the author

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

Получена 26.05.2024

Принята в печать 10.08.2024

Received 26.05.2024

Accepted 10.08.2024

Первый комментарий к докладам Л.С. Выготского на II Всероссийском съезде по психоневрологии в Петрограде (январь 1924 г.)

Лучано Мекаччи

Флорентийский университет, Флоренция, Италия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6409-3769>, e-mail: mecaccil@gmail.com

На Втором Всероссийском съезде по психоневрологии в Петрограде (январь 1924 г.) Выготский прочитал три доклада. Первый доклад «Методика рефлексологического и психологического исследования» был напечатан отдельно, но тексты двух других докладов («Как надо сейчас преподавать психологию» и «Результаты анкеты о настроениях учащихся в выпускных классах Гомельских школ в 1923 году») не сохранились. Краткое изложение этих докладов, появившееся в журнале «Красная новь» в 1924 году, перепечатывается здесь впервые. Автором был революционер М.И. Гинзбург (1877–1940), научный сотрудник Московского психологического института в середине 1920-х годов, писавший под псевдонимом Г. Даян. Гинзбург-Даян подвергся резкой критике в 1935 году по обвинению в троцкизме.

Ключевые слова: Л.С. Выготский, М.И. Гинзбург-Даян, II съезд по психоневрологии, Троцкий, Гомель.

Для цитаты: Мекаччи Л. Первый комментарий к докладам Л.С. Выготского на II Всероссийском съезде по психоневрологии в Петрограде (январь 1924 г.) // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 3. С. 119–125. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200312>

The First Commentary on L.S. Vygotsky's Papers at the II All-Russian Congress of Psychoneurology in Petrograd (January 1924)

Luciano Mecacci

University of Florence, Florence, Italy

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6409-3769>, e-mail: mecaccil@gmail.com

At the Second All-Russian Congress on Psychoneurology in Petrograd (January 1924), Vygotsky delivered three papers. The first paper (“Methodology of Reflexological and Psychological Research”), was printed separately, but the text of the other two reports (“How Psychology Should Be Taught Now” and “Results of a Questionnaire on the Moods of Students of the Graduating Classes of the Gomel Schools in 1923”) has not survived. A brief account of these two reports, which appeared in the magazine *Krasnaya Nov'* in 1924, is reprinted here for the first time. The author was the revolutionary M.I. Ginzburg (1877–1940), a researcher at the Moscow Psychological Institute in the mid-1920s. He wrote under the pseudonym G. Dayan. Ginzburg-Dayan was severely criticised in 1935 on charges of Trotskyism.

Keywords: L.S. Vygotsky, M.I. Ginzburg-Dayan, II congress of psychoneurology, Trotsky, Gomel'.

For citation: Mecacci L. The First Commentary on L.S. Vygotsky's Papers at the II All-Russian Congress of Psychoneurology in Petrograd (January 1924). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 3, pp. 119–125. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200312>

Введение

В годы после Октябрьской революции важнейшими общественными событиями в истории русской психологии стали, пожалуй, два Съезда по психоневрологии — первый в Москве, проходивший с 10 по 15 января 1923 г., и второй в Петрограде — с 3 по 10 января 1924 г. [15; 16]. Второй съезд особенно известен участием Льва Выготского и тем, какой интерес молодой психолог вызвал у участников. Известно свидетельство Александра Лурии: «Когда Л.С. Выготский поднялся на трибуну, чтобы начать свое выступление, у него не было ни печатного текста, ни конспекта. Однако он говорил плавно, без остановок, легко переходя от одной мысли к следующей. Уже сама манера изложения показалась мне исключительной благодаря убедительности его стиля. Еще большее впечатление произвело на меня содержание доклада. Вместо того чтобы обсуждать какой-либо второстепенный вопрос, как подобало бы молодому человеку двадцати восьми лет, впервые выступающему перед столь почетным собранием, Л.С. Выготский выбрал трудную тему о взаимоотношении условных рефлексов и сознательного поведения человека» [12; с. 25].

Хотя в прошлом существовала путаница относительно названия и содержания докладов Выготского на съезде, сегодня мы точно знаем, что их было три: «Методика рефлексологического и психологического исследования», «Как надо сейчас преподавать психологию» и «Результаты анкеты о настроениях учащихся в выпускных классах гомельских школ в 1923 году». Текст первого доклада лег в основу очерка, опубликованного в 1926 г. [4] (этот очерк не следует путать с очерком «Сознание», опубликованным в 1925 г. [7], обсуждение проблемы см. в [2; 11; 18; 19]).

К сожалению, текст двух других докладов не сохранился. Однако имеется обширное изложение третьего доклада, воспроизведенное теперь здесь полностью, как важный источник по изучению первых шагов Выготского в психологии. Мы также воспроизводим и краткий пересказ второго доклада. Два обзора появились в журнале «Красная новь» и были подписаны Г. Даяном, это псевдоним Моисея Исааковича Гинцбурга (как публицист он использовал различные псевдонимы, в том числе Г. Даян).

Моисей Исаакович не был простым обозревателем или репортером [1]. Он родился 1 января 1877 года в г. Нежин Черниговской губернии. Связанный с Синдикатом Бунда, он участвовал в антиправительственных демонстрациях, был арестован и в октябре 1903 года приговорен к заключению, которое проходил в различных местах Российской империи до февраля 1905 года, когда ему удалось бежать из Пинеги Архангельской области. Он участвовал в вооруженном восстании на Донбассе в 1905 году, затем был вновь арестован и приговорен к ссылке в Восточную Сибирь на три года.

О его образовании и деятельности как ученого-философа и психолога мы имеем меньше информации. Он некоторое время учился в Берлинском университете, а также учился на филологическом

факультете в Харькове. Сначала он был в рядах Бунда, затем вступил в Еврейскую компартию и с 1922 года — в РКП(б). В Москве он сотрудничал с Психологическим институтом и 1-ым Московским университетом (теперь МГУ имени М.В. Ломоносова), где в 1925 получил звание профессора педологии и психологии (звание подтверждено в 1927). В 1934 году был переведен в Крым, где стал директором Севастопольского музейного объединения и историко-археологического музея в Херсонесе. Он также вел семинар по диалектическому материализму при Институте физических методов лечения (ИФМЛ) имени И.М. Сеченова. В 1935 году, во время репрессий против троцкизма, он был исключен из партии и уволен с работы по обвинению в том, что никогда не подвергал самокритике ту положительную позицию по отношению к Троцкому, которую он высказал десятью годами ранее в своей рецензии на книгу Троцкого о Ленине [10]. Он умер в 1940 году.

Что касается интересов Даяна в психологии, то мы не нашли информации о конкретных исследованиях, проведенных им в течение вышеупомянутого трехлетнего сотрудничества с Московским институтом психологии [1; 13]. Однако достоверно известно, что он знал Выготского лично (в отчете о деятельности института за 1924 г. он значится в том же списке «научных сотрудников II разряда и внештатных сотрудников», куда входит и Выготский [14, с. 86], также он присутствовал на лекции Выготского на Петроградском съезде 1924 г. Интересно отметить, что благоприятная позиция Даяна относительно политико-философских взглядов Троцкого согласуется со ссылками Выготского на сочинения Троцкого в поддержку его собственных тезисов [3; 11; 19]. Эти ссылки на Троцкого подвергались цензуре при переиздании работ Выготского или в первых изданиях неопубликованных работ. Возьмем, к примеру, длинную цитату, завершающую «Педагогическую психологию» (1924) [5, с. 347–348] — это отрывок из книги Троцкого «Литература и революция» [17, с. 193–194]. При переиздании «Педагогической психологии» в 1991 г. кавычки были удалены, из-за чего можно ошибочно заключить, что этот отрывок написал Выготский [6, с. 371–372].

В комментариях к третьему докладу Выготского, посвященному анализу результатов анкетирования 18-летних учащихся гомельских школ, где вырисовалась сложная картина сильных индивидуальных различий, обусловленных ранее существовавшими социальными и культурными факторами и великими политическими и социальными переменами тех лет, Даян задается вопросом, какой будет эволюция этой молодежи, которой придется построить «нового советского человека». Тем самым М.И. Гинцбург-Даян задает вопрос, как будет достигнута цель, поставленная на последних страницах «Педагогической психологии» на основе чистых и утопических слов Троцкого.

Ниже мы приводим тексты обзоров Г. Даяна, опубликованных во втором и третьем номере журнала «Красная новь» за 1924 год. Первый текст посвящен докладам Л.С. Выготского «Методика рефлекс-

сологического и психологического исследования» и «Как надо сейчас преподавать психологию»; второй текст — докладу «Результаты анкеты о настроениях учащихся в выпускных классах гомельских школ в 1923 году».

Даян Г. Второй психоневрологический съезд [8; С. 164—166]

Из выступлений тех психологов «промежуточного» направления, которые стали на путь научного объективизма, но еще не сделали решительного шага к диалектическому материализму, достоин быть отмеченным доклад молодого психолога Л.С. Выготского о методике рефлексологического исследования.

Методика рефлексологического исследования человека все более и более сближается с приемами исследования, давно установленными в экспериментальной психологии (простая реакция, ассоциативный эксперимент и пр.).

Сближение это не случайное, и сходство форм исследования не только внешнее. Поскольку рефлексология стремится объяснить все поведение человека как систему рефлексов, она неизменно имеет дело с тем же самым материалом, что и психология. Рефлексология действительно в принципе исключает рассмотрение душевных переживаний, но психология вовсе не ограничивается одной внутренней стороной психики, а включает в себя и рассмотрение объективной стороны психических процессов (вся реактология и др.). Таким образом, рефлексология есть один из методов психологии.

Современное состояние обеих отраслей, говорит Л.С. Выготский, настойчиво выдвигает вопрос о необходимости и плодотворности самого тесного сплетения обоих методов, их общего применения при экспериментально-психологических и рефлексологических исследованиях. Помимо общих теоретических и методологических оснований для слияния этих двух наук, за это же говорит и практический опыт целостного изучения какого-либо явления.

Для всякого рефлексологического исследования необходимо считаться с данными и показаниями испытуемого относительно заторможенных речевых рефлексов (внутренняя речь: словесное мышление), без учета которых мы рискуем получить совершенно ложную и искаженную картину. Методика рефлексологии вплотную подошла к тому, чтобы включить в систему своих приемов и этот учет *внутренней речи как заторможенных рефлексов, по показаниям испытуемого, и для нее логически неизбежно сделать этот шаг.*

В приведенных Л.С. Выготским опытах чистота рефлексологического принципа ни в чем не нарушена: он везде пользовался только рефлексами, учитывая заторможенные. Сами показания испытуемого должны при этом рассматриваться как рефлексы, свидетельствующие о наличии заторможенных рефлексов. Если методика допускает установление торможения при помощи инструкции и выбор речевого аппарата в качестве реагирующего органа, то она

должна допустить, вероятно, полное исследование заторможенных рефлексов органа речи.

Общее учение рефлексологии о сознательных процессах как заторможенных рефлексах, возникающих при налаживании новых связей, неизбежно обязывает учитывать и заторможенные рефлексы (через полные — в виде показаний испытуемого), ибо без их деятельности не может быть понята и объяснена вся соотносительная деятельность. К тому же обязывает общий взгляд на психику, отвергающий теорию параллелизма и утверждающий единство психических и нервных процессов.

Интересны были высказанные Л.С. Выготским соображения о преподавании психологии в средней школе.

Преподавание психологии в средней школе сейчас переживает кризис. С одной стороны, не ясно самое место этого предмета в учебном плане, и он в громадном большинстве провинциальных школ упраздняется вовсе. Происходит на наших глазах фактическая ликвидация психологии в средней школе. С другой стороны, там, где предмет этот сохраняется, остаются невыясненными самые насущные вопросы преподавания — программа, количество учебных часов и лет, отводимых для него, необходимый учебный материал, его расположение, общие руководящие принципы и понятия, на которых курс должен строиться, учебник и т. д. Не меньшая путаница существует и в педагогических учебных заведениях (техникумах) в этом вопросе.

Надо, говорит Л.С. Выготский, принять все меры к тому, чтобы положить конец такому смутному и неопределенному положению. Прежде всего необходимо сохранение психологии в курсе средней школы общей и специально педагогической. Данные преподавательского опыта русских учителей, отраженные в анкете Моск. Психологического Общества, говоря резюмирующими словами П. П. Блонского, устанавливают, что психология в педагогическом отношении предмет незаменимый. За то же говорит опыт западноевропейской школы. В условиях современной школы психология призвана занять очень видное место в учебном плане.

Л.С. Выготский несомненно прав, когда он требует, чтобы курс психологии в системе средней школы играл роль связующего звена между циклом естественных и гуманитарных наук. Психология должна преподаваться как часть биологии, самым тесным образом примыкая, с одной стороны, к физике, физиологии, зоологии, а с другой — к политической экономии, истории, литературе. Такое внесение данных других дисциплин может быть только полезно в смысле создания живой связи между разнородными науками. Психология должна стать узлом, который связывает науки естественные и гуманитарные. В зависимости от этого курс должен быть построен на основных данных рефлексологии, как учения о соотносительной деятельности физиологии и сравнительной психологии.

Общие определения задач, принципов и методов психологии должны исходить из психологии как науки о поведении живых существ, рассматривая это по-

следнее как особый вид приспособления и насыщающая курс биологической и социальной точками зрения на предмет. Роль и значение психики при этом должны выясняться в согласии с данными естественных наук без помощи существующих научных гипотез параллелизма, взаимодействия на принципе единства психофизического процесса. Все гипотезы идеалистической философии должны быть устранены из курса.

Даян Г. Второй психоневрологический съезд [9; С. 234–238]

В связи с методами изучения личности значительный общественный интерес представляет доклад Л.С. Выготского об исследовании душевных и умственных настроений нашей учащейся молодежи анкетным методом.

Несмотря на все несовершенства анкетного метода, все же приходится выдвигать его как почти единственный способ ознакомиться хотя бы в самых общих чертах с тем, что представляет из себя наша учащаяся молодежь. В качестве основы для выработки анкеты докладчик предложил опросный лист, примененный им при обследовании учащихся выпускных групп всех школ II ступени гор. Гомеля. Анкета была проведена в мае 1923 года Психологическим кабинетом при педагогическом техникуме при участии слушателей курсов социального воспитания в 7 группах разных школ. Проведена была анкета по единообразной методике с точно разработанной инструкцией заполнения и совершенно конкретным пояснением каждого вопроса. Нечего и говорить, что анонимность анкеты была гарантирована, и учащиеся в большинстве верили в ее соблюдение. Приводим эту анкету, как образцовую основу для подобного рода обследований, в качестве таковой мы ее рекомендуем.

Вот текст анкеты:

I. Внешние данные: Возраст. Пол. Национальность. Чем занимались родители до и после Октябрьской революции. Образование родителей.

Какие серьезные перемены и события произошли в связи с революцией в вашей семье.

II. Семья. Есть ли у вас духовная связь с семьей и какая. Какие у вас отношения с родителями и есть ли между вами взаимное понимание и близость. Хотите ли вы иметь собственную семью. Помогаете ли вы семье и чем.

III. Школа. Были ли вы в старой школе, находите ли вы преимущества новой и в чем именно. Какие предметы больше всего интересуют вас и почему. Что дала вам школа в смысле образования. Что дала вам школа в смысле товарищеских и дружеских отношений и как себя чувствуете в школьной среде. Что дала школа в других отношениях. Как вы относитесь к совместному воспитанию и почему. Есть ли среди ваших ближайших товарищей лица другого пола. Участвуете ли в общественной жизни школы и как относитесь к самоуправлению.

IV. Общественность и политика. Как вы относитесь к политике и политическим партиям и как пред-

ставляете себе свою роль в общественной жизни. Читаете ли политическую литературу и газеты и что вас интересует в них. Как относитесь к коммунизму.

V. Религия и национальность. Какое место в жизни семьи занимает религия. Как вы относитесь к обрядам, религиозному чувству и вере. Одинаково ли сходите с лицами всех национальностей или предпочитаете свою. Как смотрите на национализм.

VI. Профессия и будущая жизнь. Какую вы намерены избрать профессию и почему. Как представляете себе свою будущую жизнь.

VII. Любовь и половой вопрос. Пережили ли вы влюбленность и связана ли она с вашим школьным товарищем. Как вы смотрите на половой вопрос и на любовь и какое место в вашей жизни они занимают.

VIII. Внешкольная жизнь. Какие книги вы любите читать и почему. Ваши любимые писатели и почему вы любите именно их. Что для вас самое интересное в жизни. Ваши любимые развлечения и игры. Есть ли у вас интимные друзья из школьных товарищей и не из них и какое место в вашей душе и жизни занимают они.

IX. Умственные интересы и душевные настроения. Намечается ли у вас склонность к какому-нибудь мировоззрению и к какому именно. Как вы относитесь к жизни. Чувствуете ли радость жизни или одиночество, упадок духа, усталость. Стремитесь ли к личному счастью и в чем его видите. Как вы смотрите на индивидуализм. Какие странности, слабости и пристрастия замечаете у себя. Как вы относитесь к настоящей анкете, насколько искренно и правдиво вы заполняли ее и с каким чувством.

Последний вопрос поставлен с контрольной целью, и, как свидетельствует докладчик, он дал положительные результаты. Это была всякий раз как бы оценка самим же пишущим правдивости, искренности и меры точности своих ответов. На этот вопрос ответили почти все. Есть ответы, показывающие, что анкета заполнялась совершенно правдиво и искренно. Есть градации и степени в этих признаках и оценках, есть и откровенные указания на умолчания, искажения, неумение ответить, шаблонность ответов. Есть указания на чувства тяжести, трудности, неловкости, некоторого насилия над собой при заполнении анкеты; но гораздо больше указаний противоположного свойства. Пишущие говорят о том, что анкета натолкнула их на целый ряд вопросов в своей собственной жизни, которые им надо было уяснить, заставила их задать самим себе некоторые важнейшие вопросы, часто впервые сформулировать такие вещи, в которых прежде они сами себе не решались признаться. Анкета дала много самим же пишущим — вот общая их мысль. Еще более настойчиво указывает большинство на желание поделиться многим из содержания своей душевной жизни, хоть и с анонимной анкетой. На впервые открывшуюся возможность поговорить «по душам», излить себя. Это позволяет смотреть на каждый лист как на письмо без подписи, как на человеческий документ. Анкета была толчком и разрядом в душевной жизни многих — и в этом ее положительные педагогические качества.

Но еще больше ценность ее в смысле изучения психики нашей молодежи.

Первое, что бросается в глаза исследователю при взгляде на полученные результаты, это невероятная пестрота ответов на каждый вопрос, огромные размахи в полярно-противоположных направлениях — при незначительных возрастных, национальных, социальных и школьных различиях. Внешне приблизительно однородная или близкая к этому среда, взятая в один и тот же день своей чрезвычайно близкой по условиям школьной жизни, поражает одновременным наличием удаленных друг от друга понятий, представлений, суждений, вкусов в одном и том же вопросе. В вопросе о религии мы в анкетах, собранных докладчиком, встречаем строки пламенной веры, комсомольское «опиум для народа» и лично выстраданное неверие. При этом все это в самых резких, крайних, выпуклых формах. В вопросах о национализме, политике, половой жизни сталкиваемся с тем же. Все возможные виды логической противоположности представлены здесь. Получается такое впечатление, будто перед нами анкеты совершенно разных эпох и народностей. А между тем, это — люди, сидящие вместе на одной парте и в одном конверте посылающие свои «бумаги» в Вуз. Это первое впечатление — отсутствие всякой правильной, логической сообразности, соответствия с внешними данными, всякой закономерности, типичности, полное самых неожиданных дроблений, контрастов, полярностей, — можно бы назвать психической асимметрией нашей учащейся молодежи.

Переходя от этого общего впечатления, от всей анкеты в целом к анализу групповому, мы наталкиваемся внутри отдельных групп, уже объединенных по известному найденному общему принципу, опять на то же самое явление — на психическую асимметрию внутри каждой группы. Если возьмем отдельно верующих или неверующих, стоящих за совершенно ничем не стесненную половую жизнь или за полное вычеркивание этого вопроса из жизни юноши, — мы внутри каждой группы подметим громаднейшие размахи мнений, точно эти ответы отсчитываются на гигантском маятнике социальной психики. Опять целые эпохи и разнообразные социальные группы пришлось бы нам подставить под эти различия, чтоб найти их внешнее оправдание и объяснение. Дело осложняется еще тем, что между группами существует самое неожиданное переплетение, опять вполне асимметрического порядка. Их политические взгляды несколько как будто не связываются какой-либо закономерностью с религиозными, взгляды на свою будущую жизнь и профессию — с убеждениями, вкусами, настроениями. Внутри групп все расплывается и появляется на самом неожиданном месте, как буд-

то кто разрезал листы на отдельные вопросы и потом смешал их в самом прихотливом и причудливом беспорядке. И, наконец, то же самое впечатление мы выносим из индивидуального анализа каждого анкетного листа — точно он (и, значит, заполнявший его) скроен и шит из самых разных лоскутков. Именно целые куски психики кажутся вдруг попавшими с другого листа, принесенными со стороны, и если бы графически изобразить соотношение, внутреннюю корреляцию психики учащихся, как она отразилась в анкетах, получилась бы кривая самых неожиданных и острых зигзагов, поворотов и углов, и если бы составить диаграмму в цветах, то получилось бы настоящее blanc et noire...

Так психическая асимметрия, атипичность, несоответствие в складе личности, противочувствия вскрываются как первый и самый очевидный результат обследования т. Выготского. Сперва в общем количественном анализе, затем в групповом рассмотрении ответов и, наконец, в индивидуальном листе каждого.

Результаты эти не неожиданны и не необъяснимы, как может показаться на первый взгляд. Докладчик имел дело с выпускными группами, с юношами 18 лет в среднем, т. е. людьми, которых революция застала на 11–12 году жизни, а война — на 8–9 году. Здесь были люди, перенесшие социальные сдвиги, социальную ломку в самые решающие годы своей жизни. Все это — то поколение, которое в своих личных переломных годах запечатлело великие сдвиги социально-политического быта, культуры, истории. Вот откуда, несомненно, разные века говорят в их биографиях. В самом деле, в их 18 годах встретились целые века и эпохи — довоенная городская жизнь северо-западной русской провинции, война, погромы, революция, военный коммунизм, НЭП. В психической асимметрии легко усмотреть след социальной асимметрии поколения. И если бы прибавить к этому, что по социальному составу это в громадном большинстве своем тоже промежуточные, асимметричные, смешанные группы населения, те, которые в эпохи ломки умудряются соединить и совместить в себе самые, казалось бы, несоединимые черты, — то путь к правильному социологическому объяснению будет нетрудно отыскать.

Задача последующих обследований — не столько учет каждого лоскутка, оставшегося и определившегося строя психики нашей молодежи, сколько уловление динамики ее сдвигов. Главное, тенденции этих драматических процессов — что в них отмирает и что укрепляется и пускает ростки.

Все течет в психике этого поколения. Куда течет? Вот основной вопрос будущих обследований, которые должны быть организованы в массовом масштабе и внимательно изучены.

Литература

1. Акимченков В.В. «С некоторых пор я состою президентом Херсонесской демократической республики»: Крым в биографии профессора Даяна [Электронный

References

1. Akimchenkov V.V. "For some time now I have been the president of the Khersones Democratic Republic": Crimea in the biography of Professor Dayan [Electronic resource].

- ресурс] // Электронное научное издание Альманах Пространство и Время. 2016. Т. 12. Вып. 1: Крымоведение: пространство и время Крыма. Стационарный сетевой адрес: 2227-9490eaprov_r_e-ast12-1.2016.22. (In Russ.).
2. Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М. Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету. М.: Смысл, 1996. 419 с.
 3. Выготский Л.С. Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное / Под ред. Е.Ю. Завершневой и Р. ван дер Веера. М.: Канон+, 2017. 607 с.
 4. Выготский Л.С. Методика рефлексологического и психологического исследования // Проблемы современной психологии. Л.: ГИЗ, 1926 Т. 2 С. 26–46.
 5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Работник просвещения, 1926. 348 с.
 6. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1996. 480 с.
 7. Выготский Л.С. Сознание как проблема психологии поведения // Психология и марксизм. М.; Л.: ГИЗ, 1925. Т. 1. С. 175–198.
 8. Даян Г. Второй психоневрологический съезд (Некоторые итоги). // Красная новь. 1924. № 2. С. 155–166.
 9. Даян Г. Второй психоневрологический съезд (Окончание) // Красная новь. 1924. № 3. С. 223–238.
 10. Даян Г. [Рецензия на кн.: Троцкий Л.Д. О Ленине. Материалы для биографа. М.: ГИЗ, 1924. 168 с.] // Красная новь. 1924. № 4. С. 341–343.
 11. Завершнева Е.Ю. Прототип методики двойной стимуляции. Первое экспериментальное исследование Л.С. Выготского (Гомель, 1923) // Вопросы психологии. 2013. № 3. С. 125–142.
 12. Лурия А.Р. Этапы пройденного пути. Научная автобиография / Под ред. Е.Д. Хомской. М.: Изд-во Московского университета, 1982. 182 с.
 13. Масоликowa Н.Ю., Сорокина М.Ю. Вокруг Челпанова: новые документы о психологической дискуссии 1923–1924 гг. // Арзамасские чтения-2: основные направления развития отечественной и зарубежной психологии. М.; Арзамас: АГПИ, 2011. С. 106–118.
 14. Отчет о деятельности Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова в 1924 учебном году. М.: Изд-во Университета, 1924.
 15. Стоюхина Н.Ю., Мазилow В.А. Забытый съезд: Первый всероссийский съезд по психоневрологии // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 4. Том II. С. 251–260.
 16. Стоюхина Н.Ю., Мазилow В.А., Неизвестные съезды: Второй психоневрологический // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 1. Том II. С. 277–287.
 17. Троцкий Ю.Л. Литература и революция. М.: ГИЗ. 1924. 422 с.
 18. Veer R. van der, Valsiner J. Understanding Vygotsky. A quest for synthesis. Oxford: Blackwell. 1991. 450 с.
 19. Veresov N. Undiscovered Vygotsky. Etudes on the pre-history of cultural-historical psychology. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1999. 281 с.
- Electronic scientific publication Almanac Space and Time*, 2016. Vol. 12. Issue. 1: Crimean studies: space and time of Crimea. Fixed network address: 2227-9490eaprov_r_e-ast12-1.2016.22. (In Russ.).
2. Vygodskaya G.L., Lifanova T.M. Lev Semenovich Vygotsky. Zhizn. Deyatel'nost'. Shtrikhi k portretu [Lev Semenovich Vygotsky. Activity. Addicional traits to portrait]. Moscow: Smysl, 1996. 419 p. (In Russ.).
 3. Vygotsky L.S. Zapysnye knizhki L.S. Vygotskogo. Izbrannoe [L.S. Vygotsky's notebooks. A selection]. Zavershneva E.Yu. (eds.). Moscow: Kanon+, 2017. 607 p. (In Russ.).
 4. Vygotsky L.S. Metodika refleksologicheskogo i psikhologicheskogo issledovaniya [Methods of reflexological and psychological research]. *Problemy sovremennoy psikhologii* [Problems of contemporary psychology]. Leningrad: GIZ, 1926. Vol. 2, pp. 26–46 (In Russ.).
 5. Vygotsky L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. Moscow: Rabotnik prosveshcheniya, 1926. 348 p. (In Russ.).
 6. Vygotsky L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. Moscow: Pedagogika, 1996. 480 p. (In Russ.).
 7. Vygotsky L.S. Soznanie kak problema psikhologii povedeniya [Consciousness as the problem of psychology of behavior]. *Psikhologiya i marksizm* [Psychology and marxism]. Moscow; Leningrad: GIZ, 1925. Vol. 1, pp. 175–198. (In Russ.).
 8. Dayan G. Vtoroy psikhonevrologicheskii s'ezd (Nekotorye itogi) [Second congress of psychoneurology: Some results]. *Krasnaya nov'* [Red virgin soil], 1924, no. 2, pp. 155–166. (In Russ.).
 9. Dayan G. Vtoroy psikhonevrologicheskii s'ezd (Okonchanie) [Second congress of psychoneurology: End]. *Krasnaya nov'* [Red virgin soil], 1924, no. 3, pp. 223–238 (In Russ.).
 10. Dayan G. [Retsennziya na kn.: Trotsky D.D. O Lenine. Materialy dlya biografa (Review of the book: Trotsky D. D. About Lenin: Materials for a biography). Moscow: GIZ, 1924. 168 pp.]. *Krasnaya nov'* [Red virgin soil], 1924, no. 2, pp. 341–343. (In Russ.).
 11. Zavershneva E. Prototip metodiki dvoynoystimulyatsii. Pervoe eksperimental'noe issledovaniye L.S. Vygotskogo (Gomel', 1923) [Prototip of the methodology of double stimulation. The first experimental research by L.S. Vygotsky (Gomel', 1923)]. *Voprosy psikhologii* [Problems of psychology], 2013, no. 3, pp.125–142. (In Russ.).
 12. Luria A.R. Etapy proydenogo puti. Nauchnaya avtobiografiya. Khomskaya E.D. (ed.). Moscow: Publ. Moskovskovo universiteta, 1982. 182 p. (In Russ.) [Engl. transl. The making of mind. Eds. N. Cole, S. Cole]. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1979].
 13. Masolikova N. Yu. Vokrug Chelpanova: novye dokumenti o psikhologicheskoy diskussi 1923–1924 gg. [Chelpanov's circle: new documents on the psychological discussion, 1923–1924]. *Arzamas readings-2: main directions in the development of national and foreign psychology*. Moscow, Arzamas: AGPI, 2011, pp. 106–118. (In Russ.).
 14. Otchet o deyatel'nosti Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta imeni M.V. Lomonosova v 1924 uchebnom gody [Report on the activity of M.V. Lomonosov Moscow state university in the academic year 1924]. Moscow: Publ. Universiteta, 1924. (In Russ.).
 15. Stoyuchina N.Yu, Mazilov, V.A. Zabytvj s'ezd: Pervyj vserossiyskii s'ezd po psikhonevrologii [The forgotten congress: The first all-Russian congress of psychoneurology].

Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik [Yaroslavsk pedagogical messenger], 2013. Vol. 4, no. 4, pp. 251–260. (In Russ.).

16. Stoyuchina N.Yu, Mazilov, V.A. Neizvestnye s'ezdy: Vtoroy psikhonevrologii [Unknown congresses: The second congress of psychoneurology]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavsk pedagogical messenger], 2014. Vol. 1, no. 2, pp. 277–287. (In Russ.).

17. Trotsky Yu.L. Literatura i revolyutsiya [Literature and revolution]. Moscow: GIZ, 1924. P. 422. (In Russ.).

18. Veer R. van der, Valsiner J. Understanding Vygotsky: A quest for synthesis. Oxford: Blackwell. 1991. 450 p.

19. Veresov N. Undiscovered Vygotsky: Etudes on the pre-history of cultural-historical psychology. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1999. 281 p.

Информация об авторе

Мекаччи Лучано, в прошлом штатный профессор общей психологии Флорентийского университета, Флоренция, Италия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6409-3769>, e-mail: mecaccil@gmail.com

Information about the author

Luciano Mecacci, former Tenured Professor of General Psychology, University of Florence, Florence, Italy, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6409-3769>, e-mail: mecaccil@gmail.com

Получена 15.05.2024

Принята в печать 10.08.2024

Received 15.05.2024

Accepted 10.08.2024

Развитие принципов культурно-исторической теории в специальной педагогике и психологии

Д.В. Лубовский

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7392-4667>, e-mail: lubovsky@yandex.ru

В статье проанализировано значение исследований в области специальной педагогики и психологии для развития культурно-исторической теории. Показана необходимость анализа развития принципов культурно-исторической психологии и выявления проблемных областей специального образования, решение которых возможно на основе положений культурно-исторической теории. Проанализировано значение исследований в области специальной педагогики и психологии для точного понимания связи между обучением и развитием, культурного развития ребенка как «врастания в культуру», развития регуляторной функции речи, содержания категории «развитие» в психологии, роли коллектива в развитии детей с ОВЗ. Показано значение современных исследований в области специальной психологии для решения проблем, поставленных впервые в культурно-исторической психологии: роль взаимодействия со сверстником без ограниченных возможностей для развития высших психических функций ребенка с ОВЗ, значение и условия взаимодействия особого ребенка со взрослым для совершения шага в развитии, соотношение нарушения и его компенсации, представления о зоне ближайшего развития и о закономерностях аномального развития. Представлено развитие идей Л.С. Выготского о диагностике аномального развития в современной специальной психологии, обосновано значение современных исследований для понимания нормотипического развития. Показано, что многие проблемы специальной педагогики (в том числе проблемы инклюзивного образования) представляют собой вызов для культурно-исторической теории и решаемы на ее основе. Показаны перспективы развития анализируемой проблемной области.

Ключевые слова: специальная психология, специальная педагогика, культурно-историческая теория, дети с ОВЗ, культурное развитие ребенка, зона ближайшего развития, компенсация нарушений, коллектив в развитии ребенка с ОВЗ, инклюзивное образование, диагностика нарушений развития.

Для цитаты: Лубовский Д.В. Развитие принципов культурно-исторической теории в специальной педагогике и психологии // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 3. С. 126–135. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200312>

The Development of the Principles of Cultural-Historical Theory in Special Education and Psychology

Dmitry V. Lubovsky

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7392-4667>, e-mail: lubovsky@yandex.ru

The article analyzes the importance of research in the field of special education and psychology for the development of cultural-historical theory. In this article we show that the development of the principles of cultural-historical psychology should be analyzed, and problematic areas of special education are identified. We have analyzed an importance of researches on special education and psychology to better understand a correlation between learning and development, the cultural development of a child as “growing into culture”, the development of the regulatory function of speech, the content of the category “development” in psychology, the role of the collective in the development of children with disabilities. For the first time in cultural-historical psychology were shown the role of interaction with a peer without disabilities in the development

of higher mental functions of a child with disabilities, the importance and conditions of interaction of a special child with an adult for making a step in development, the ratio between disability and its compensation, ideas about the zone of proximal development and the patterns of abnormal development. We showed how L.S.Vygotsky's ideas on the diagnosis of abnormal development in modern special psychology work, and important modern studies are for better understanding of normal development. It is shown that many problems of special education (including the problems of inclusive education) pose a challenge to cultural-historical theory and can be solved using it. The article shows prospects for the development of the analyzed problem area.

Keywords: special psychology, special education, cultural-historical theory, children with disabilities, cultural development of a child, zone of proximal development, compensation for violations, collective in the development of a child with disabilities, inclusive education, diagnosis of developmental disorders.

For citation: Lubovsky D.V. The Development of the Principles of Cultural-Historical Theory in Special Education and Psychology. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 3, pp. 126–135. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200313>

Введение

Столетие культурно-исторической психологии побуждает к анализу путей ее становления, именно так можно увидеть перспективы ее развития. В данной статье мы проследим, как большинство ключевых принципов культурно-исторической психологии развивались в исследованиях по дефектологии (специальной психологии и педагогике), что поможет увидеть как точки роста, так и проблемные области, нуждающиеся в теоретическом осмыслении и практической проработке в современных реалиях.

Л.С. Выготский сформулировал большинство принципов культурно-исторической теории при проведении исследований в области дефектологии. На материале дефектологии были и сформулированы основы и пройдены критические точки в развитии научного мировоззрения Л.С. Выготского. «Теория единства обучения и развития, где обучению отводится ведущая роль в развитии психики ребенка; учение о зоне ближайшего развития, до настоящего времени находящееся на вооружении как в дефектологии, так и в общей психологии и педагогике; концепция единства интеллекта и аффекта в психике — таков далеко не полный перечень его вклада как в общую психологию, так и в дефектологию» [29, с. 334], — отмечали Э.С. Бейн, Т.А. Власова и соавторы. Многие зарубежные авторы также подчеркивают значение идей Л.С. Выготского для специальной психологии и, наоборот, значение исследований в области специального образования для развития культурно-исторической теории [13; 36; 37]. Необходимо продолжить этот список и кратко проследить путь развития ключевых принципов культурно-исторической теории в специальной педагогике и психологии.

Прежде всего, на материале дефектологических исследований Л.С. Выготский сформулировал представления о вращении в культуру как пути развития человека. Важную роль в формулировании этих представлений сыграли исследования детской примитивности (Л.С. Выготский, А.Е. Петрова). Их значение в контексте инклюзивного образования тем более велико. Принципы дефектологической диагностики,

сформулированные Л.С. Выготским [5], развиваются благодаря его последователям в рамках специальной психологии и педагогики. Задачи специальной педагогики поставили исследователей перед необходимостью разработки представлений о зоне ближайшего развития [16]. Представления об общности закономерностей нормотипического и аномального развития получили свое продолжение в специальной психологии, что имеет особое значение для практик инклюзивного образования. Для культурно-исторической теории имеет огромное значение принцип единства обучения и развития, который был выведен на качественно новый уровень И.А. Соколяным, А.И. Мещеряковым, Э.В. Ильенковым в практике «первоначального очеловечивания» детей со сложными нарушениями [25]. Наконец, исследования нарушенного развития поставили перед культурно-исторической психологией проблему адекватного понимания самой категории развития, что тем более актуально в контексте соотношения между ним и обучением.

Цель работы — проанализировать развитие важнейших принципов культурно-исторической теории в специальной психологии и педагогике после Л.С. Выготского.

Задачи:

— проследить развитие принципов культурно-исторической теории в специальной психологии и педагогике;

— выявить проблемы специальной психологии и педагогики, для решения которых необходим теоретико-методологический аппарат культурно-исторической психологии.

Метод: теоретический анализ исследований в области специальной педагогики и психологии, имеющих наибольшее значение для развития культурно-исторической теории.

Результаты

Связь обучения и развития. Соотношение между обучением и развитием является важнейшей проблемой на пересечении многих научных областей.

Понять представления об их соотношении, сложившиеся в культурно-исторической теории, начиная с Л.С. Выготского, можно именно на материале исследований в области специальной педагогики. Проблема состоит в том, что в психологии и науках об образовании широко распространены чрезмерно упрощенные либо глубоко ошибочные трактовки генетического закона культурного развития и соотношения между обучением и развитием. Примером может быть такое суждение о культурно-исторической теории: «Преимущественно социологическая трактовка происхождения и движущих сил этих изменений может быть названа социогенетизмом. Его основное положение: человек — продукт общества. «Психология ищет в истории происхождения ряда деятельностей» (Л.С. Выготский)» [34, с. 95].

Теоретический анализ показывает, что подход Л.С. Выготского к проблеме обучения и развития принципиально несводим к социогенетизму, но наиболее очевидным это становится при анализе практики «первоначального очеловечивания» в развивающей работе со слепоглыми детьми [25]. Первоначальное психическое развитие ребенка при обучении его практическому поведению начинается с преодоления инертных стереотипов и придания потребностям естественного направления развития. Взрослый фасилитирует активность ребенка, содействует появлению его инициативы в совместном предметном действии (например в процессе кормления с помощью ложки). Педагог поощряет малейшие проявления самостоятельности и передает ребенку ту часть совместного действия, которую он уже может выполнить сам. Таким образом, исходным моментом развития является потребность самого ребенка, движущей силой — совместная деятельность со взрослым, в которой по мере освоения ребенком предметных действий уменьшается совместная часть. Взрослый выступает не как «социальный фактор», а как партнер по совместной деятельности, в которой и происходит «вращание в культуру» особого ребенка. Весь этот ход развития ребенка показывает, что фундаментальная теоретическая схема культурно-исторической психологии не имеет ничего общего с социогенетизмом. Данный пример показывает, что анализ практик реабилитационно-абилитационной работы позволяет прояснить базовые теоретические схемы культурно-исторической психологии.

Проблема культурного развития. Одной из важнейших теоретических основ культурно-исторической психологии стали представления о развитии ребенка как «вращения в культуру». Л.С. Выготский сформулировал эти представления на материале дефектологии [8]. По мнению В.И. Лубовского [21], именно исследования в области дефектологии вызвали необходимость постановки ряда теоретических и прикладных проблем, непосредственно вытекающих из этого принципа, а также их решений. К этим проблемам он относит необходимость проработки методологических основ диагностики нарушенного развития, выявления в диагностике не только уровня актуальных возможностей, но и зоны ближайшего

развития, а также уточнения представлений о путях компенсации нарушений в специальном обучении. «С позиций культурно-исторической психологии основной задачей психологической диагностики, особенно диагностики умственного развития, является определение наличия и уровня сформированности у ребенка тех психологических механизмов, полноценное функционирование которых обеспечивает процесс овладения культурой» [21, с. 5].

Подчеркивая значительную роль А.Р. Лурии и научного коллектива, созданного им на базе НИИ дефектологии, В.И. Лубовский показывал значение нейропсихологических подходов в коррекции нарушений детского развития. Нельзя не отметить значение деятельностного подхода, возникшего в рамках специальной психологии и педагогики, для дальнейшего развития культурно-исторической психологии. В.И. Лубовский [21] также акцентировал значение работ Р.Е. Левиной по логопедии для разработки проблем связи мышления и речи, поставленных Л.С. Выготским в одноименной монографии. Исследования словесной регуляции действий имели большое значение для решения проблем, поставленных Л.С. Выготским в «Мышлении и речи»: «Мы наблюдали, как слово, выражающее итог действия, неразрывно сплеталось с этим действием, и именно в силу того, что оно запечатлевалось и отражалось в себе главнейшие структурные моменты практической интеллектуальной операции, само начинало освещать и направлять действие ребенка, подчиняя его намерению и плану, поднимая его на ступень целесообразной деятельности» [9, с. 46]. В исследованиях словесной регуляции действий у детей с интеллектуальной недостаточностью данное предположение Л.С. Выготского было уточнено и выявлена последовательность развития регуляторной функции слова (слово как побуждение, как подкрепление, как средство планирования действий) [20].

Большое значение для разработки представлений о компенсации нарушений в деятельности имели исследования С.А. Зыкова (развитие речи глухих детей в процессе предметно-практической деятельности), Ю.А. Кулагина (механизмы компенсации сенсорных дефицитов у незрячих школьников), Г.М. Дульнева (развитие умственно отсталых школьников в процессе трудового обучения). Действительно «...остается актуальным положение Л.С. Выготского о том, что педагогическая практика в области обучения детей с недостатками развития главной задачей своей имеет создание обходных путей в развитии» [21, с. 6]. Новый аспект проблемы культурного развития выделен О.И. Кукушкиной, Е.Л. Гончаровой и Н.Н. Малофеевым — соотношение академических и жизненных компетенций [18]. Таким образом, перед специальной психологией и педагогикой возникло еще немало задач, которые имеют прикладной характер, но требуют решения фундаментальных теоретических проблем, уходящих корнями в культурно-историческую теорию.

Решение новых проблем на основе культурно-исторической психологии. В последние десятилетия

интенсивно развиваются технологии протезирования дефицитарных функций, прежде всего слуха. Совершенствуются конструкции слуховых аппаратов и технологии кохлеарной имплантации. Складывается ситуация, когда технический прогресс обгоняет развитие специальной педагогики и психологии, которые не успевают осмысливать и осваивать возможности реабилитационной работы, появляющиеся благодаря новой технике протезирования нарушенной функции. В связи с этим расширяется круг прикладных исследований реабилитационной работы после кохлеарной имплантации [19]. Возникает задача разработки структурных моделей восстанавливаемых функций, которая должна решаться на основе принципов культурно-исторической психологии. Появляются практики реабилитационной работы, которые должны базироваться на уточненных данных культурно-исторической психологии развития. Например, практика ЗП-реабилитации ребенка с кохлеарным имплантом и его семьи, предложенная Е.Л. Гончаровой и О.И. Кукушкиной [10], основывается, в том числе, на проживании на новой сенсорной основе этапов раннего онтогенеза, прожитых ребенком в семье в условиях глухоты, а также на перестройке эмоционального взаимодействия ребенка с семьей на новой сенсорной основе. Эти принципы ставят перед культурно-исторической психологией развития целый ряд вопросов: 1) как могут быть прожиты этапы раннего онтогенеза на новой сенсорной основе, в то время как они уже были прожиты на другой основе, а сензитивный период формирования новообразований этих возрастов уже миновал; 2) что представляет собой перестройка эмоционального взаимодействия ребенка с семьей, если необходима смена всей системы знакового опосредования этого взаимодействия? Таким образом, необходимость решения практической задачи вынуждает теорию совершить шаг в своем развитии.

В анализируемой проблемной области появляются новые аспекты, связанные с развитием практиками инклюзивного образования. В.В. Рубцов и соавторы показали, что многие из них связаны с развитием системы инклюзивного высшего образования [30]. К ним относится проблема доступности информационной среды для обучающихся с ОВЗ. Авторы многочисленных руководств по организации инклюзивного образования указывают на необходимость решения данной проблемы [3; 12; 27]. Разработаны принципы проектирования образовательного контента, доступного для восприятия обучающимися с сенсорными нарушениями. В последние годы предметом работы становится не только информационная доступность; разрабатываются адаптивные дисциплины, дающие возможность студенту сделать свои ограничения (например, сенсорные) и связанные с ними трудности в учебной деятельности предметом преобразования. Сравнительно новым аспектом в данной проблемной области является психологическое благополучие студентов с ОВЗ [33]. Решение проблемы доступности образовательного контента и разработка адаптивных дисциплин, обеспечивающих «вращение» особых студентов в образовательную

среду вуза, также возможны на основе культурно-исторической теории и деятельностного подхода.

Категория развития и исследования специального образования. Одной из важнейших проблем культурно-исторической теории является содержание категории развития. Н.Н. Нечаев [26] справедливо утверждает, что необходим содержательный анализ категории развития в психологии и выявление того, что Л.С. Выготский называл ложными идеями развития. К ним относится распространенное убеждение в том, что развитие представляет собой только позитивный процесс. Н.Н. Нечаев обращает внимание на письмо Л.С. Выготского, адресованное Р.Е. Левиной, где он рассматривает развитие как поистине драму: «Кризисы — это не временное состояние, а путь внутренней жизни. Когда мы от систем перейдем к судьбам (произнести страшно и весело это слово, зная, что завтра мы будем исследовать, что за этим скрывается), к рождению и гибели систем, мы увидим это воочию» [4, с. 127]. Правомерно утверждать, что к таким выводам он пришел при анализе случаев детей и подростков с ОВЗ, у которых формируются дисфункциональные механизмы компенсации первичных нарушений: «Тонет и не хочет тонуть: дико выбивается, хватается за соломинку, захлебывается. Трагическое зрелище. Форсированное, судорожное развитие ряда функций» [14, с. 242]. Представления о развитии как драме сформировались у Выготского в значительной мере на основе наблюдения детей с ОВЗ.

Коллектив и развитие детей с ОВЗ. Дефектологические исследования поставили Л.С. Выготского перед необходимостью анализа роли коллектива в развитии детей с ограниченными возможностями. Данная проблема имеет значение не только для специальной педагогики и психологии, но для всех наук об образовании. В статье «Коллектив как фактор развития дефективного ребенка» [6] показано, что у детей с нарушениями развития значение интерпсихических функций для формирования интрапсихических значительно больше, и закономерности развития становятся более заметны. Большое значение имел вывод о том, что коллектив выступает фактором доразвития высших психических функций, тогда как нарушение развития — фактором недоразвития элементарных. Выводы относительно развивающих возможностей коллективов, в которые входят дети с разными уровнями интеллектуальной недостаточности, имеют огромное значение для инклюзивного образования. Л.С. Выготский намечает контуры деятельностного подхода в специальной педагогике, когда утверждает, что коллективная деятельность слышащих детей вместе с неслышащими является для последних важнейшим фактором развития коммуникации.

Между тем в черновых записях к данной статье Л.С. Выготский утверждает, что коллектив может быть также фактором недоразвития: «Детдома — с раннего детства... [Развитие] задерживается. Коллектив — минус. Если все равны. Не волшебная сила коллектива» [14, с. 201]. Данное направление, начатое в дефектологии Л.С. Выготским, в современной

культурно-исторической психологии идет несколькими путями. Прежде всего необходимо назвать исследования вхождения в группу детей с ОВЗ в инклюзивном образовании — формирование социальной компетентности особых детей в инклюзивном классе [2], разработка моделей их включения в коллектив класса [11].

Важнейшим направлением, имеющим значение для культурно-исторических наук об образовании, является исследование совместной учебной деятельности детей с ОВЗ и с нормотипическим развитием. Так, исследование А.В. Конокотина [17], посвященное включению детей с особыми образовательными потребностями в совместное решение учебных задач, убедительно показало, что развитие взаимоотношений в ходе решения учебных задач и переход от ориентации на предметные свойства задачи к анализу самих способов взаимодействия способствует развитию высших психических функций.

Взаимодействие взрослого и детей с ОВЗ. Еще одно важное направление развития данной проблемной области — исследование взаимодействия взрослого и ребенка с ОВЗ, способствующее преодолению учебных трудностей. Примечательны работы В.К. Зарецкого, предложившего рефлексивно-деятельностный подход для преодоления учебных трудностей, в том числе и детьми с ОВЗ [15; 16]. Было показано, что совместное решение учебных задач при условии равенства позиций взрослого и ребенка, когда взрослый выступает консультантом, побуждая ребенка к анализу оснований своих действий (т. е. содействуя развитию рефлексии в учебной деятельности), не только способствует возникновению субъектной позиции в учении, но является условием, позволяющим реализовать сформулированный Л.С. Выготским принцип: «Один шаг в обучении — сто шагов в развитии» [15]. Нельзя не отметить, что данное направление является прямым продолжением научных поисков Л.С. Выготского в последние месяцы жизни, когда его внимание было направлено на смысловую динамику и ее нарушения [7]. Предложенный в работах В.К. Зарецкого рефлексивно-деятельностный подход является методом, который позволяет преодолевать в том числе нарушения смысловой динамики за счет формирования рефлексии.

Проблема нарушений и их компенсации. Существенным для понимания нормального развития является соотношение нарушения и его компенсации. Данная проблема была поставлена в работах Л.С. Выготского, но в наше время видны ее новые аспекты в связи с обучением взрослых людей с ОВЗ в высшем образовании [30]. Для особых студентов высшее образование выступает не только как путь «вращения в культуру» (в данном случае — профессиональную культуру), но и как путь компенсации нарушений. В то же время у многих студентов с ограниченными возможностями формируются дисфункциональные психологические механизмы, компенсирующие трудности в учебе. Их исследование, базирующееся на принципах культурно-исторической психологии, имеет большое значение для проектирования психо-

лого-педагогического сопровождения всех студентов, не только с ОВЗ.

Представления о зоне ближайшего развития. Большое значение для культурно-исторической психологии имеет также многовекторная модель зоны ближайшего развития (ЗБР), предложенная В.К. Зарецким для прослеживания развития ребенка по многим направлениям в совместной со взрослым работе по преодолению учебных трудностей [16]. Предшествующие модели ЗБР были менее удачными и не давали возможности проследить развитие ребенка по практически бесконечному числу направлений. Модель ЗБР, предложенная В.К. Зарецким, представляет собой значительный шаг вперед в понимании развития ребенка во взаимодействии со взрослым.

Закономерности аномального развития. Огромное значение для культурно-исторической психологии имели выводы Л.С. Выготского об общности закономерностей нормотипического и нарушенного развития. Впервые эта общность была отмечена Г.Я. Трошиным [32], затем это положение было развито Л.С. Выготским [7]. Важную роль в исследовании закономерностей нарушенного развития сыграли работы Т.А. Власовой, Л.В. Занкова, И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф. Масштабные сравнительные исследования психологических особенностей детей с различными видами нарушений развития велись А.Р. Лурией и его коллегами в Институте дефектологии АПН РСФСР с начала 1950-х годов. Теоретические принципы, сформулированные на основе этих исследований, имеют огромное значение для культурно-исторической психологии в целом. В 1971 г. была впервые опубликована статья В.И. Лубовского «Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей» [24], где показана общность характеристик развития при различных вариантах нарушений. Концепция общих и специфических закономерностей развития представляет собой логическое продолжение линии развития специальной психологии и педагогики, начатой Г.Я. Трошиным и Л.С. Выготским [31]. Нельзя не отметить огромное значение данной концепции для практики инклюзивного образования.

Проблемы диагностики нарушений развития. Многие проблемы диагностики детей с ОВЗ и пути их решения были показаны Л.С. Выготским в работе «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства» [5]. Важнейшую роль в последующем развитии данного направления сыграли его идеи о том, что 1) диагностика должна быть направлена на выявление структурного аспекта симптомокомплексов и 2) диагноз должен содержать в себе прогноз. Продолжением культурно-исторического подхода в данной области стали представления о направленности диагностики на оценку уровня развития и сохранности психологических систем, обеспечивающих «вращение в культуру» [22]. Т.Г. Богданова и Н.М. Назарова подчеркивают, что «Для специальной психологии на современном этапе ее развития, по мнению В. И. Лубовского, необходимы переход от диагностики отбора к диагностике специфических особенностей психического развития, стремление к

поиску оптимальных условий компенсации различных вариантов нарушенного развития, расширяющих возможности личности, создающих различные обучающие и воспитывающие среды, дающие возможность построения развивающего образа жизни» [1, с. 85]. Примерами диагностики, направленной на построение развивающего образа жизни, можно считать оценку социального интеллекта и мониторинг социальных навыков детей с нарушениями развития [35].

Принципы, сформулированные Л.С. Выготским, стали основой для разработки новой концепции психологической диагностики нарушений развития [22], где структура нарушения понимается как некоторый инвариант, «...нечто, что остается постоянным. Именно оно и является “хранителем своеобразия” каждого типа нарушенного развития» [22, с. 151]. Этот инвариант при любых видах данного типа нарушений имеет устойчивое сочетание параметров. Например, по данным Г.Р. Новиковой [цит. по: 23], профиль показателей интеллектуальной деятельности детей с задержкой психического развития, относящихся к разным клиническим группам, практически одинаков. Исследования показали также, что «...функция, имеющая низкие показатели, несмотря на значительный индивидуальный разброс, у всех представителей данного типа нарушенного развития будет ниже функции, имеющей более высокие показатели» [22, с. 55]. Системно-профильный принцип диагностики развития имеет значение не только для исследования детей с ОВЗ, поскольку при нормотипическом развитии значительный разброс показателей высших психологических функций, что важно при анализе затруднений «вращения в культуру» детей без ОВЗ. Значение разработки представлений о психологической структуре нарушения для практики психологической помощи детям с отклонениями в развитии показано А.М. Поляковым [28], но предложенные им представления о субъективном и объективном типе реагирования, а также дисфункциональном и эволюционном цикле применимы и в практике помощи условно здоровым детям и подросткам.

Развитие принципов, впервые предложенных Л.С. Выготским, прослеживается в представлениях о структуре нарушений развития, сформулированных В.И. Лубовским [23]. Он подчеркивал два значения термина «структура нарушения»: «1) базирующееся на достаточном опыте целостное видение параметров развития и связей между ними у ребенка или подростка с ОВЗ, на основе чего случай может рассматриваться как типичный для того или иного варианта аномального развития; 2) обозначение специфики того или иного типа нарушенного развития» [23, с. 147]. Данные, представленные в работе о структуре нарушения, показывают, что соотношение между параметрами развития высших психологических функций меняется при переходе детей на новый возрастной этап. Знание об изменениях этих соотношений позволяет поставить, говоря словами Л.С. Выготского, диагноз, который содержит в себе прогноз. Эти данные крайне важны для исследования изменений, происходящих в процессе возрастного развития, причем не только у детей и подростков с ОВЗ.

Обсуждение результатов

Проведенный нами анализ показывает, что специальная педагогика и психология внесли и продолжают вносить огромный вклад в развитие культурно-исторической психологии. Взаимодействие теории, созданной Л.С. Выготским, и практики специального образования представляет собой взаимообогащающее сотрудничество. На многих примерах мы видели, что применение теоретико-методологического аппарата культурно-исторической психологии для решения актуальных проблем специального образования способствует ее поступательному развитию. Специальная психология и педагогика ставят перед культурно-исторической теорией проблемы, которые становятся для нее вызовом и, тем самым, стимулом для развития, что и является перспективой развития анализируемой научной области.

Выводы

Анализ работ по специальной педагогике и психологии показывает, что в данной научной области ставятся многие проблемы, решение которых способствует развитию культурно-исторической теории. Было показано, что теория и практика специального образования дает возможность для точного понимания фундаментальных принципов культурно-исторической теории, к которым относятся генетический закон культурного развития и представление о культурном развитии как «вращении в культуру». Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями требует и, в то же время, предоставляет материал для теоретической проработки категории развития, а также уточнения теоретических схем, предложенных Л.С. Выготским в «Мышлении и речи» (например, представлений о стадиях развития словесной регуляции действий).

Реализация деятельностных принципов в специальной педагогике обогащает деятельностный подход в общем образовании. Так, разработка проблем вхождения ребенка или взрослого с ОВЗ в коллектив как условия «вращения в культуру» способствует развитию культурно-исторической психологии и деятельностного подхода. Большое значение для них имеют исследования в области психодиагностики нарушенного развития. Представления о ее направленности на оценку сохранности и сформированности механизмов «вращения в культуру» имеют значение для теории и практики специального образования. Наше исследование показало, что современные представления о зоне ближайшего развития, которые значительно продвинули вперед данную область культурно-исторической теории, сформированы в том числе на материале специальной педагогики.

Достоянием культурно-исторической психологии стали разработки в области специальной психологии и педагогики, которые на первый взгляд имеют узкоспециальное значение, но на самом деле значимы для всей системы наук об образовании.

Так, концепция общих и специфических закономерностей аномального развития значима для теории и практики инклюзивного образования. В специальной педагогике возникают новые подходы, имеющие большое значение для культурно-исторической и деятельностной психологии (рефлексивно-деятельностный подход, ЗП-реабилитация). Важна разработка представлений о структуре нарушений развития, поскольку, как было показано, данные о соотношении функций при переходе на новый возрастной этап важны для исследования изменений в нормотипическом развитии.

Выявлен ряд проблем специальной психологии и педагогики, для решения которых необходим теоретико-методологический аппарат культурно-исторической психологии. К ним относятся новые аспекты проблемы «вращения в культуру» (информационная доступность, создание адаптивного образовательного

контента для формирования у обучающихся средств преодоления учебных трудностей). Создание образовательной среды для обучающихся с ОВЗ должно строиться на основе принципов культурно-исторической и деятельностной психологии, например проектирование образовательных ситуаций совместного решения учебных задач, при решении которых становится возможным то, что ребенок, сделав один шаг в обучении, прошел бы сто шагов в своем развитии. Ситуация, в которой технический прогресс обгоняет специальную педагогику и психологию, требует применения не только современных математических средств моделирования и анализа данных, но и методологического аппарата культурно-исторической психологии. Решение этих проблем с использованием возможностей культурно-исторической теории способствует прогрессу в развитии не только ее, но и наук об образовании в целом.

Литература

1. Богданова Т. Г., Назарова Н.М. В.И. Лубовский и современная специальная психология // Системная психология и социология. 2023. № 3(47). С. 81–89. DOI:10.25688/2223-6872.2023.47.3.7.
2. Быстрова Ю.А. Развитие социальной компетентности у подростков с ОВЗ в условиях инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27, № 6. С. 102–114. DOI:10.17759/pse.2022270608.
3. Волосникова Л.М., Федина Л.В. Инклюзивное совершенство: новая модель университета в XXI веке на основе универсального дизайна обучения // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 6. С. 24–32. DOI:10.17759/pse.2023280602
4. Выгодская Г.Л. Каким он был // Вопросы психологии. 1996. № 5. С.122–133.
5. Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. С. 257–321.
6. Выготский Л. С. Коллектив как фактор развития дефективного ребенка // Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. С. 198–218.
7. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости // Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. С. 231 – 257.
8. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка (1928) // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. 1991. № 4. С. 5–18.
9. Выготский Л.С. Мышление и речь. 5-е изд., испр. М.: Лабиринт», 1999. – 352 с.
10. Гончарова Е. Л., Кукушкина О.И. Оценка развития коммуникации и речи ребенка с кохлеарными имплантами после перехода на путь развития слышащего [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2024. № 55 (7). С. 1–9. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-55/assessing-the-development-of-communication-and-speech-in-a-child-with-cochlear-implants-after-transition-to-a-hearing-path> (дата обращения: 01.08.2024).
11. Гусева Н.Ю. Организация работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, по

References

1. Bogdanova T.G., Nazarova N.M. V.I. Lubovskii i sovremennaya spetsial'naya psikhologiya [V.I. Lubovsky and modern special psychology]. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya [System Psychology and Sociology]*, 2023, no. 3(47), pp. 81–89. DOI:10.25688/2223-6872.2023.47.3.7. (In Russ.).
2. Bystrova Yu. A. Razvitie sotsial'noi kompetentnosti u podrostkov s OVZ v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Development of social competence among adolescents with disabilities in inclusive education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2022. Vol. 27, no. 6, pp. 102–114. DOI:10.17759/pse.2022270608 (In Russ.).
3. Volosnikova L.M., Fedina L.V. Inklyuzivnoe sovshenstvo: novaya model' universiteta v XXI veke na osnove universal'nogo dizaina obucheniya [Inclusive Excellence: a new university model in the 21st century based on universal learning design]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2023. Vol. 28, no. 6, pp. 24–32. DOI:10.17759/pse.2023280602 (In Russ.).
4. Vygotskaya G.L. Kakim on byl [What was he like]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1996, no. 5, pp. 122–133. (In Russ.).
5. Vygotskii L.S. Diagnostika razvitiya i pedologicheskaya klinika trudnogo detstva [Diagnostics of development and pedologic clinic of difficult childhood]. In Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 5. Osnovy defektologii [Collected Works: in 6 vol. Vol. 5. Foundations of defectology]*. Moscow: Pedagogika, 1983, pp. 257–321. (In Russ.)
6. Vygotskii L.S. Kollektiv kak fакtor razvitiya defektivnogo rebenka [The collective as a factor in the development of a defective child]. In Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 5. Osnovy defektologii [Collected Works: in 6 vol. Vol. 5. Foundations of defectology]*. Moscow: Pedagogika, 1983, pp. 198–218. (In Russ.).
7. Vygotskii L.S. Problema umstvennoi otstalosti [The problem of mental retardation]. In Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 5. Osnovy defektologii [Collected Works: in 6 vol. Vol.5. Foundations of defectology]*. Moscow: Pedagogika, 1983, pp. 231–257. (In Russ.).
8. Vygotskii L.S. Problema kul'turnogo razvitiya rebenka [The problem of cultural development of the child]. *Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14, Psikhologiya [Bulletin of Moscow State*

инклюзивным моделям «Ресурсный класс» и «Автономный класс» в Нижегородской области // Аутизм и нарушения развития. 2022. Том 20. № 1. С. 47–56. DOI:10.17759/autdd.2022200106

12. Дегтярева В.В., Жданова И.В. Конструирование социокультурного образовательного пространства для студентов с нарушением слуха // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 6. С. 62 – 69. DOI:10.17759/pse.20232806068

13. Заорска М. Воплощение научных идей Л.С. Выготского в практику образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Польше [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2017. Том 6. № 1. С. 18–32. DOI:10.17759/cpse.2017060102.

14. Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное / Под общ. ред. Е. Завершневой и Р. ван дер Веера. М.: Канон+; РООИ «Реабилитация», 2018. 608 с.

15. Зарецкий В.К. Один шаг в обучении – сто шагов в развитии: от идеи к практике // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 149–188. DOI:10.17759/chp.2016120309

16. Зарецкий В.К., Николаевская И.А. Метод ситуационно-векторного анализа когнитивно-личностного развития учащихся в процессе преодоления учебных трудностей // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 35–48. DOI:10.17759/chp.2020160104

17. Конокотин А.В. Включение детей с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся детей в совместное решение учебных задач (на примере решения задач на понимание мультипликативных отношений) // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 4. С. 79–88. DOI:10.17759/chp.2019150408

18. Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л., Малофеев Н.Н. Инклюзивное образование: взгляд дефектологов отечественной научной школы [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2023. № 52 (5). С. 34–42. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-52/inclusive-education-the-view-of-defectologists-of-the-national-scientific-school> (дата обращения: 01.08.2024).

19. Леонгардт А. Служба кохлеарной имплантации для детей глухих родителей [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2016. № 24. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-24/sluzhba-koxlearnoj-implantaczii-dlya-detej-gluxix-roditelej> (дата обращения: 21.07.2024).

20. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии) М.: Педагогика, 1978. 224 с.

21. Лубовский В.И. «Врастание в культуру» ребенка с нарушениями развития // Культурно-историческая психология. 2006. Том 2. № 3. С. 3–7.

22. Лубовский В.И., Коробейников И.А., Валявко С.М. Новая концепция психологической диагностики нарушений развития // Психологическая наука и образование. 2016. Том 21. № 4. С. 50–60. DOI:10.17759/pse.2016210405

23. Лубовский В.И. Что такое «структура дефекта»? // Специальное образование. 2018. № 4(52). С. 145–157. DOI: 10.26170/sp18-04-11

24. Лубовский В.И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей // Актуальные проблемы психологического знания. 2023. № 1(62). С. 189–193. DOI:10.51944/20738544_2023_1_189

University. 14th series. Psychology], 1991, no. 4, pp. 5–18. (In Russ.).

9. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech [Thinking and speech]. 5th ed., corrected. "Labirint" Publ., Moscow, 1999. 352 p. (In Russ.).

10. Goncharova E. L., Kukushkina O.I. Otsenka razvitiya kommunikatsii i rechi rebenka s kokhlearnymi implantami posle perekhoda na put' razvitiya slyshashchego [Assessment of the development of communication and speech of a child with cochlear implants after switching to the path of hearing development] [Elektronnyi resurs]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki [Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy]*, 2024. Almanac no. 55 (7), pp. 1–9. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-55/assessing-the-development-of-communication-and-speech-in-a-child-with-cochlear-implants-after-transition-to-a-hearing-path> (Assessed 01.08.2024) (In Russ.).

11. Guseva N.Yu. Organizatsiya raboty s det'mi, imeyushchimi rasstroistva avtisticheskogo spektra, po inkluzivnym modelyam «Resursnyi klass» i «Avtonomnyi klass» v Nizhegorodskoi oblasti [Organization of work with children with autism spectrum disorders according to the inclusive models "Resource class" and "Autonomous class" in the Nizhny Novgorod region]. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2022. Vol. 20, no. 1, pp. 47–56. DOI:10.17759/autdd.2022200106 (In Russ.).

12. Degtyareva V.V., Zhdanova I.V. Konstruirovaniye sotsiokul'turnogo obrazovatel'nogo prostranstva dlya studentov s narusheniem slukha [Designing a socio-cultural educational space for students with hearing impairment] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2023. Vol. 28, no. 6, pp. 62 – 69. DOI:10.17759/pse.20232806068 (In Russ.).

13. Zaorska M. Voploshcheniye nauchnykh idei L.S. Vygotskogo v praktiku obrazovaniya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v Pol'she [The implementation of L.S. Vygotsky's scientific ideas into the practice of education of children with disabilities in Poland] [Elektronnyi resurs]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2017. Vol. 6, no. 1, pp. 18–32. DOI:10.17759/cpse.2017060102 (In Russ.).

14. Zapisnye knizhki L.S. Vygotskogo. Izbrannoe [Notebooks of L.S. Vygotsky. Selected] Ed. by E. Zavershneva & R. van der Veer. Moscow: «Kanon+» ROOI «Reabilitatsiya», 2018. 608 p. (In Russ.).

15. Zaretskii V.K. Odin shag v obuchenii – sto shagov v razviti: ot idei k praktike [One step in learning – one hundred steps in development: from idea to practice]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 149–188. DOI:10.17759/chp.2016120309 (In Russ.).

16. Zaretskii V.K., Nikolaevskaya I.A. Metod situatsionno-vektornogo analiza kognitivno-lichnostnogo razvitiya uchashchikhsya v protsesse preodoleniya uchebnykh trudnostei [The method of situational vector analysis of cognitive and personal development of students in the process of overcoming educational difficulties]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 35–48. DOI:10.17759/chp.2020160104 (In Russ.).

17. Konokotin A.V. Vkluyucheniye detei s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami i normativno razvivayushchikhsya detei v sovместное решение учебных задач (na primere resheniya zadach na ponimanie mul'tiplikativnykh otnoshenii) [The inclusion of children with special educational needs and normatively developing children in the joint solution of educational tasks (using the example of solving problems to understand multiplicative relationships)].

25. Мещеряков А.И. Слепоглухонемые дети: Развитие психики в процессе формирования поведения / Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1974. 327 с.
26. Нечаев Н.Н. Категория развития как основа психолого-педагогических исследований образования // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 3. С. 57–66. DOI:10.17759/chp.2018140305
27. Организация доступной образовательной среды для студентов с инвалидностью в вузе: учеб. пособие для студентов и преподавателей образовательных организаций высшего образования. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. 113 с.
28. Поляков А.М. Психологическая структура дефекта как основание психологической помощи детям с отклонениями в развитии // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 2. С. 23–31. DOI:10.17759/chp.2024200203
29. Послесловие / Э.С. Бейн [и др.] // Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. С. 333–342.
30. Цель, задачи и основные направления развития инклюзивного высшего образования в Российской Федерации / В.В. Рубцов [и др.] // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 6. С. 6–23. DOI:10.17759/pse.2023280601
31. Специальная психология: учебник для вузов / В.И. Лубовский [и др.]. 7-е изд. перераб. и доп. М.: Юрайт, 2024. 598 с.
32. Трошин Г.Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. Петроград: Издание клиники доктора Г.Я. Трошина, 1915. 404 с.
33. Психологическое благополучие студентов в гетерогенной среде университета / Л.В. Федина [и др.] // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 6. С. 70–81. DOI:10.17759/pse.20232806074
34. Шкуратов В.А. Историческая психология. 3-е изд., расширенное. М.: Кредо, 2015. 244 с.
35. Education of children with special needs: theoretical foundations and practical experience in the selected works of Russian, Belarus, and Polish Scholars. A.A. Arinushkina, I.A. Korobeynikov (Eds.). Cham, Switzerland: Springer, 2022. 462 p. DOI:10.1007/978-3-031-13646-7_18
36. Gindis B. Vygotsky's Vision: Reshaping the Practice of Special Education for the 21st Century // Remedial and Special Education, 1999. Vol. 20 (6). P. 32–64.
37. Toomela A. Vygotskian (but only partly Vygotsky's) understanding of special education // Educação. 2018. Vol. 41(3). P. 347–361. DOI:10.15448/1981-2582.2018.3.31795
- Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 79–88. DOI:10.17759/chp.2019150408 (In Russ.).
18. Kukushkina O.I., Goncharova E.L., Malofeev N.N. Inkluzivnoe obrazovanie: vzglyad defektologov otechestvennoi nauchnoi shkoly [Inclusive education: the view of the defectologists of the national scientific school] [Elektronnyi resurs]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki [Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy]*, 2023. Almanac no. 52 (5), pp. 34–42. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-52/inclusive-education-the-view-of-defectologists-of-the-national-scientific-school> (Assessed 01.08.2024). (In Russ.).
19. Leongardt A. Sluzhba kokhlearnoi implantatsii dlya detei glukhikh roditelei Cochlear Implantation Service for children of deaf parents [Elektronnyi resurs *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki [Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy]*, 2016. Al'manakh no. 24. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-24/sluzhba-koxlearnoj-implantaczii-dlya-detej-gluxix-roditelej> (Assessed 01.08.2024) (In Russ.).
20. Lubovskii V.I. Razvitie slovesnoi regulyatsii deistvii u detei (v norme i patologii) [The development of verbal regulation of actions in children (normal and pathological)] Moscow: Pedagogika, 1978. 224 p. (In Russ.).
21. Lubovskii V.I. «Vrastanie v kul'turu» rebenka s narusheniyami razvitiya ["Growing into culture" of a child with developmental disabilities]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2006. Vol. 2, no. 3, pp. 3–7. (In Russ.).
22. Lubovskii V.I., Korobeinikov I.A., Valyavko S.M. Novaya kontseptsiya psikhologicheskoi diagnostiki narushenii razvitiya [The new concept of psychological diagnosis of developmental disorders]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2016. Vol. 21, no. 4, pp. 50–60. DOI:10.17759/pse.2016210405 (In Russ.).
23. Lubovskii V.I. Chto takoe "struktura defekta"? [What is the "structure of defect"?]. *Spetsial'noe obrazovanie = Special education*, 2018, no. 4(52), pp. 145–157. DOI:10.26170/sp18-04-11.
24. Lubovskii V.I. Obschie i spetsificheskie zakonomernosti razvitiya psikhiki anomal'nykh detei [General and specific patterns of mental development of abnormal children]. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya = Actual problems of psychological knowledge*, 2023, no. 1(62), pp. 189–193. DOI:10.51944/20738544_2023_1_189. (In Russ.).
25. Meshcheryakov A.I. Slepogluhonemye deti: Razvitie psikhiki v protsesse formirovaniya povedeniya [Deaf-blind children: The development of the psyche in the process of forming behavior]. Nauch.-issled. in-t defektologii Akad. ped. nauk SSSR [Scientific Research Institute of Defectology of the USSR Academy of Pedagogical Sciences]. Moscow: Pedagogika, 1974. 327 p. (In Russ.).
26. Nechaev N.N. Kategoriya razvitiya kak osnova psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniy obrazovaniya [The category of development as the basis of psychological and pedagogical research of education]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2018. Vol. 14, no. 3, pp. 57–66. DOI:10.17759/chp.2018140305 (In Russ.).
27. Organizatsiya dostupnoi obrazovatel'noi sredy dlya studentov s invalidnost'yu v vuze. Uchebnoe posobie dlya studentov i prepodavatelei obrazovatel'nykh organizatsii vysshego obrazovaniya [Organization of an accessible educational environment for students with disabilities at the university. A textbook for students and teachers of educational institutions of higher education]. Moscow: Moscow State

University of Psychology & Education Publ., 2022. 113 p. (In Russ.).

28. Polyakov A.M. Psikhologicheskaya struktura defekta kak osnovanie psikhologicheskoi pomoshchi detyam s otkloneniyami v razvitii [The psychological structure of the defect as the basis for psychological assistance to children with developmental disabilities]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 2, pp. 23–31. DOI:10.17759/chp.2024200203 (In Russ.).

29. Posleslovie [Afterword]. E.S. Bein [et al.]. In Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: v 6 t. T.5. Osnovy defektologii*. [Collected Works: in 6 vol. Vol.5. Foundations of defectology]. Moscow: Pedagogika, 1983, pp. 333–342. (In Russ.).

30. Rubtsov V.V. [i dr.]. Tsel', zadachi i osnovnye napravleniya razvitiya inklyuzivnogo vysshego obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii [The purpose, objectives and main directions of the development of inclusive higher education in the Russian Federation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2023. Vol. 28, no. 6, pp. 6–23. DOI:10.17759/pse.2023280601 (In Russ.).

31. Spetsial'naya psikhologiya: uchebnik dlya vuzov [Special psychology: textbook for universities]. V.I. Lubovskii [i dr.]. 7th ed., revised and expanded. Moscow: Yurait Publ., 2024. 598 p. (In Russ.).

32. Troshin G.Ya. Antropologicheskie osnovy vospitaniya. Sravnitel'naya psikhologiya normal'nykh i nenormal'nykh detei [The anthropological foundations of education. Comparative psychology of normal and abnormal children]. Petrograd: Izdanie kliniki doktora G. Ya. Troshina [Publication of Dr. G.Ya. Troshin's clinic], 1915. 404 p. (In Russ.).

33. Fedina L.V. [i dr.] Psikhologicheskoe blagopoluchie studentov v geterogennoi srede universiteta [Psychological well-being of students in a heterogeneous university environment] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2023. Vol. 28, no. 6, pp. 70–81. DOI:10.17759/pse.20232806074

34. Shkuratov V.A. Istoricheskaya psikhologiya [Historical psychology]. 3rd edit., expanded. Moscow: Kredo Publ., 2015. 244 p. (In Russ.).

35. Education of children with special needs: theoretical foundations and practical experience in the selected works of Russian, Belarus, and Polish Scholars. A.A. Arinushkina, I.A. Korobeynikov (Eds.). Cham, Switzerland: Springer, 2022. 462 p. DOI:10.1007/978-3-031-13646-7_18

36. Gindis B. Vygotsky's Vision: Reshaping the Practice of Special Education for the 21st Century. *Remedial and Special Education*, 1999. Vol. 20(6), pp. 32–64.

37. Toomela A. Vygotskian (but only partly Vygotsky's) understanding of special education. *Educação*, 2018. Vol. 41(3), pp. 347–361. DOI:10.15448/1981-2582.2018.3.31795

Информация об авторе

Лубовский Дмитрий Владимирович, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7392-4667>, e-mail: lubovsky@yandex.ru

Information about the author

Dmitry V. Lubovsky, PhD in Psychology, Associate Professor, Professor of the UNESCO Department “Cultural and Historical Psychology of Childhood”, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7392-4667>, e-mail: lubovsky@yandex.ru

Получена 05.08.2024

Принята в печать 10.08.2024

Received 05.08.2024

Accepted 10.08.2024

АРХИВ
ARCHIVE

Стенограмма выступления на реактологической дискуссии (1931 год)

Л.С. Выготский

Комментарий

2 марта 1931 г. в стенах Государственного института психологии, педологии и психотехники состоялся заключительный акт «реактологической дискуссии». Затеяли ее члены партячейки Института во главе с А.А. Таланкиным. Под видом научной дискуссии они устроили заседание с заведомо предрешенным исходом, без шансов на оправдательный приговор. В роли главного обвиняемого предстал директор Института К.Н. Корнилов, но в резолюции упоминалась и «культурническая» психология Выготского и Лурия, в числе теорий «неразоблаченных и выдававшихся за марксистские».

Л.С. Выготский взял слово одним из последних. Корнилов присутствовал на собрании, энергично возражал, по ходу нередко бросал реплики, однако Выготского выслушал, не перебивая. После выступили еще несколько человек, среди которых и А.Р. Лурия.

Стенограмма выступления Выготского хранится в архиве РАО (Ф 82, оп. 1, д. 11, л. 5–15). Машинописный текст отредактирован чернильной ручкой, аккуратным мелким почерком Выготского, вплоть до знаков пунктуации и разбивки текста на абзацы. В настоящей публикации авторская правка полностью учтена.

Бросается в глаза, что Выготский говорит о Корнилове с уважением, называя его не иначе как по имени-отчеству и характеризуя его как человека, который искренне пытался создать новую, марксистскую психологию, однако не сумел должным образом осуществить «огромный, революционного значения замысел». Критикуя реактологию, Выготский признает, что на первых порах он и сам увлекся ею и участвовал в общем деле. И даже при создании культурно-исторической теории «высших функций» известное влияние реактологии сохранялось.

Ряд историков психологии выделяют в творческой биографии Выготского «реактологический период», в который им была написана «Педагогическая психология» (вышла в 1926 г., с задержкой на год или два). Как можно убедиться из стенограммы, сам Выготский свидетельствует, что «такой момент был», пусть и «длился недолго».

Вместе с тем даже поверхностное сравнение работ Корнилова и Выготского того периода обнаруживает, что их учения о психологических реакциях глубоко различны (не говоря уже о направлении развития их теоретических программ). На это различие прямо указал в своем выступлении Выготский: реактология не смогла выйти за пределы биологии, ибо ей чужда идея исторического развития. Сам Выготский никогда, ни в один период творчества, не выпускал эту идею из вида. И в «Педагогической психологии» он усматривает специфику человеческой реакции в том, что она «закрывается в чужом опыте», в «опыте прошлых поколений», в «историческом опыте» человечества. Так что период этот правильнее назвать «историко-реактологическим». Неслучайно именно тогда, ровно сто лет тому назад, в голове Выготского и родился замысел культурно-исторической психологии.

А.Д. Майданский

Для цитаты: *Выготский Л.С.* Стенограмма выступления на реактологической дискуссии (1931 год) // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 3. С. 136–139.

Transcript of a Presentation at the Reactology Discussion (1931 year)

L.S. Vygotsky

A commentary

On 2 March 1931, the final act of the “reactological discussion” took place within the walls of the State Institute of Psychology, Pedology and Psychotechnics. It was initiated by members of the Institute’s Party Committee, led by the Aleksander Talankin. Under the guise of a scientific discussion, they arranged a trial with a foregone conclusion and no chance of acquittal. Konstantin Kornilov, the director of the Institute, was the main accused, but the resolution also mentioned “Vygotsky’s and Luria’s ‘cultural’ psychology”, among the theories “not unmasked and passed off as Marxist”.

Lev Vygotsky was one of the last to take the floor. Kornilov was present at the meeting, he objected vehemently, often throwing his remarks, but he listened to Vygotsky without interrupting him. Several other people spoke afterwards, including Aleksander Luria.

The transcript of Vygotsky’s speech is kept in the RAE archive (fond 82, file 1, case 11, pages 5–15). The typewritten text is edited with an ink pen in Vygotsky’s neat small handwriting, right down to the punctuation marks and the division of the text into paragraphs. In the present publication, the author’s editing has been fully taken into account.

It is noteworthy that Vygotsky speaks of Kornilov with respect, calling him by his first name and patronymic and describing him as a man who sincerely tried to create a new, Marxist psychology, but failed to properly implement “a great, revolutionary intention”. Critical of reactology, Vygotsky admits that he himself was initially fascinated by it and took part in the common endeavour. And even in the creation of the cultural-historical theory of “higher functions” a certain influence of reactology was still present.

A number of historians of psychology distinguish in Vygotsky’s creative biography a “reactological period” during which he wrote *Educational Psychology* (published in 1926, with a delay of one or two years). As we can see from the transcript, Vygotsky himself testifies that “there was such a moment”, even if it “did not last long”.

At the same time, even a superficial comparison of Kornilov’s and Vygotsky’s work of that period of time reveals that their teachings on psychological reactions are profoundly different (not to mention the direction of development of their theoretical programmes). Vygotsky explicitly pointed out this difference in his speech: reactology could not go beyond biology, because the idea of historical development was alien to it. Vygotsky himself never, at any stage of his work, lost sight of this idea. And in *Educational Psychology* he sees the specificity of human reaction in the fact that “it closes in some other person’s experience”, in the “experience accumulated by previous generations”, in the “historical experience” of humanity. So it would be more accurate to call this period “historical-reactological”. It is no coincidence that it was then, exactly one hundred years ago, that the idea of cultural-historical psychology was born in Vygotsky’s mind.

A.D. Maidansky

For citation: Vygotsky L.S. Transcript of a Presentation at the Reactology Discussion (1931 year). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 3, pp. 136–139. (In Russ.).

Введение

ВЫГОТСКИЙ. Целый ряд личных обстоятельств помешал мне принять участие в этой дискуссии и поэтому я сейчас, когда решаюсь выступить к самому концу дискуссии, рискую попасть в положение человека, пришедшего к концу разговора, когда собеседники высказали очень многое, и рискующего высказаться невпопад.

Но критическое обсуждение реактологии настолько замалчивалось, в частности и мною, что я считаю нужным выступить. Целый ряд моментов, связанных с реактологией, был уже здесь освещен, и я могу без большой боязни опустить их и остановиться на нескольких моментах, которые могут иметь значение дополнения к тому, что уже высказано. Я имею

в виду моменты, которые выходят за узкие пределы одной только реактологии, и в то же время такие моменты, которые могут не только вскрыть ошибки, но и наметить для дальнейшей работы то, что надо учесть. С другой стороны, эти моменты могут иметь положительное значение. Вскрывая прежние ошибки, они могут указать нам то, что мы должны учесть, когда хотим по-новому подойти к проблеме марксистской психологии.

Я имею в виду вопрос об историческом анализе психологического кризиса, тот момент, который был положен в основу реактологии. Эта установка была крайне проста. Упрощенность проникает всю оценку исторической обстановки. Весь вопрос исторического развития и судьба психологии рассматривается по схеме триады. Эмпирическая психология — тезис,

объективная психология (бихевиоризм, рефлексология) — антитезис. Марксистская психология, согласно этой идее, должна явиться синтезом эмпирической психологии и рефлексологии¹.

Это представление выходит за пределы частного момента и имеет общее значение, потому что задача революционной перестройки целой дисциплины, задача перестройки психологии на марксистской основе, требует анализа того, что делается в мировой психологии, — ясного ответа на вопрос о смысле того кризиса, который охватил психологию. Без этого анализа невозможно вести правильно научную политику, особенно революционную политику, имеющую задачей создать истинный переворот в науке.

Всякий знает, что субъективная психология была психологией эмпирической в учебниках, а на деле были самые разнообразные тенденции, отражавшие различные взгляды. Бралась эта психология — то, что называлось эмпирической психологией, — и бихевиоризм, чтобы наметить правильную линию революционного действия в смысле перестройки психологии. Представление о синтезе бихевиоризма и эмпиризма оказалось теорией ложной и на практике привело к целому ряду ошибочных ориентировок. Там, где говорим о синтезе, мы представляем, что моменты предшествующие сохраняются в снятом виде.

Таким образом, выходило, что марксистская психология должна синтезировать и сохранить рефлексологию и эмпирическую психологию. Таково было основное положение реактологии. Когда определились исследования и попытка систематического развертывания реактологической психологии, то на деле получился, с одной стороны, ряд рефлексологических, бихевиористских моментов, а с другой стороны — в не переработанном виде ряд моментов эмпирической психологии. Мне представляется, что этот неверный анализ исторического положения психологии, ложный вывод в смысле направления действия, уже наперед лишил революционного подъема тот огромный, революционного значения замысел, который лежал в основе идеи марксистской психологии — идеи, которая верна и которая так волновала К.Н. [Корнилова]. На деле вышло, что в ней ничего особенного нет.

По пути синтеза пошла и бихевиористская психология, и эмпирическая психология, от имени которой вначале Челпанов трактовал бихевиоризм как нонсенс. Эта эмпирическая психология потом стала вводить целые главы из объективной психологии. Вначале не признававший Вундта, бихевиоризм затем стал вводить целые главы из его психологии в свои системы. И сейчас этот «синтез», этот сплав является господствующим образцом курсов психологии в Америке.

Таким образом, неправильный анализ исторических судеб, исторического кризиса психологии лишил революционной силы в высшей степени революционную идею, и вместо того, чтобы выдвинуть

задачу революционной перестройки психологии, вместо разоблачения того, что есть, получилось движение в неверном направлении.

В связи с этим стоит еще один момент, который также выходит за пределы реактологии и имеет значение для всех нас, — вопрос относительно движения нашей коллективной работы дальше. К.Н. представлял это проще, чем было на самом деле. Казалось, что надо сформулировать ряд положений — и [вот] марксистская психология осуществлена. И можно от этой формулировки перейти к составлению учебников, «изложенных с точки зрения диалектического материализма». Представление, что главная работа уже сделана, что она завершена в такой системе, которая была сколочена наспех (она была сделана в течение одного года), это представление привело к искажению исторической перспективы в построении самой марксистской психологии. Это — другая сторона ложной ориентировки, которая имело место здесь.

Положительное значение этих моментов заключается в том, что эти ошибки, исходные ошибки, существуют не только в реактологии, но и в целом ряде других работ и течений, которые можно было бы рассматривать с субъективной стороны — с точки зрения намерения их авторов — как марксистские, и которые объективно очень часто уклоняются от этого, потому что вопросы правильного исторического анализа развития и кризиса психологии, программы революционной перестройки психологии и конкретизации развития этой работы во времени, к сожалению, нами всеми чрезвычайно мало разработаны. Если мы возьмем вопрос нашего отношения к тем или иным буржуазным течениям, мы увидим здесь очень часто не только отдельные ошибки, но ошибки общего характера, заключающиеся в том, что, хотя мы с отдельными течениями боролись решительно, никто, тем не менее, не проделал попытки вставить эту работу в исторический контекст, дать какую-то марксистскую формулу исторического кризиса, дать линию конкретного действия в отношении психологии и наметить ряд этапов, которые надо было пройти.

В связи с этим стоят и внутренние трудности, и ошибки реактологии. Самая главная опасность ее заключается в том, что в ряде словесных формулировок все обстояло благополучно, на деле же эти формулировки прикрывали собой пустоту, и это превращало революционную идею в лозунги, в собственную противоположность.

Пример (я повторяю вслед за К.Н.). Понятие реакции более отвечает марксистской психологии, чем понятие рефлекса, потому что оно, в отличие от рефлекса, является не узким физиологическим и биологическим понятием, а широким — социальным и психологическим.

Казалось, что психология вышла за пределы биологии. А на деле, когда не только экспериментально, но и теоретически пользовались понятием реакции, все эти заявления оказались отброшенными у самого

¹ Со слов «Весь вопрос» и до конца абзаца вписано Выготским от руки.

порога. По существу, мы имели дело со словами, которые не реализовывали даваемых ими обязательств. Все знают, что мы повторяли за К.Н., что значение реакции шире, чем значение рефлекса, потому что оно включает объективный и субъективный моменты поведения. Психический момент, как внутренне необходимый момент целостного процесса, здесь находит свое отражение. В смысле «признания» тут нет противоречия с марксизмом, а на деле, когда применялось это понятие, то получалось — либо психологическое исследование разбивалось на два ряда по принципу параллелизма, либо по существу не реализовывалось то понятие, которое с этим смыслом связывалось.

Неудивительно, что тот же самый недостаток мы видим в рефлексологии и в эмпиризме: метафизичность, не знающая идеи движения, была целиком и полностью воспринята рядом новых течений, в том числе и реактологией. Идея развития, представление о том, что все должно рассматриваться в аспекте развития, что поведение человека должно быть понято исторически, — все это было чуждо реактологии. В том синтезе рефлексологии и эмпирической психологии, которым признавала себя реактология, естественно, не могло быть идеи развития, ибо ни тут, ни там нет ничего, что могло бы ее породить.

Хочу еще сказать, что эта общая упрощенная схема синтеза на деле ведет к тому, что целый ряд острейших проблем, вокруг которых нужно развить исследования — ломать копыта, не попал в центр марксистской психологии, а пассивно оценивался и воспринимался — как воспринимались часто многие буржуазные психологические школы. Создавался отгороженный мирок, в который не попадали сегодняшние бури, бывшие в психологии. Мы боролись часто с мертвецами, а с рядом новых течений мы, по существу, мало встречались. Это является следствием ложной исторической ориентировки, которая имела место.

В заключение хочу остановиться на моих личных отношениях к реактологии. Не потому, что они занимают серьезное место в истории этого учения, и не потому, что вопросы личных взглядов представляют на данном вечере особое значение, — но потому, что в этом снова есть нечто выходящее за пределы только личных взглядов. Здесь имеется еще одно указание на положительные моменты, к которым мы перейдем, когда будем делать выводы.

Лично мое отношение к реактологии, мне кажется, охватывает три момента.

Первый, самый простой: необходимо упомянуть о своей личной роли, когда критически говорят о работе, в которой принимал участие. Был период, когда я вместе с целым рядом товарищей думал, что реак-

тология разрешает на данном этапе основную проблему. Это длилось недолго, но такой момент был. В начальный период реактологии я и целый ряд товарищей разделяли с К.Н. ряд основных положений реактологии, и в ранних работах моих и других товарищей нашли прямое отражение эти взгляды, эти точки зрения. Само собой разумеется, что, говоря сейчас о реактологии в целом, мы говорим и о той части этих взглядов, которые были высказаны не только К.Н., но и всеми, кто с ним работал. В том числе я говорю и о своих взглядах.

[Второе.] Очень скоро в процессе развития, идя по тому же пути дальше, целый ряд ошибок реактологии — в частности, ошибок исторического анализа — стал мне и группе товарищей ясен. Здесь началось самое худшее — ряд лет, когда у нас критически реактология замалчивалась. В отдельных совещаниях, которые созывались по поводу конфликтов, моя точка зрения высказывалась мной до самого конца. Но среди положительных формулировок — например моих взглядов в отношении исторического анализа кризиса [в психологии] — ясная, отчетливая критика реактологии не давалась никем, в том числе и мною. Эта двойственная позиция, эта ложная позиция психологически объяснима, потому что она была ошибкой не только моей. Но я в отношении к себе должен отнестись строже, ибо для меня целый ряд центральных пунктов, в смысле полной несостоятельности реактологии, давно уже сделался ясным, и запоздание в пересмотре этого вопроса является, несомненно, ошибкой.

Третий момент имеет еще более серьезное значение, с точки зрения более глубокого анализа того, с чем мы имеем дело в реактологии. Даже когда мы выходили за пределы реактологии, когда пытались применить менее упрощенный, более адекватный анализ сложных форм поведения, когда я и ряд товарищей занялись анализом высших функций, то все же представление о реактологической схеме настолько владело нами, что мы не решались сразу и полностью отбросить ее при изучении структуры высших функций. И внутренней, и внешней проверкой того, что мы находили в эксперименте, нам представлялось то, чтобы в конце концов возможно было сказать, что весь процесс при анализе, при разборке на части допускает сведение к реакциям. Это мы имели в исследовании более сложных функций, чем реакция; оно является как бы отдаленным последствием ошибок реактологии, но, тем не менее, последствием, которое должно быть в общем анализе ошибок реактологии вскрыто, которое должно быть изжито внутри тех работ, которые вначале были связаны с реактологией и усвоили некоторые ее понятия.