

**СОВМЕСТНОСТЬ И ТВОРЧЕСТВО**  
*JOINTNESS AND CREATIVITY*

**От совместного действия — к конструированию  
новых социальных общностей:  
Совместность. Творчество. Образование. Школа  
(Круглый стол методологического семинара  
под руководством В.В. Рубцова, Б.Д. Эльконина)**

**Участники круглого стола\***

В.В. Рубцов, В.А. Лекторский, Б.Д. Эльконин, А.Г. Асмолов, В.Т. Кудрявцев,  
И.Д. Фруммин, Ю.В. Громыко, В.А. Болотов, В.С. Лазарев, Г.Г. Кравцов,  
Е.Е. Кравцова, Г.А. Цукерман, Г.К. Уразалиева, Т.М. Ковалева

10 июля в МГППУ прошел дискуссионный семинар «От совместного действия — к конструированию новых социальных общностей: Совместность. Творчество. Образование. Школа», посвящен-

**Для цитаты:**

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. Т. 14. № 3. С. 5–30. doi: 10.17759/chp.2018140301

**For citation:**

From Joint Activity to the Construction of New Social Communities: Jointness. Creativity. Education. School (Roundtable of the methodological seminar supervised by V.V. Rubtsov and B.D. Elkonin). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 3, pp. 5–30. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140301

\* *Рубцов Виталий Владимирович*, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, ректор, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: rectorat@list.ru

*Лекторский Владислав Александрович*, доктор философских наук, профессор, академик Российской академии наук, академик Российской академии образования, главный научный сотрудник, Институт философии Российской академии наук; научный руководитель философского факультета, Государственный академический университет гуманитарных наук (ГАУГН), Москва, Россия. E-mail: v.a.lektoprski@gmail.com

*Асмолов Александр Григорьевич*, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, завкафедрой психологии личности ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: agas@mail.ru

*Кудрявцев Владимир Товиевич*, доктор психологических наук, профессор Международной кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: vt kud@mail.ru

*Фруммин Исаак Давидович*, доктор педагогических наук, профессор, научный руководитель Института развития образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия. E-mail: ifroumin@hse.ru

*Громыко Юрий Вячеславович*, доктор психологических наук, профессор, действительный член РАЕН, директор, Институт опережающих исследований «Управление человеческими ресурсами» имени Е.Л. Шифферса, Москва, Россия. E-mail: yugromyko@gmail.com

*Лазарев Валерий Семёнович*, доктор психологических наук, академик РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия. E-mail: inido-vallaz@mail.ru

*Эльконин Борис Данилович*, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией, ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия. E-mail: belconin@bk.ru

*Болотов Виктор Александрович*, доктор педагогических наук, действительный член РАО, профессор, научный руководитель центра мониторинга образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия. E-mail: ioe@hse.ru

*Кравцов Геннадий Григорьевич*, доктор психологических наук, профессор, Москва, Россия. E-mail: ekravcva@gmail.com

*Кравцова Елена Евгеньевна*, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «ИИДСВ РАО» Москва, Россия. E-mail: ekravcva@gmail.com

*Цукерман Галина Анатольевна*, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия. E-mail: galina.zuckerman@gmail.com

*Уразалиева Гульшат Кулумжановна*, кандидат философских наук, доцент социологического факультета, ФГБОУ ВПО Российский государственный гуманитарный университет. E-mail: urazalievabk@bk.ru

*Ковалева Татьяна Михайловна*, доктор педагогических наук, профессор, ГБОУ ВО МПГУ, Москва, Россия. E-mail: tm.kovaleva@mpgu.edu

ный юбилею ректора МГППУ профессора В.В. Рубцова. На обсуждение были вынесены такие темы, как: «Социогенез и продуктивная природа совместного действия», «От содействия — к сотворчеству. Становление новых форм общности в совместной деятельности», «Совместность в игровой, учебной и проектной деятельности», «Школа как развитие форм детско-взрослых общностей и деятельности». В работе семинара приняли участие представители ведущих научно-образовательных центров гуманитарного профиля: МГППУ, ВШЭ, РГГУ, ПИРАО, ИФРАН и др. Представляем вниманию читателя материалы дискуссии в полнобъемной версии.

**Ключевые слова:** совместное действие, совместная (совместно-распределенная) деятельность, общение, социальная общность, образование, творчество, учебная деятельность, социогенез, социально-генетическая психология.

---

## **From Joint Activity to the Construction of New Social Communities: Jointness. Creativity. Education. School** (Roundtable of the methodological seminar supervised by V.V. Rubtsov and B.D. Elkonin)

### **Roundtable participants\***

V.V. Rubtsov, V.A. Lectorsky, B.D. Elkonin, A.G. Asmolov, V.T. Kudryavcev, I.D. Фроумин, Yu.V. Gromyko, V.A. Bolotov, V.S. Lazarev, G.G. Kravtsov, E.E. Kravtsova, G.A. Zuckerman, G.K. Urazalieva, T.M. Kovaleva

On July 10, 2018 a discussion seminar “From Joint Activity to the Construction of New Social Communities: Jointness. Creativity. Education. School” was held at the Moscow State University of Psychology and Education dedicated to the 70<sup>th</sup> birthday of professor Vitaly Rubtsov, Rector of MSUPE. Some of the discussed topics were: “Sociogenesis and the productive nature of joint action”, “From co-operation to co-creation: new forms of community in joint activity”, “Jointness in play, learning and design activity”, “School as the place for developing various forms of child-adult communities and activities”. Among the participants of the seminar were representatives of the leading research and educational organizations: Moscow State University of Psychology and Education, National Research University Higher School of Economics, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences, and others. Here we present the full text of the discussion.

**Keywords:** joint action, joint (distributed) activity, communication, social community, education, creativity, learning activity, sociogenesis, sociogenetic psychology.

---

\* *Rubtsov Vitaliy Vladimirovich*, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Rector, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: rectorat@list.ru  
*Lectorsky Vladislav Alexandrovich*, doctor of philosophical sciences, professor, full member of the Russian Academy of sciences, full member of the Russian Academy of education, principal researcher, the Institute of Philosophy, Russian Academy of sciences, head of the philosophical department, State Academic University of human sciences. E-mail: v.a.lektorski@gmail.com  
*Asmolov Aleksandr Grigor'evich*, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: agas@mail.ru  
*Kudryavcev Vladimir Tovievich*, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: vt kud@mail.ru  
*Froumin Isak Davidovich*, Dr. Sci. (Psychology), Chief Scientific Officer, Institute for the Development of Education, Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: ifroumin@hse.ru  
*Gromyko Yuri Vyacheslavovich*, PhD in Psychology, Professor, Active Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Head of the Shiffers Institute of Advanced Studies, Moscow, Russia. E-mail: yugromyko@gmail.com  
*Elkonin Boris Daniilovich*, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of Laboratory, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: belconin@bk.ru  
*Lazarev Valery Semenovich*, Dr. Sci. (Psychology), member of the Russian Academy of Education, Leading Research Associate, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: inido-vallaz@mail.ru  
*Bolotov Viktor Alexandrovich*, Dr. Sci. (Pedagogy), member of the Russian Academy of Education, Professor, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: ioe@hse.ru  
*Kravtsov Gennady Grigorevich*, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Moscow, Russia. E-mail: ekravcva@gmail.com  
*Kravtsova Elena Evgen'evna*, PhD in Psychology, Professor, Institute of Childhood, Family and Education, Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: ekravcva@gmail.com  
*Zuckerman Galina Anatol'evna*, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Leading Research Associate, Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: galina.zuckerman@gmail.com  
*Urazalieva Gul'shat Kulumzhganovna*, Ph.D (Philosophy), Russian State Humanitarian University, Moscow, Russia. E-mail: urazalieva@bk.ru  
*Kovaleva Nat'yna Mikhailovna*, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, MPGU, Moscow, Russia. E-mail: tm.kovaleva@mpgu.edu

## І ЧАСТЬ

**Виталий Рубцов:** Добрый день, дорогие коллеги. По просьбе моих друзей и в какой-то мере в связи с моим юбилеем мы обсуждаем сегодня идеи социогенеза и то, как продвижение этих идей в культурно-исторической психологии и теории деятельности позволило по-новому взглянуть на проблемы совместности, творчества, образования и самой школы. За этим столом собрались сегодня многие из тех, кто начинал работать в этом направлении, изучая то, что тогда в 1972 году было обозначено Василием Васильевичем Давыдовым как совместно-распределенная учебная деятельность. Когда я пришел в лабораторию Василия Васильевича Давыдова, я познакомился с Борисом Элькониным, Геннадием Кравцовым, Валерием Лазаревым, Галиной Цукерман, Юрием Полуяновым, Татьяной Матис. Чуть позже это были исследователи так называемой красноярской группы — прежде всего Виктор Болотов и Исак Фрумин. Тогда шли острые дискуссии о том, как все-таки у детей возникает особое учебно-познавательное действие, когда сам ребенок открывает в объекте или ситуации отношение, имеющее порождающий характер. Нас всех глубоко волновал вопрос, почему такое отношение не выделяется и не понимается детьми даже при правильно выполненных учебных действиях. Кроме того, для нас было большой загадкой то, что даже при наличии у детей, как говорил Василий Васильевич, теоретического обобщения, они не очень-то уж могли правильно решать задачи Пиаже, т. е. у них и в этом случае обнаруживались известные феномены. И тогда появились первые исследования совместно-распределенной деятельности. В то время я сформулировал для себя задачу исследования совместно-распределенной деятельности так: как возможно возникновение собственно учебного действия из действия совместного, распределенного между участниками учебной ситуации (самих детей, детей и взрослого), т. е. распределение деятельности, а, по существу, совместность, связал с анализом условий генеза учебно-познавательного действия. В ходе изучения совместных действий у детей мы все глубже понимали, что не такая уж это понятная штука — «совместно-распределенная деятельность», когда совместность определяется не по месту, а по действию, по способу преобразования объекта. Двигаясь в этом направлении, рассматривая вопрос о происхождении учебно-познавательного действия, мы попытались определить, что такое та особая совместность, которая приводит к новому действию. Наша сегодняшняя дискуссия будет разворачиваться в таком формате — совместность, творчество, образование, школа. Это примерно те этапы, те узловые вопросы, на которые мы так или иначе отвечали в своих исследованиях организации совместно-распределенной деятельности. В разнообразии выводов и подходов формировались фундаментальные основы социогенеза.

Итак, что для нас было важно тогда? Прежде всего то, что само учебно-познавательное действие возникает не во всяких формах, а в определенных формах

распределения действий между детьми и взрослым. Своеобразие таких форм определяется тем, что дети начинают работать с самой ситуацией совместности, делают совместность предметом специального рассмотрения. Если теперь, вслед за Д.Б. Элькониным исходить из того, что учебная задача от всякой другой отличается тем, что в ходе ее решения преобразуется сам действующий субъект, то преобразование субъекта, изменение субъекта — это его включение в такие формы взаимодействия, специфической для которых становится сама совместность, характеризующая способы взаимодействия самих участников. И чем дальше, тем больше мы убеждались в этой точке зрения. Появившийся в наших исследованиях новый формат генетико-моделирующего метода (обоснован нами с целью возникновения у ребенка действий, раскрывающих отношение включения классов в задачах Пиаже, связанное с мультипликацией) позволил получить ряд фундаментальных результатов. Оказывается, что в ситуации, когда дети раскрывают понятие мультипликации, совершенно особую роль имеет для них возникающая общность — отношения взаимодействия и сами способы взаимодействия. Это — первый вывод, определяющий своеобразие генеза учебно-познавательного действия. Другой важный вывод состоял в том, что возникающие общности и способы взаимодействия участников являются различными по существу. Известно, что Василий Васильевич говорил о принципиальном различии двух типов обобщения — теоретическом и эмпирическом. Нами было установлено, что типам обобщения соответствуют различные типы общности и совместности. При этом именно способ взаимодействия участников совместного действия является базовой характеристикой общности. Специфическими характеристиками общности являются также и коммуникация, и взаимопонимание, и рефлексия. Это подробно описано в моих работах и специально — в переведенной на несколько языков книге «Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения». Вместе с тем, то, что Галина Анатольевна потом написала в своей замечательной книжке «Виды общения в обучении», — крайне важные данные про общение детей, но далеко не исчерпывающая история. По нашим данным, общение и обобщение внутренне связаны между собой, эта связь определяется обобщением предмета. Мы обнаружили, тот важный факт, что в условиях изменения социальной ситуации меняется и отношение ребенка к содержанию предмета и сопровождающее его обобщение предмета. При переходе к новым способам взаимодействия сама предметность теряет для ребенка значение и переходит в метапредметную форму, в которой, собственно, и происходит это удивительное явление понимания и осмысления сути вещей самим ребенком. Важные данные, подтверждающие этот вывод, были впоследствии получены при исследовании проблемы опосредования, знака, значения в работах Бориса Элькониного и Юрия Громько (на разном экспериментальном материале). Эти работы имеют важное значение. В целом, для нас стало

очевидным то обстоятельство, что действие, которое открывает содержание предмета и его смысл, складывается в условиях появления новой общности, которая создает новый сюжет действия и соответственно реализует новый способ взаимодействия участников между собой. Так, факт преодоления феномена Пиаже в совместном действии указывает на то, что противоречие в свойствах предмета опосредовано поиском нового способа взаимодействия участников, выполнение которого предполагает опробывание возможностей этого действия. В условиях возникающей общности отношение вещей определено сценарием, который создают сами дети (предметный миф опосредуется новой возможной схемой действия). Такие ситуации представляли для нас особую значимость, и я перехожу ко второй части — творческой.

В исследованиях, выполненных нами совместно с профессором Лаурой Мартин (из Соединенных Штатов), стало ясно, что все слова о креативности остаются словами до тех пор, пока креативность не связывается с изменениями форм общности и развитием способов деятельности детей. Еще раз напомним Выготского. Именно Выготский говорил, что развитие психических функций связано с изменением социальной ситуации. В одном месте находим у него рассуждение о том, что изменение социальной ситуации сопоставимо с понятием «развитие деятельности». Эту мысль Выготского подчеркивал, как известно, Леонтьев и специально обсуждал Давыдов. Творчество связано с поиском содержания предмета, с изменением социальной ситуации — через изменение общностей и способов действия участников. Правомерно здесь говорить о том, что для разных возрастов основанием для творческого развития является включение детей в новые формы общностей и деятельности. И если мы хотим творчество от наших детей, начинать надо не с мира вещей, не с мира предметов. Знание как в оправу вставлено в форму взаимодействия самих людей по поводу того, как относиться к этим предметам, каким образом эти предметы включаются в деятельность (это, с определенной точки зрения, работает как своеобразный договор самих участников деятельности). В свою очередь это означает, что овладение ребенком способностью включаться в разные формы общности и различные виды деятельности — это ключевая способность современного человека. Если мы теперь говорим, какие компетенции мы хотим видеть в приоритете — это сейчас ключевая тема многих научных дискуссий, — то правомерно выделить именно способность включаться в разные формы общности и деятельности — уметь взаимодействовать с собой и другими. И уже особая проблема — каким должно быть образование, формирующее такие способности у современных детей. 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. Далее перехожу к образованию.

С точки зрения сказанного, это есть становление в человеке вот этой самой способности включаться

в разные формы общности и деятельности. Как возможно такое образование? И здесь для меня критерием был и остается Алексей Федорович Лосев, замечательный русский философ, чей 125-летний юбилей мы отмечаем в этом году. Лосев создал философию «Одного и Другого». Одно становится в другом, не может быть без другого и может быть только мыслимым. Становление одного в другом, взаимодействие одного и другого определяют фактически те процессы, которые открывают для человека способность быть в изменяющихся формах общности и деятельности. Ну а со школой что делать будем? Школа должна стать школой совместности, школой развивающихся общностей и сменяющихся видов совместной деятельности детей и взрослых.

В.В. Давыдов, как мы это теперь понимаем, глубоко проработал первую ступень школы. Он эту способность закладывал как специфически учебную деятельность, как взаимодействие «ученик—учитель», направленное на поиск, анализ и преобразование предмета задачи через развивающиеся формы учебных общностей. А вот что делать с основной и старшей школой до конца не ясно. Вторая ступень школы требует существенной проработки периодизации детского развития в школьных возрастах, если мы исходим из положения о том, что развитие детей зависит от того, какими формами общности и деятельности они овладевают. У нас с А.А. Марголисом есть по этому поводу специальная работа, которая называется «Культурно-исторический тип школы». Эта статья переведена на несколько языков. Оказывается, наши коллеги также отчетливо доказывают положение о том, что проектную школу необходимо строить как пространство разных форм общности и разных видов деятельности детей и взрослых и самих детей. С этой точки зрения, посмотрите статью Юрия Вячеславовича, опубликованную в последнем номере журнала «Психологическая наука и образование», где он проводит анализ различных типов школ в различных системах (европейской, азиатской) и предлагает свой вариант. Какой? Метапредметный. И дело здесь даже не в метапредметности как таковой. Дело в том, что это понятие несет в себе характеристику способности понимать ограничения собственных действий, преодолевая эти ограничения за счет изменения «пространства—времени» взаимодействия детей. Это пространство возможностей, куда переходит ребенок, если мы хотим сохранить его в процессе творческого акта. Таким образом, образование — это становление вот этих ключевых способностей, связанное со сменой детско-взрослых общностей и деятельностей. Школа как учебная деятельность — это начальная школа. Основная школа — школа экспериментирования — когда освоение новых ролей за счет ролевого экспериментирования знакомит подростка с разными типами деятельности. И наконец, старшая школа — проектная школа. Реальная проектная школа, до которой надо еще содержательно дотянуть. Без тех способностей, на которых основано умение учиться, и знаний, которые должен освоить ребенок на предыдущих этапах, такую школу не построить.

Бесспорно, В.В. Давыдов оставил богатое научное наследие. Но если мы хотим его правильно развивать, мы должны его переосмыслить. Поэтому я хотел бы послушать людей, которые сюда пришли, так или иначе имеющих отношение ко всей этой проблематике. Присутствующие здесь Владислав Александрович, работы которого я знаю и невероятно почитаю, Александр Григорьевич, многие другие, которые работают в этом поле, — каждый и все, кто сегодня готов обсуждать заявленную тему. Это люди, с которыми мы находимся в постоянном внутреннем диалоге. Благодаря этому школа развивается. И, коллеги, давайте об этом поговорим. Мы свои подходы к этой проблеме предложили, исходя из понятий о социогенезе учебно-познавательного действия. Мы убеждены, что эти понятия проливают свет на проблему развития в детских возрастах, и есть много правды в этом подходе. Но всякая правда требует понимания и осмысления. Главное, мы нуждаемся в конкретных результатах. У нас все-таки есть хорошая мечта — создать школу, которая будет учить наших детей так, как мы этого хотим и на основе тех подходов, которые вырабатывает наша наука. Для нас — это школа совместности, школа развивающихся форм общностей и видов деятельности, в которых создаются средства и инструменты процессов развития. Для начала всё, дальше, Владислав Александрович, Вам слово.

**Владислав Лекторский:** Сегодняшним собранием мы открываем серию семинаров на тему: совместность, творчество, образование, школа. В соответствующих номерах журнала будут опубликованы развернутые отчеты дискуссий. Тема очень важная. И о ней нужно говорить.

Я благодарю Виталия Владимировича за очень интересное вступление, где он рассказал о той концепции, которую он разрабатывает уже много лет и которая имеет большой теоретический и практический смысл.

Когда я учился в Московском университете, я слушал лекции Петра Яковлевича Гальперина и Алексея Николаевича Ленонтьева, я вырос в этих традициях, в этой школе. Мой учитель, Эвальд Васильевич Ильенков, пытался философски осмыслить идеи Льва Семеновича Выготского и направления культурно-исторической и деятельностной психологии. Я считаю, что эти идеи имеют сегодня важнейший смысл для психологии и всех когнитивных наук. Исследования Виталия Владимировича идут в рамках именно этих идей. Речь идет об изучении совместной деятельности, о соединении деятельностного подхода и анализа совместности, а значит, общения, понимания, коммуникации.

Я попытаюсь поговорить об этой проблематике в широком философском контексте.

Дело в том, что многие теоретики (философы и психологи) противопоставляли деятельность и общение. В самом деле: ведь деятельность — это изменение внешней ситуации, творение чего-то нового, а общение — это иное: это понимание другого человека

таким, как он есть, это знаменитая философская проблема «Я» и «Другой».

В нашей психологии и философии противопоставление деятельности и общения проводили С.Л. Рубинштейн, Б.Ф. Ломов, Г.С. Батищев.

Сегодня те проблемы, которые обсуждались у нас, стали предметом больших дискуссий в мировой когнитивной науке.

Проблематика деятельности ныне признается многими теоретиками когнитивной науки как ключевая для понимания познания и сознания. Это так называемый «Энактивизм», который в действительности является разновидностью деятельностного подхода: в его рамках ведется множество теоретических и экспериментальных исследований. Сегодня популярна идея о том, что именно с «энактивизмом» связано будущее когнитивной науки.

С другой стороны, коммуникация тоже признана важнейшим условием для понимания субъекта и его деятельности. И вот тут обнаруживается нечто новое в понимании взаимоотношения деятельности и общения (коммуникации). Ныне ряд теоретиков уже не противопоставляют деятельность и общение, как это было совсем недавно, а трактуют коммуникацию как особого рода деятельность. И при этом — как такую деятельность, направленную на другого человека, которая не выявляет, не проявляет и не развивает особенности Другого, а как бы творит заново этого Другого. Подобного рода идеи развивал в свое время Ж.-П. Сартр, для которого «Я» — это творение меня Другим, и поэтому «Я», с его точки зрения, теряет в процессе коммуникации свою самостоятельность и свободу и попадает в зависимость от Других («Другие — это ад», по Сартру). Сегодня в когнитивных исследованиях популярна концепция социального конструкционизма, авторы которой, специалисты в области социальной психологии (К. Герген, Д. Шоттер и др.), считают, что в психологическом эксперименте в процессе коммуникации между исследователем и исследуемым возникает такая ситуация, в которой человек, являющийся предметом изучения, приобретает такие черты, которые он не имел и не мог иметь вне этой коммуникации. Поэтому, с точки зрения социальных конструкционистов, эксперимент и теория невозможны в психологии в той мере, в какой она изучает личность, а не является когнитивной нейронаукой. Между прочим, теоретики социального конструкционизма ссылаются на Л.С. Выготского и М.М. Бахтина как на собственных предшественников. С их точки зрения, личность — это некоторое эфемерное и даже фиктивное образование, существующее, в некотором условном смысле, как некий узелок коммуникативных актов.

Конечно, деятельность — это творение. Человек создает мир артефактов как посредников между ним и миром. Коммуникация тоже невозможна без искусственных посредников, начиная с языка и кончая разнообразными предметами культуры. Но познание и деятельность не создают мир, а выявляют в нем те его собственные характеристики, которые соотносимы с деятельностью. Коммуникация не тво-

рит человека с нуля, а помогает его саморазвитию в рамках существующих культурных смыслов. Именно об этом шла речь у Выготского и Бахтина. И такое понимание исключительно важно для современного исследования совместной деятельности.

Еще одна идея, активно обсуждаемая сегодня в связи с развитием когнитивных исследований и когнитивно-информационных технологий — искусственное создание таких образований, которые не создала и не может создать природа. В этой связи некоторые теоретики высказывают идею о принципиальной возможности замены всех естественных процессов искусственными и о человеческом управлении глобальным процессом эволюции. Это преподносится как «выход за пределы природных ограничений»: человек, с этой точки зрения, становится космическим Демиургом и превращается в «пост-человека».

Я считаю эту идею теоретически несостоятельной и опасной в практическом отношении.

Между тем, понимание совместной деятельности, развитое в исследованиях Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и успешно развиваемое ныне Виталием Владимировичем, исходит из иного понимания деятельности, коммуникации, совместности, творчества.

Общение может рассматриваться как особая деятельность. Но важно иметь в виду, что оно всегда вплетено в более широкую деятельность по решению общих проблем. Коллективная деятельность может включать в себя более или менее независимых участников. Она может иметь распределенный характер, когда действия каждого участника частичны и предполагают действия других. При этом коммуникация между участниками может отсутствовать. Наконец, это может быть совместная, точнее, совместно-распределенная, деятельность; в этом случае взаимодействие агентов деятельности посредством коммуникации является необходимым условием такого рода деятельности. Изучением этой деятельности и ее формированием в связи с проблемами обучения плодотворно занимается Виталий Владимирович.

Я хочу обратить внимание на то, что в подобной деятельности коммуникация не есть выражение не-свободы, зависимости от других, наоборот, это единственно возможный способ обретения свободы и формирования собственного «Я». Ученик, включенный в совместно-распределенную деятельность, включается в обсуждение позиций других ее участников и получает возможность посмотреть со стороны на собственную позицию. Обучение приобретает характер совместного творчества.

Сегодня в связи с развитием когнитивных наук вновь возникает старое искушение понять обучение как простую передачу информации ученику — от учителя, из Интернета. Но это означало бы деградацию человека, превращение его в некое вычислительное устройство (“digital person”), лишенное креативности и свободы. Те исследования совместной деятельности в образовании, которые столь успешно развивались в отечественной психологии, оказываются в наши дни исключительно важными в теоретическом отноше-

нии и насущно необходимыми в плане практическом. Если мы не хотим превратиться в цивилизацию роботов и роботоподобных человеческих существ («пост-человеков»), если мы думаем о будущем нашей страны, то мы не можем обойтись без школы, основанной на достижениях нашей психологии. Виталий Владимирович внес весомый вклад в эти достижения.

**Виталий Рубцов:** Спасибо, Владислав Александрович, Александр Григорьевич, пожалуйста.

**Александр Асмолов:** Дорогие коллеги, когда я смотрю на этот экран и пытаюсь его для себя интерпретировать, думаю о том, что нам предложили организаторы. Они нам задали на сегодняшний семинар ООД — ориентировочную основу действия. Поскольку четыре вопроса, которые поставлены в семинаре — вопрос о социогенезе и природе действий, вопрос о содействии и его развитии, вопрос о совместности и игровой и учебной деятельности и, наконец, вопрос о школе, — четко показывают следующую логику: от биогенеза — к социогенезу и от социогенеза — к персоногенезу, а от них, наконец, — к снятым формам деятельности, которыми является, используя термин Выготского, современная школьная жизнь. Это очень четко заданная логика размышлений и обсуждений.

Я остановлюсь в нашем спринте на нескольких моментах. Первое: продолжая то, о чем говорили Виталий Владимирович и Владислав Александрович, — это ситуация, в которой мы с вами оказались, или, как говорил Эрик Юдин, познавательная ситуация развития. В ней следующие риски, которые я формулирую в виде вопроса. Психология будущего или будущее без психологии? Это довольно жесткая формулировка.

Первый риск — это риск полной брейнизации науки. Термин «брейнизация», я думаю, как тенденция вам хорошо понятен. Хотим сделать шаг и нырнуть в пространство мозга. Найти, как в разных сочетаниях нейронные ансамбли определяют поведение и реальность. Во многих работах сегодня встречается эта мысль, символом XXI века становится брейн, символ мозга, и отсюда — вся фокусность познания и хорошо финансируемые программы познания, не буду все перечислять. В штатах, в Европе — это исследование мозга или генной детерминации, или мемомизации (я имею в виду термин Докинза «мем»). Эти риски с каждым днем усиливаются.

Второе: почти жаргоном стала характеристика нашего времени как времени сингулярности. С легкой руки Курцвейла, мы говорим, что живем во время сингулярности, а тем самым задаемся следующими вопросами: «Когда вымрут все профессии?» (прежде всего, это рутинные профессии) и «Зачем мы все будем нужны и будем существовать, не станем ли мы избыточным явлением на Земле?». Отсюда всякие страхи, что вот к нам придет в гости либо Франкенштейн, либо Голлум, либо терминатор. Это опять те же самые риски. При этом забывают о блистательной статье «Новая волна Выготского в когнитивной науке: разум как незавершенный проект», которую на-

писала Мария Фаликман. При этом забывают о том, что создатель искусственного интеллекта, угрожающего XXI веку, Саймон, писал: меня неправильно поняли, я сделал в своей жизни, разрабатывая науку об искусственном интеллекте, ошибку, я опирался на работы Зельца об антиципирующем комплексе, но не увидел работ Дункера. Вот что произошло — при всей блистательности Зельца. Виталий Владимирович четко сказал: без задачи нет метапредметности, и задача конструирует реальность. Без этого мы ничего с вами не поймем. Потеря цели и детерминирующая тенденция опасны. Именно Саймон сказал: если бы мы пошли по пути Дункера, мы бы четко поняли, как неалгоритмизуемым объять алгоритмизуемое. Не как объятным объять необъятное, а как алгоритмизуемым объять формализуемое, объять Другое. И тут я переформулирую слова Шекспира. Чем бы человек отличался от животного, если бы ему нужно было только необходимое и ничего лишнего?

Отсюда мегапластичность, метапластичность, реданданси, это уникальная характеристика содействия и совместной деятельности. Отсюда вместо формулировки «от биологическому — к социальному», которые навязаны Леви-Строссом, Выготский ставил вопрос по-другому. Социальная ситуация — как источник развития, а не как биологическое и социальное. В последней своей работе, благодаря ряду коллег, я ставлю этот вопрос так: появляется термин «жизнь сообщества», и его смысл не в том, что он намного шире, чем термин «социальная жизнь». Жизнь сообщества — это как родословная социальности. Вот о чем идет речь.

Следующий момент. Что нам сегодня необходимо? Нам крайне необходима стратегия накопления сознания, согласия, понимания, развития горизонтов культурного подхода. Мы очень часто не видим друг друга, не слышим друг друга. И отсюда эта «совместность» наша, которая, благодаря социогенетическому анализу, часто выступает на первый план, для нас крайне необходима. Виталий Владимирович говорит о социогенезе, ряд его коллег употребляют термин «социальная психология детства» или, как бы сказал Майкл, «культурно историческая психология детства». Термин «социальная психология детства» в 1976 году введен с опорой на исследование Ури Бронфенбреннера Ромом Харре в статье, которая так и называлась «Социальная психология детства». А потом он встечается у Якова Коломинского и еще целого ряда коллег и других авторов. Эта терминология прочно вошла в нашу науку — «социогенез», «перспективная линия», «палеогенез» и «историкогенез».

Приведу примеры. В своей статье, посвященной новой волне Выготского, Мария Фаликман, анализируя книгу Малафуриса, вышедшую в 2015 году, говорит о том, как вещи конфигурируют, создают сознание. По сути дела, появляются теории предметности в новом варианте, о чем говорил Виталий и о чем вы говорили. Феномен предметности, детально исследован Гальперинем в 1931—1936 годах. Он показал отличие предметной логики от логики физического, натурального мира. В этом вопросе его выводы совпадают с блистательными исследованиями Левина.

Вещь как обладающая вызывающим характером — у Леонтьева, это он прямо берет у Левина — мотив как предмет потребности. Предметность — вот ключ ко всему. В работе эта линия исследований четко обозначена. Он пишет: «Идя по пути Выготского — исследования совместности и предметности, изучая метапластичность, я разрабатываю нейроархеологию как новую линию, связанную с деятельностным подходом». Эта линия для нас невероятно интересна, она смыкается с другим пониманием предметности, что также показано в ряде статей — и Марии Фаликман и ряде моих заметок. Это теория аффорданса, теория возможностей — предмет как набор возможностей. Это экологическая концепция Гибсона, которая определяет понимание мира совместности и предметности — дизайн привычных вещей, дизайн вещей будущего, конструктивный совместный дизайн. Весь цикл работ Дональда Нормана — как уникального когнитивиста. Также, продолжая этот цикл работ, выходит работа «Действия с технологиями дизайна» (Массачусетский технологический университет), в которой показывается, насколько опредмечивание меняет реальность. Иными словами, эти линии сегодня — как линии жизни, линии Выготского в мире.

Далее. Когда мы говорим о социогенезе, мы должны рассматривать его в культурно-историческом контексте. Еще раз хочется обратиться к игре в социо- и историко-генезе. Присутствующий здесь Юрий Громыко привел блестящий пример, который я всегда цитирую — потешные полки Петра — как игра, а, по сути, — зарождение новой армии, новой цивилизации, новой культурности. Вот такое было дополнительное образование в петровскую эпоху. Без него не было бы цивилизационного прорыва. Еще один уникальный ход, который для нас так необходим — социогенез игры, о которой говорил Эльконин. Это еще одна линия социогенеза, персонгенеза, и она нам крайне необходима.

Следующий тезис. Блестящая формулировка совместности. Сегодня мы говорим не о монополии, о той или иной деятельности, социализации на разных этапах развития; монополия, подчеркиваю, — от той или иной ведущей деятельности — к полифонии деятельности и многозадачности на разных этапах развития. Отсюда, если на ранних этапах персонгенеза, деятельность овладевает ребенком, то потом происходит переворачивание, ребенок сам выбирает ту деятельность, которая ведет его развитие. Вот это надо с особой отчетливостью, особой значимостью для нас с вами подчеркнуть. Поэтому полифония, о которой писала Мария Ивановна Есина, «полифония исследовательской активности» (я больше этот термин люблю, чем «проектная деятельность»), — шире проекта.

И наконец, понятая через задачу развития учебной деятельности трансформирующаяся личность — еще одна из ведущих линий. Далее, отсюда мы переходим к школе и пониманию взрослости. Немало работ было об этом. Присутствующие здесь Исак Фрумин и Борис Эльконин говорили об этом немало. Но когда мы говорим об этом — и о школе, и о взрослости, — и связывание опять же в социогенезе, и фе-

номены инициации в культуре, и феномены перехода из одной стадии в другую — это создание неопределенности для проверки личности, для ее развития, это конструирование этих ситуаций. Отсюда неслучайно, деятельность, культурно-деятельностный подход — это форма умеренного конструктивизма, или конструкционизма, в разных контекстах.

Далее, коллеги, я хочу обратить ваше внимание на следующее. Довольно давно вышла книга — «Педагогика развития». В ней очень четко показано, что школа — как снятие форм предметности, без этого ничего не получится. И отсюда любые работы по метапредметности — это одна из ключевых линий исследования.

Возвращаясь к биогенезу, с которого начал. В своей книге «Мир как живое движение: Интеллектуальная биография Николая Бернштейна» Борис Эльконин пишет о понимании мира Бернштейном как живого движения. Цитирую Бернштейна по Эльконину: «Надо раз и навсегда понять, что жизнь — это нарушение равновесия, которое живая система активно минимизирует. Равновесие для живой системы — это смерть». Равновесие для школы культурно-деятельностной, равновесие для школы Выготского — смерть. Чем живое отличается от неживого. Живое в отличие от неживого способно плыть против течения. И в этом смысле наш сегодняшний семинар — как попытки разных линий конструирования Выготского, выход на школу. Мы видим, как меняется и мир, и мы в этом мире. И в этом мире много загадок. 17 лет назад вышла статья, в которой столкнулись и спорили два юноши. Одного юношу звали Джим Верч, другого Майкл Коул. Они спорили о том, как называть культурно-исторической психологии. Верч говорил: она должна называться социогенетической, Коул говорил тогда: она должна называться инструментальной. Они спорили, скромно на сцену вышел В.В. Рубцов и дал очень точную формулировку — «социо-генетический подход в психологии». Нас объединяет социо-генетическая аналитика реальности, в которой не как параллельные прямые сосуществуют биогенетическая линия, социогенетическая линия и персоногенетическая линия. И в отличие от других подходов, которые существуют в мире, мы говорим: не с индивида, не со среды начинается развитие. Запорожец говорил: ключевой клеточкой развития является содействие. И это великая правда. Заканчивая, еще раз объясню смысл слова «содействие», приведя такой пример. Когда грузинского психолога Рамаза Сакварелидзе спросили, что такое по-грузински «гамарджоба», он сказал: это как у вас, у русских — «дорогой мой», только в 1000 раз больше. То же самое и содействие, это как «совместное действие», но в 1000 раз больше. Это симбиотическая форма развития и участия в эволюции. Спасибо.

**Виталий Рубцов:** Не буду проблематизировать. Только одно замечание хочу сделать. Действительно, и Василий Васильевич это прекрасно понимал, слово «совместная деятельность», скорее, выражает позицию места, объединяющего действующих людей, чем

смысл этого понятия. Движение от совместности по месту до смысла содействия и содействия по смыслу, по мотиву деятельности, направленному на поиск тех средств, которые определяют возникающий мир самой совместности. Это есть действительное движение к новой общности. Это, конечно, особая тема, я уже говорил об этом. Главное, коллеги, мы сегодня штрихами намечаем программу исключительно значимой с научной точки зрения и социально востребованной дискуссии. Каждому присутствующему здесь будет дана возможность на нашем семинаре сделать обширный доклад и развернуть тезисы, которые он сегодня представляет. Владимир Товиевич, передаю слово Вам. Пожалуйста.

**Владимир Кудрявцев:** Дорогие друзья, я хотел бы начать с передачи воспоминания замечательного немецкого психолога, еще из ГДР (потом он жил в Германии объединенной), Иохима Ломпшера. Иохим — это человек, который учился у нас в аспирантуре, в МГУ у П.Я. Гальперина. Потом много раз приезжал в Советский Союз, они очень дружили с моим учителем Давыдовым и моим отцом Т.В. Кудрявцевым, тоже ближайшим другом В.В. Давыдова. И вот он в первый раз очутился в 91-й школе, а это было в начале 60-х годов. Шел урок математики. Математика — это тот предмет, на котором, как известно, давыдовская теория обкатывалась. Так же, как и русский язык. Но в данном случае была математика. И вот что поразило Ломпшера в 62-м или 63-м году, когда мы еще не говорили ни про совместную деятельность, ни про обучение в группе, ничего этого не было еще тогда. И тем более мы не говорили о проблеме коллективного субъекта, как в нем возникает чудесным образом такой феномен, как индивидуальность субъекта. Его поразила другая вещь, даже не подход к организации содержания. Тогда арифметические задачи, как вы знаете, решались алгебраическим способом. Его поразило то, что ученик 1-го класса спорит с учителем. Это было совершенно невозможно в 62-м или 63-м году, не только в России, не только в ГДР. В Европе в целом. Потому что господствовала та самая классическая система образования, радикальную альтернативу которой и построил Давыдов. Она и по сей день в мире принимается «модулями», доступными для взрослых (педагогов). Так вот, Ломпшера поразило это обстоятельство — спор, дискуссия сама по себе. И главное, что в этой дискуссии учитель поддавался на эту провокацию детскую постоянно и не перебивал ребенка никакими своими доводами. Ситуация, конечно, в какой-то степени меняется.

И со мной аналогичный случай произошел много лет назад в школе, которую мы создавали вместе с Давыдовым. Эта школа — лаборатория «Лосиный остров» в Гольяново. И там у нас помимо давыдовской системы обычной, был музыкальный модуль. Не то чтобы он был сделан в духе развивающего образования, он был просто несколько необычный. И вот я попадаю на урок сольфеджио в 6-й класс. И там подрастает спорят о том, как происходит образование му-

зыкальных знаков. Я, взрослый, полагаясь на то, что у меня есть начальное, неоконченное, музыкальное образование, и я-то знаю, естественно, да и вижу, что, с моей точки зрения, там у ребят обоснования немножечко прихрамывают, решаю в это дело вклиниться. Короче, меня там «разбили». Просто «расстреляли» подростки — они показали мое полное непонимание тех оснований, которыми они сами пользуются, которые они сами породили. А я этого не понял. Не потому, что у нас разные взгляды на музыку, а потому, что они, конечно, значительно более компетентны в музыке, чем я. И без всякого сомнения, потому что «музыкалка» дается в объеме музыкальной школы, помимо всего прочего, а я ее не завершил до конца. Понимаете, дело в том, что там уже сложилась вот эта своя общность, где они, произнеся, формулируя какую-то позицию, уже прекрасно понимают, о чем идет речь, а я этого не понимаю. Я понимаю природу явления, но я не понимаю, как они в этом репрезентируют для себя и как они разворачивают — до этого были еще уроки. То есть я вот, как человек, который пришел на спектакль на 2-е действие. Мало того, что я хочу смотреть и понимать, я еще хочу выйти на сцену и быть в главной роли. Понимаете, вот такая гордыня взрослая.

Это удивительная вещь. Вроде бы простые категории — как соотносится понимание вещей и понимание людей. На чем они пересекаются? В более академичном и более сложном варианте: как соотносится с другими словами «общение» и «обобщение»? Оказывается, все это совсем не так просто, как может показаться на первый взгляд. Но вот в этом, наверное, своеобразии самой по себе культуры. Когда мы с Еленой Евгеньевной Кравцовой в начале 2000-х годов были в Японии в гостях у профессора, надо было что-то там подготовить, одну из наших лекций. Я взял ноутбук, естественно, японизированный Ворд — там одни сплошные иероглифы. Я, тем не менее, начинаю тыкать вот в эти все клавиши и двигаться по всем опциям совершенно свободно. И мне говорят, как ты хорошо знаешь японский язык. Понимаете, и Ворд, и Макдоналдс, даже брошенный в какую-нибудь уланбаторскую или под уланбаторскую степь, он сжимает мир во что-то нечто более компактное, нечто более единое. Почему? Это не просто потому, что я знаю порядок нажиманий, это определенное новое мировоззрение, новое мировидение, новое миропонимание. Как бы мы ни ругали Макдоналдс, это определенная культура питания, да. Это определенный режим жизни, это определенное обеспечение людей работой, которая совершенно была бы невозможна где-нибудь на далеких, бедных, заброшенных островах. А тут она есть. И ты становишься ближе к центру мира, который непонятно, где уже, потому что разрастается за счет вот этого центра.

И вот тогда возникает вопрос. А что такое понимание вещей? Почему? Откуда это мистическое сжатие происходит в человеческих отношениях? Сближение людей. Что должна сделать культура, понимаете, откуда это происходит. Я приезжаю на какую-то условную конференцию, говорю, Е рав-

няется МС квадрат, международная конференция. И меня понимает зулус, меня понимает канадец, меня понимает германландец. Но ведь когда я сказал Е равняется МС квадрат, это не просто некая принадлежность моя к теоретической физике Эйнштейна или хотя бы какое-нибудь желание высказать какое-то отношение. В самой этой формуле, как в заклинании, выражено определенное отношение, предшествующее физической картине мира. Снято. Ну и люди, когда начинают входить в общность, первым делом должны этими кодами овладеть, а коды взаимопонимания сразу переводят нас на решение задачи понимания сути вещей. Поэтому здесь, конечно, никакого отношения быть не может между пониманием и взаимопониманием. Тем не менее, это действительно длительный процесс, и целесообразность взаимопонимания вовсе не такая очевидная, как может показаться поначалу. Но хотя бы потому, что так исторически происходит и в культурогенезе и в онтогенезе. Да, конечно, потому что, понимаете, здесь ведь что происходит. Когда маленький ребенок совершает с мамой какое-то совместное действие в самом начале младенчества своего, когда в ручках у него погремушка, что он чувствует? Он чувствует прикосновение маминой руки. И движение маминой руки еще не отделено от формы предмета. Поэтому, когда погремушка остается уже одна в его руке, он маму чувствует. Это эмоциональная память о том материнском первоначальном движении. Поэтому дети носят с собой мишек, кукол, даже когда выходят гулять, даже с родителями в какие-то там шоппинги, но там масса народу, родители — туда-сюда, а любимая игрушка сохраняет и удерживает этот семейный контекст общения.

Во второй половине младенчества, согласно Майе Ивановне Лисиной, происходит знаменитая революция, когда ребенок начинает выделять способ действия, т. е. это уже не мамино нежное прикосновение, а вполне жесткое, вполне определенное действие по образцу. Скажем, подкатить мячик, погребеть погремушкой в определенном ритме, или позже — нанизать на пирамидку кружочки. И тут кружочек это уже не образ мамы, это некая отстраненная вещь. Объективная вещь, реальная, довлеющая, выступающая уже как инструмент и агент культуры. Конечно, всегда можно обратиться к маме, и тогда происходит тот изумительный феномен, который описывает в своих работах Галина Анатольевна Цукерман. Собственно говоря, с этого и начинается процесс человеческого развития. Когда я начинаю обращаться за помощью к взрослому человеку, втягивая его в процесс обучения. Пока еще здесь можно говорить, что это учебная деятельность, да, Галя, можно корректно говорить в данном случае «да». Вот точно так же, когда всем все понятно. 20 раз рассказал. На 21-й раз сам понял. И вдруг находится первоклашка, который вопрошает: «А как буква «Ш» пишется? Там три палочки должно быть. А «Е» — вправо или влево?». Вот это вот дерганье постоянное за рукав, когда все, казалось бы, понятно, это когда то, что вот наконец-то начался процесс учения, когда ты втягиваешь другого чело-

века, до конца не понимая, каковы его компетенции, каковы его возможности, как он может тебе помочь в этой ситуации. Но ты, тем не менее, делаешь его, превращаешь в инструмент своего обучения, как бы это «бесчеловечно» ни звучало. Это — нормально: посредник в обучении всегда должен быть готов к тому, чтобы стать средством! «Естественным органом жизнедеятельности» другого человека, как говорил Феликс Трофимович Михайлов. Сильный — инструмент слабого, а не наоборот. Но слабый должен уметь как обращаться с ним, обращаться к нему. Общаться, если хотите.

И еще. Александр Григорьевич затронул тематику эволюции. Совместность — это такой феномен, к которому тяготеет живое, именно в силу того, что приходится решать неопределенные задачи, задачи, которые не имеют предрешения с самого начала. И вот в чем вообще нищета, зло психологии, традиционной бихевиористской — в большей степени и этологии, так называемой. В том, что в экспериментальной установке всегда наблюдали одно животное. Сейчас тренд совершенно другой, сейчас на птицах, на грачах показано, как грачи решают совместно определенные задачи по доставанию какой-то пищи; не только грачи, у приматов мы можем наблюдать массу таких поведенческих проявлений (хотя это суть поведения высших животных), в этологии и зоопсихологии огромная сейчас фактология. Почему? Да по одной простой причине — потому что только когда ты делаешь что-то вдвоем, можно выявить ограничение того действия, которое не позволяет тебе разрешить неопределенную ситуацию. Да, но единственное, что здесь нет вот этого Павла и Петра. Грач Павел и грач Петр — их, «марксовых», там нет. Но на уровне первоначального разделения действия ты видишь ограниченность в каждой половинке этого действия. И в итоге, когда ты это видишь, ты решаешь задачу. В этом, конечно, великая мудрость жизни, а мудрость культурной жизни в том, что она создает тех людей, которые научают других людей это делать. Спасибо.

**Исаак Фрумин:** Я попробую коротко, но не могу удержаться от воспоминания, поскольку тут присутствуют несколько персонажей из этого воспоминания. Это было лет 30 назад. Юрий Вячеславович Громько проводил в Абакане оргдеятельностную игру с участием Давыдова. Виталий Владимирович туда не попал, но мы его вспоминали часто. Тогда я задавал наивные вопросы Василию Васильевичу относительно его модели деятельности: «Все-таки в классе происходит другое. Вся ваша конструкция — индивидуальна. А учителю в классе и вообще во всей этой социальной конструкции, которая называется “школа”, приходится работать с группой». Василий Васильевич ответил: «Действительно. Теоретически нам эта совместность мешает. Но про это стоит подумать и поговорить с Рубцовым как-нибудь». Он мне тогда порекомендовал книжку «Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения». И когда я читал ее, то понял, что и тогда, и до последнего времени, мы рассматривали совместность как некоторое условие деятельности.

И даже в более поздней книге Галины Цукерман про виды общения в обучении все-таки базовым процессом является обучение, а совместность — ему помогает. Ее нельзя не учитывать, потому что она очень важная, ценная и так далее. Но мне кажется, что сейчас актуален разговор о совместности, в том числе, поскольку за последние 20 лет в дискуссиях вокруг образования совместность из условия, из средства становится самостоятельной целью. И это очень интересно, мы к этому оказались не готовы. И может быть, работы Виталия Владимировича просто опередили свое время.

Например, сегодня в исследовании PISA появляется новая компетентность для проверки — компетентность совместного решения задач. Обратите внимание: не решения задач в условиях совместной деятельности, оценивается не эффективность решения задачи, оценивается совместность. Она становится целью, если угодно, задачей образования.

Откуда это берется? В обосновании такой новации авторы исследования приводят очень простой график изменения содержания деятельности на американском рынке труда, где видно, что примерно с 1960-х годов доля рутинного труда падает, доля нерутинного труда возрастает. При этом в 2010 годы был специально выделен особый тип трудовых задач, которые требуют сложной коммуникации, нерутинного взаимодействия. Поэтому формирование способности к этому нерутинному взаимодействию становится самостоятельной задачей образования. Рассматривая вопрос о трех ключевых компетентностях, условно — мышлении, самоорганизации и кооперации, мы можем встретить отношение к мышлению и коммуникации и самоорганизации как к самостоятельным образовательным задачам. Но способность к кооперации не рассматривалась как важная задача, за исключением, пожалуй, советской воспитательной практики. Правда, коллективизм в советской практике воспринимался как нравственное качество, а не как компетентность. Но мы, безусловно, видим сейчас тренд, при котором ваши, уважаемые коллеги-психологи, дискуссии становятся исключительно практически релевантны. Я могу лишь еще раз подчеркнуть, что одним из базовых трендов в оценке образовательных достижений становится поиск инструментов оценки компетентности кооперации. Не только как человек действует, чтобы решить задачу, но и как человек действует, чтобы установить контакт, распределить роли и так далее.

Кстати, австралиец Патрик Гриффин — создатель теста «Collaborative Problem Solving» в базовой презентации ссылается на эксперимент, который описан в книжке Виталия Владимировича, в котором дети взвешивают, будучи разделены экраном. Это лишний раз показывает важность и актуальность двух вопросов — вопроса о том, как мы измеряем способность к кооперации и взаимодействию, и, конечно, базового педагогического вопроса, как мы формируем, как развиваем эту способность.

**Виталий Рубцов:** Спасибо, Исаак Давидович, — и за позицию, и за пример. Для меня важно, почему Па-

трик Гриффин эту компетенцию начинает измерять? Потому что он, опираясь на развернутую практику своих педагогических исследований, убедился в том, что в правильной кооперации, как он называет, или в правильном совместном действии, получаются совершенно другие эффекты в процессах решения задач, чем в индивидуальном или просто в совместном действии. Он ссылается здесь на эксперименты, которые мы проводили с Лаурой Мартин по взвешиванию на круглых весах, где действительно было обнаружено, что при определенных условиях, когда дети начинают принимать позицию и роль другого в совместном решении задачи как особую задачу, возникают совершенно другие эффекты в действии и в деятельности. И поэтому, когда он называет это ведущей компетенцией XXI века, он не ошибается. Почему? Потому что это задает принципиально другой вектор в понимании предметности обучения. Вот мы говорим — метапредметность. И я говорю — метапредметность как депредметизация и как способность. Это немножко другой ракурс. Очень важно это. Потому что понимание смыслов через решение задач поиска эффективных форм взаимодействия и совместности совершенно по-другому ставит задачу отнесения этого действия к пониманию предметности. Ввести это можно через новые виды деятельности и новые виды общности. Это другой заход на саму систему обучения. И он обязательно к этому, на мой взгляд, придет, потому что по-другому не получается. Но это, в определенном смысле, конец предметным формам обучения. Речь идет о других возможностях и способностях человека. Исак Давидович, спасибо за это воспоминание.

Юрий Вячеславович, пожалуйста.

**Юрий Громько:** Коллеги, для меня очень важно, и с этим связана моя тоже молодость, Виталий Владимирович являлся всегда центром таким, вокруг которого собирались очень разные традиции. Я являюсь учеником Виталия Владимировича и одновременно Георгия Петровича Щедровицкого, и тот постоянно действующий в большой психологии методологический семинар, и вообще пересечение школы Давыдова и школы Щедровицкого, где на точке этого пересечения был Виталий Владимирович, для меня являются очень важными. Это какая-то очень важная культурная функция. Второй момент. Виталий Владимирович упомянул Лосева — это другая линия, тоже очень важная, потому что это фактически линия пересечения, при отсутствии живой коммуникации, Флоренского и Выготского, поскольку именно на этих линиях, на мой взгляд, возникает вообще целый фронт продвижения очень интересных решений.

Теперь несколько моментов, о которых я хотел сказать отдельно. Мне очень важно, что мы здесь собрались не по поводу продолжающихся тенденций разрушения российской школы, а обсуждаем одно из важнейших направлений отечественной психологии и педагогики, само наличие которого позволяет с оптимизмом смотреть в будущее, поскольку полученные в рамках данного направления результаты определяют

наиболее интересные элементы и платформы российской школы будущего. Для меня, если говорить об этой платформе, важнейший вопрос — это соединение проектных форм образования, реконструированные выделенные академически предметности и метапредметности, поскольку именно на пересечении их, я вижу, есть такие модели — варианты старшей школы, хотя сейчас очень мощно развивается проектное образование, потому что, с моей точки зрения, деградирующая общая школа создает такую отдушину именно для проектного образования детей, что, на мой взгляд, очень плохо. И с этой точки зрения, вопрос «Какой должна быть модель школы, платформа школы?», на мой взгляд, центральный вопрос. Причем, речь идет об общенародной российской школе, не об отдельных элитарных островках, и в этом я вижу одну из основных проблем образования, но именно с этим я связываю одно из направлений, которое развивалось вокруг Виталия Владимировича, и во многих пунктах родоначальником которого он является. И это очень важно, поскольку в ситуации в российском образовании было бы крайне опасно и недальновидно культивировать цинизм и играть на понижение.

Формирование детско-взрослых продуктивных общностей, включенных в разные типы деятельности — это мой язык, Щедровицкого язык — важнейшая характеристика функции образования. Лишение школы возможности быть продуктивной образовательной общностью и превращаться в место цифровой приписки ученика и цифровой идентичности и панатечности — термин Фуко — достигаемых результатов, включения учащихся в потоки программ — разрушает важнейшую функцию школы — именно «учебность». Тут надо напомнить, что Фуко в своих лекциях в Сорбонне 1978—1979 года, обсуждая биоинститутику и общество насилия, утверждал, что три института очень сближаются в европейском ареале — это тюрьма, сумасшедший дом и школа. И с этой точки зрения, другая школа — это та, где культивируются творчество, совместность — один из принципиальных моментов.

В работах Виталия Владимировича Рубцова показано, при каких условиях и при формировании каких форм организации совместной учебной деятельности, форм учебного сотрудничества учебная деятельность приобретает характеристики максимально творческой деятельности и развивается форма деятельности по типу поиска и пробы, прежде всего в системах проектирования, распределенности и формирования метапредметности. Можно утверждать, что Виталием Владимировичем Рубцовым в его ранних и последующих работах был создан гуманитарно-генетический метод. То есть это вопрос действительно о происхождении общности, когда она начинает становиться субъектом. Метод, удостоверяющий происхождение различных общностей с разными типами совместности и распределенными формами участия в реализации общих целей и задач. Не формальные, не административные организационные формы, которые по-прежнему являются основной бедой — теперь они только еще оцифрованы — российской школы, а

общности с обязательным включением в совместное решение задач самообразования являются ключом к саморазвитию групповых форм взаимодействия и интеллектуально-волевых способностей учащихся. Эту тему мы не обсуждали, а мне, как представляется, она принципиально важна, потому что лично для меня эти формы совместности открывают путь не только к компетенциям, но и к новообразованию сознания, которое формируется в таких общностях, форма рефлексии и разных типов осознанностей, поскольку именно тип образовательного действия — исследовательского, проектного, организационного, сценарного — это главный фактор.

Формы семиозиса, возникновения символа, знака, схемы, а также тип взаимопонимания мысли, коммуникации являются ключевыми факторами, раскрывающими особенности возникающих форм сознания. Именно в анализе таких форм взаимодействия мы можем подобраться к вечным загадкам — генезису речи, мышления, образной ткани сознания. Становится, в частности, понятно при анализе этих форм, что речь растет из символического жеста и интонационно-голосового движения. Мне представляется, что именно в этой перспективе, вновь обращаясь к Иммануилу Канту, следует отметить, что одна из важнейших задач развития этого направления — преобразование схем кантианской антропологии, которые до сих пор являются основой теоретической психологии функций. И этот ход состоит в том, чтобы дополнить учение о чистом разуме, чистом мышлении учением о чистой коммуникации как возможности установления коммуникативного контакта при формировании интересубъективности, развития у человека способности улавливать особенности чужого сознания, а также учением о чистом аффекте как энергичной составляющей сознания в основе общественного действия. Учение о чистом аффекте наиболее интересно, на мой взгляд, развивается и рассматривается в работах выдающегося философа Владимира Вячеславовича Малянина, посвященных китайской философии даосизма. В результате подобных дополнений у нас фактически появляется учение о матрице мыслительности как практике общественного преобразования и развития, в которую включен человек.

На языке Владимира Николаевича Топорова, совсем с другой стороны, единство мысли, слова и действия и есть подлинная индоевропейская матрица духовно-душевной антропологии. Именно в этом контексте, на наш взгляд, встает совершенно особая задача выделения нового набора психических функций. Для этого был предложен термин «психоматика» Олегом Игоревичем Генисаретским, которого интересует проблема введения новой типологии матрицы психических функций. Известно достижение этого философа и культуролога, связанное с введением особого духовно-психического процесса процепции. Не перцепции, а именно процепции — проглядывания, прохвата, схватывания целого. Процепция — один из вариантов введения представления о новых функциях в антропологию и психологию. В отличие от психологии и психономики, психоматика ориентируется не на выделение законов — логосов,

номосов, а на мотему — греческое слово — знание, полученное путем глубокого изучения и упражнения в нем. Действительно, для того, чтобы выделить набор духовно-психических интеллектуально-энергичных функций, следует эту реальность долго-долго изучать и упражняться в ней.

Развитие человека сегодня связано с выделением и разработкой этой новой матрицы в противоположность старому набору вундтовских функций. Многочисленные данные о появлении большого количества людей с экстрасенсорной чувствительностью является свидетельством того, что человеческая антропология находится в историческом развитии. Чувства, чувствительность человека развиваются. Формируются новая чувствительность, новые чувства. Отдельный вопрос, в какой мере человек осознает эти новые чувства и отдает себе отчет в их существовании. Но основная проблема анализа этих процессов состоит в том, чтобы правильно ответить на вопрос: «Что относится к естественной составляющей этих процессов, к спонтанности их проявления, говоря языком Канта, а что принадлежит к формам упорядочивания, переорганизации этой чувствительности, способам ее инструментального овладения, обозначения, названия и рефлексивной осознанности.

Попытки выйти за рамки функций вундтовской психологии являются наиболее актуальной и наиболее содержательной задачей развития мировой теоретической психологии как науки о душе, с точки зрения этих подходов. Этот выход предполагает обращение к новому пласту неизведанных и неартикулированных чувствительных возможностей — мерцающей цветовой чувствительности прозревающего слепого, структурирующего шум в виде потенциальных голосов глухого, давящих ощущений гравитации в позвоночнике. В широком смысле слова — это форма чувствительности, которую человек носит в себе и которая хранится в нем как огромная неиспользуемая им потенция. Эта неизведанная чувствительность — реальный конкретный провозвестник Иного в ветхом человеке и Иного человека, другой души в Иной одежде, если вспомнить слова Арсения Тарковского, — из чувствительности неведомых нам процессов. Именно эта непроработанная в виде осознанностей дорефлексивная, часто не востребуемая на протяжении всей жизни чувствительность таит в себе тайну превращения каждого человека в сверхличность. Именно в этой чувствительности заключены и проблемы здоровья, и проблемы бессмертия, но также и скрыты тайны происхождения образа, языка, жеста, танца.

Основной ряд, который надо восстановить, обращаясь к определению нового набора функций, — это движение от чувствительности к осознанности этих чувствительностей и дальше — к душе как к своеобразному носителю живого начала человека в человеке, а затем — и к сознанию с его формами организации, через которые сознание включено в мышление, коммуникацию взаимопонимания и взаимодействия. При этом сознание объемлет и чувствительность, и осознанность, и душу. Возможен чисто интеллекту-

ально отражающий ряд чувствительности, осознанности, сознания. Движение в этом ряду определяет познавательную природу сознания, и в том числе его метакогнитивную природу. Человек нечто чувствует, что он чувствует, осознается, формы сознания включаются в результаты познания и ориентации в мире. То, что осознается, выступает в двух аспектах: как осознание того, что человек нечто чувствует, и как осознание того, что он чувствует. По Францу Брентано, одному из родоначальников учения об интенциональности в современной философии, чувствительность адресует к тому, что вызывает саму чувствительность. За этим как раз и скрыта одна из загадок чувствительности как предметности и метапредметности. В основе форм сознания лежат различные схемы, имеющие категориальное, концептуальное, устройство. Человек в познании часто движется не от познания, но от прорисовываемых схем. Другое дело, что при построении схем он может опираться на образы этих схем в виде результатов процессов воображения. Образы воображения тоже сформированы из чувствительности и осознанности, но чувствительность и осознанность — это в данном случае материал по отношению к функциональному употреблению формы. Основная проблема антропологии Нового времени, уже зафиксированная Иммануилом Кантом, — это противопоставление воображению понимания, что совершенно остроумно зафиксировал Корнелиус Кастариadis, разбирая «Критику чистого разума» и сопоставляя ее с критикой способности суждения. Кант начинает с воображения, а потом переходит вдруг к пониманию. Но это абсолютно не случайно. Воображение важно для построения трансцендентального схематизма в виде реализуемых человеком схем, прежде всего идеальных схем, в процессах мышления. Но понимание важно, чтобы оказаться со своим чистым мышлением не в горних высотах кабинета теоретика, а среди людей, внутри практики и внутри взаимодействия с ними. А для этого надо осуществить уничтожение теории, как писал Фихте, осуществить *Vernichtung der Theorie*. Понимать других, включаться в процессы коммуникации, призывать их к со-творчеству. Для самого Корнелиуса Кастариadisа важнее воображение, поскольку при помощи него человек может воображать рамки организационных структур, схемы социальных институтов, в которые он включен, чтобы затем их преобразовать. В многочисленных исследованиях и формирующих практиках Виталия Владимировича Рубцова показано, что реорганизация самих схем совместного действия лежит в основе наиболее интересных типов развития игры и учебности. Спасибо.

**Виталий Рубцов:** Юрий Вячеславович, спасибо. Мы сделаем так: я попрошу сейчас Бориса Даниловича подвести итог первой части, потом мы сделаем небольшой перерыв, а потом снова соберемся, чтобы продолжить. В следующей части нашего семинара мы поговорим в том контексте, который у нас есть. Пожалуйста, Борис Данилович.

**Борис Эльконин:** Я признаюсь, что я думал все время, сидя, как из «многоугольного» стола сделать круглый — т. е. как сделать то, о чем идет разговор — общность, связанность, коммуникацию, — предметом дискуссии. И не придумал.

**Виталий Рубцов:** Ну, воображение-то у тебя какое-то есть?

**Борис Эльконин:** Итак, кратко. Для меня, и это корреспондирует отчасти со многими выступлениями, важна феноменология (а не эмпирия) взаимодействия, и важны здесь оба смысла слова — и «взаимность», и «действие». Связующим взаимность, коллективность и действенность для меня является вопрос об опосредствовании, итогом которого является построение так называемого смыслового поля и развертывание которого я называю Посредническим Действием. Но опосредствование — это и проблема, и вопрос. Нельзя представлять дело так, будто уже выявлена его форма, и превращать проблему в клише и стереотип. Как родитель (я уж не говорю про учителей, это отдельный разговор о школе) входит, т. е. становится уместным в живом поле активности ребенка? Как там поместиться, как войти туда? И вот здесь, в опосредствовании, понятом как вопрос, как проблема, находится смысловой фокус того, что называется со-в-местность. Действие взрослого, знаковое опосредствование надо понять как пробу инициации детской пробы. Понять как Вызов.

В работе выпускницы магистратуры МГППУ Валерии Семеновой, корреспондирующей с работами Виталия Владимировича, удалось получить интересный феномен: со-в-местное действие двухфункционально. Оно есть и движение к чему-то — к продукту, если это продуктивное действие, и вместе с тем в самом этом акте — *опробование* скрытого или явного действия другого. И вот эта двухпозиционность и двухфункциональность, а не однофункциональность достижения и однофункциональность «витания» в схеме. Двухфункциональность и есть то, посредством чего строится, словами П.Я. Гальперина, образ поля действия. Но если так, если реально совместное или мысленно совместное (например, наше совместное действие с ушедшими учителями) есть, по словам Выготского, преодоление выполнения в пробе, то отсюда следует требование изменения нормы, в собственном смысле слова, того, что называется «образование». И, кстати, теория и практика учебной деятельности — шаг в этом направлении. Нормальное обучение — я не говорю сейчас слово «образование», чтобы сузить ситуацию — то обучение, в котором строится пробно-продуктивное или пробное действие, а не то, в котором строится выполнение заранее заданного. Учить надо делать черновик, а не «чистовик». И именно к этому роду работ не готовы образовательные институты. Итак, норма обучения есть построение формы произвольного и преднамеренного опробования. А пробное действие есть полипозиционное и, следовательно,

полифункциональное действие, и в этом его интрига. Подлинность совместности — полипозиционное и полифункциональное действие, о чем свидетельствуют эксперименты Виталия Владимировича, Юрия Вячеславовича, Галины Анатольевны и некоторые мои работы.

**Виталий Рубцов:** Коллеги, давайте мы прервемся на 15–20 минут и затем продолжим. Дальше будет дискуссия в свободной форме. Мы продолжим обсуждение поставленных вопросов. Потому что цель нашего семинара — в конце концов сформулировать требования ко всему, что может называться современной школой. Спасибо.

## II ЧАСТЬ

**Виталий Рубцов:** Продолжаем разговор. Виктор Александрович, Вам слово.

**Виктор Болотов:** Коллеги, я вынужден уходить, у меня в три следующее мероприятие. Я с удовольствием вспомнил игру в Абакане, вспомнил, как в Красноярске Василий Васильевич Давыдов нас учил жить и Георгий Петрович Щедровицкий, наше знакомство с Виталием Владимировичем в Московском департаменте, где ему удавалось делать очень много всего интересного и важного. Выслушал всех выступающих. Коллеги, как это все можно поместить в практику? Все, что говорится, очень правильно и верно. Честно говоря, один шанс мы уже проспали. Стандарты начальной школы во многом были дружелюбны к вашей идеологии, тем более, Виталий Владимирович, что Вы во многом разрабатывали эти стандарты. И Вы, и Эльконин, и Асмолов. Понятно, что там было много компромиссов; понятно, что не все удалось положить на стандарты, но они давали шанс. Россия уже отрапортовала, что они перешли на новые ФГОСы начальной школы. Что мы сделали, чтобы это была не имитация, а на самом деле переход на новую идеологию? На самом деле, переход на деятельностный подход, на совместную деятельность? Все школы рапортуют, что они перешли на проектный метод. Это что, правда? Это имитация и фикция. Для меня сейчас появился следующий шанс Ваши подходы реализовать в практике. Смотрите. Дискуссия январская по новым стандартам имени Ольги Юрьевны Васильевой. Лейтмотив Министерства — давайте вернем предметы в стандарты. Бог с ними, с универсальными компетенциями, мы хотим иметь стандарты, которые позволят оценить, что и как каждый школьник по каждому предмету усвоил в каждом учебном году. Жестко предметная ориентация. Всероссийские проверочные работы. Как Вы думаете, что они измеряют? Знание предметное по каждому предмету. Галина Анатольевна по этому поводу на грани фола однажды высказалась. Так вот, без психологов, Виталий Владимирович, новой школы не будет. Надо четко, жестко сказать. Будет предметно-методическое лобби бороться, сколько часов и на

что — на ОБЖ, на литературу или на историю. Вот и весь конфликт. В старшей школе это конфликт между разными методическими лобби. Школьные стандарты жутко перегружены. Если бы психологи сделали оценку, в состоянии школьник освоить столько дидактических единиц или не в состоянии, они бы ответили нам, что это просто нереально, невозможно. Этой оценки нет — мы так и будем умножать школьную перегрузку. Я не помню, чтобы школа убирала что-то. Вот ввели в математике теорию вероятности, а что вывели из школьной программы по математике? Или вводится сейчас по ОБЖ, в проекте, куча новых дидактических единиц. Вместо чего? Как говорил Женя Бунимович в свое время, «катафалк не резиновый», а мы все время в него вкладываем, вкладываем, вкладываем. Поэтому первый сюжет, на мой взгляд, — надо жестко оппонировать всем попыткам предметной контрреволюции — раз. И второе: надо делать проект, на мой взгляд, Виталий Владимирович, во главе с Вами, я уверен, что наш Институт образования НИУ ВШЭ подключится; уверен, подключится и Реморенко Игорь Михайлович с его университетом. Давайте делать школу совместного обучения, совместной деятельности, которая будет работать и на навыки XXI века, какой бы набор ни делали там; она была бы нужна и в проекте ОЭСР, который сейчас активно разрабатывается. В зале я вижу людей из разных академических институтов и вузов, из академии образования, из МГУ — главного университета страны. Я думаю, что можно создать коллектив педагогов-психологов, способных сделать разумный проект, а потом и создавать прецеденты в отдельных школах. Не победим мы систему моментно. А вот создавать прецеденты, на основании которых мы можем задать вектор развития, — можем. И потом потихонечку распространять эти сюжеты уже на всю Россию. Спасибо.

**Виталий Рубцов:** Виктор Александрович, спасибо большое. Я знаю, что у Вас дефицит времени. Хочу Вас поддержать: на самом деле, в сообществе есть фиксация той интенции, которая здесь сегодня обозначилась. Все-таки я с этого начал и сейчас говорю о том, что нам нужен хороший проект новой школы. Все присутствующие здесь команды — психологические. Это команды из разных университетов, из разных школ образования, из Высшей школы экономики. Нужно создать совместную междисциплинарную команду. Я буду говорить об этом и с Исаком Давидовичем, и с Игорем Михайловичем, с теми, кто готов участвовать в таком проекте. Я совершенно согласен с тем, что те психологи, которые занимались детским развитием, связывали это развитие с развитием общностей и деятельностей, обязательно будут играть в этом проекте если не ключевую, то важную роль. Кстати сказать, важно то, что Исаак Давидович отмечал, что новые компетенции обнаруживают педагоги (не психологи, Грифин — не психолог, он педагог), те, кто, занимаясь инновационными моделями образования, доказывают, что в условиях неформальной совместности получают другие эффекты обучения,

чем вне ее. При специальном анализе такой совместности показано, что в совместной деятельности возникает и становится определяющей совершенно другая реальность обучения детей. И закономерно, что австралийский ученый оказался в том месте, в котором мы с Вами сегодня находимся. И с этой точки зрения, здесь взаимодействие педагогов и психологов не только возможно, но и необходимо. Мы фактически сейчас на пороге того, что сделал в свое время Давыдов, это междисциплинарное проектирование системы развивающего обучения. И у нас очень много есть для такого проекта. То есть я готов поддержать Ваше предложение, Виктор Александрович. Давайте разговаривать с разными командами. И это более чем важно, потому что есть куда отнести такой проект сейчас. Если еще вчера это было невозможно или очень трудно, то уже сейчас есть такой прецедент, и он непременно станет предметом серьезного рассмотрения. Я скажу, почему. Не поверите. Потому что есть государственная задача — войти в десятку ведущих стран по уровню системы образования. А с чем туда идти? С предметными компетенциями? Нас там просто слушать никто не будет. Уже весь мир ориентирован на другие стороны развития человека, и другая, по сути, система образовательных результатов будет определять человеческий капитал. Например, системы высшего образования многих стран рассматривают креативность в качестве главного показателя самой системы. Мы сейчас здесь можем оказаться крайне востребованными с таким проектом, так как есть государственный заказ на проект новой школы. А у нас, у практиков развивающего обучения, все-таки огромный опыт.

**Виктор Болотов:** И совсем недавно Ольга Юрьевна Васильева проводила совещание с региональными министрами и ставила задачу — ориентироваться на Пизу. Но школа не может ориентироваться на Пизу — не хватает учебных материалов и не хватает, самое главное, заданий — все учебники имеют задания прошлого века. Даже Ольга Юрьевна ставит такую задачу. Поэтому есть основания «заявляться на другой ход». Там не будет помощи, но, по крайней мере, если мы грамотно оформим свои предложения, то... Помощи если не будет, то «прикроемся».

**Виталий Рубцов:** Спасибо, Виктор Александрович. Валерий Семенович, пожалуйста.

**Валерий Лазарев:** По тем пунктам, которые здесь обсуждались. Первое. Сегодняшние российские власти не имеют видения будущего школы. Это хорошо видно по всем целевым программам, которые они производят и якобы выполняют. Нужна, как здесь говорили, модель будущего школы. Это должно быть не просто изложение декларации типа «Наша новая школа». Нужны программы, нужны технологии, нужны способы оценки результата — все это должно входить в модель новой школы. Какая идея может быть перспективной? На мой взгляд, идеям развивающего обучения нет альтернативы. Это самая на

сегодняшний день разработанная модель начальной школы. А вот то, что касается подростковой школы, здесь, как известно, большие проблемы. В чем я вижу проблемы подростковой школы? Их несколько. Первая проблема: развивающая школа построена на идеях ведущей деятельности, исходит из того, что ведущая деятельность — одна. На мой взгляд, нет оснований считать, что в каждом возрасте одна ведущая деятельность. Если мы вспомним определение ведущей деятельности — это деятельность, в которой формируются главные новообразования данного возраста. Это не означает, что в одной деятельности все эти новообразования формируются. Возможно, в нескольких деятельности формируются разные новообразования. И поэтому ведущих деятельностей, на мой взгляд, может быть не одна. И поэтому различия во взглядах между Василием Васильевичем Давыдовым и Даниилом Борисовичем Элькониным по поводу того, что является ведущей деятельностью для подростков, могут быть сняты.

Теперь по поводу самих новообразований. У Василия Васильевича в его периодизации развития есть очень важное утверждение, что главным новообразованием подросткового возраста является практическое сознание. Для меня это означает следующее: если в начальной школе основное внимание уделялось познавательной деятельности и ребенка формировали как субъекта познавательной деятельности в форме учебной деятельности или в форме квазиисследования, то в подростковом возрасте мы должны формировать у него способность принимать решения. Ему надо самоопределяться в жизни, а когда он будет выходить из школы, ему нужно будет строить свою жизнь, а мой его совершенно к этому не готовим. Поэтому, на мой взгляд, Василий Васильевич совершенно прав в том, что важнейшим новообразованием подросткового возраста является именно практическое сознание, способность принимать решения, быть субъектом преобразующей деятельности, а не только познавательной. Это два важных момента: способность человека познавать мир и способность участвовать в преобразовании мира. Так вот, эту вторую способность мы не формируем. Я полагаю, что формировать эту способность можно через проектную деятельность. Я об этом уже писал. То, что делается в школе сегодня, никакого отношения к проектной деятельности не имеет. Я полагаю, что проектную деятельность нужно рассматривать так же, как квазиисследования и исследования, как форму развивающей учебной деятельности. Проектную деятельность нужно рассматривать не просто как производство нового продукта — это побочный эффект. Главное — это способность ставить и решать проблемы жизнедеятельности. И если в познавательной деятельности главное понятие — это «понятие», то в преобразующей деятельности главное понятие — «решение». И когда мы говорим «проект», проект — это результат решения. Развернутого решения. Любой проект — это такая же теория. Но не теория того, что есть, а того, что хотим построить, что должно быть. То есть решение есть понятие — понятие о

будущем. Поэтому в подростковом возрасте проектная деятельность должна стать ведущей формой развивающего образования. Что касается исследования, то в подростковом возрасте нужны не квазиисследования, а уже реальные исследования, нужно детей включать в исследовательскую деятельность. И тогда будет развиваться сама учебная деятельность, но уже не в форме квазиисследовательской, а в форме реальной исследовательской деятельности. Следующий момент. На мой взгляд, мы очень упрощенно ставим проблему формирования учебной деятельности. У нас все время фигурирует учебная деятельность в начальной школе, где один учитель. А когда мы переходим к подростковому возрасту, учителей много, и поэтому совместная деятельность — не совместная деятельность ученика с учителем, а совместная деятельность группы учителей. Учителя должны составлять единое целое. И поэтому выращивание учебной деятельности усложняется, оно становится другим. Когда-то я сказал Василию Васильевичу: «Василий Васильевич. Ваша система развивающая, но не развивающаяся. Она не предполагает выращивания и развития в дальнейшем». То есть возникает вопрос: как выращивать совместную учебную деятельность группы учителей и учеников? То есть, по сути, как выращивать учебную деятельность в школе? Не в одном классе, а в школе? Этим занимался наш институт Инновационной деятельности, теперь не занимается никто. Как выращивать развивающуюся школу? Если мы этого не решим, то никакой развивающей системы образования у нас не появится. Поэтому задача состоит в том, чтобы не только создать модель будущей школы, а еще создать вместе с ней механизмы ее развития. Целостная модель будущей школы будет включать в себя то, как учить и то, как выращивать новую учебную деятельность, как ее развивать. Спасибо за внимание.

**Виталий Рубцов:** Спасибо, Валерий Семенович. Пожалуйста, продолжаем коллеги, пожалуйста, Геннадий Григорьевич.

**Геннадий Кравцов:** Поскольку у нас очень ограничено время, хотелось бы донести самое главное. Начну, с вашего позволения, с проблем, трудностей и тупиковых ситуаций, в том числе в области изучения совместного действия, которым мы занимались не только тогда, когда вместе с Виталием Владимировичем и Борисом Даниловичем были младшими научными сотрудниками в лаборатории В.В. Давыдова (счастливые были времена), но и впоследствии. Я думаю, никакого секрета не открою, если скажу, что самые трудные, самые провальные звенья в школьной жизни — это средние классы. Вот здесь — катастрофа. Все теоретики и практики хорошо это знают. Поэтому много сил, времени, и энергии было направлено на исследовательскую работу в этой области. Мы пытались понять чему и как учить детей — подростков, чтобы они не «выпадали» из образовательного процесса, чтобы они доходили до нужного уровня знаний и общего развития. Здесь позволю себе вспом-

нить одну жизненную ситуацию. Мы с коллегами в составе большой делегации были в Дании на научной конференции. В рамках этой конференции нас повели в датскую школу. Я, естественно, пошел в пятый класс, где шел урок математики — меня это очень интересовало. Сравнительно молодой преподаватель — 35 лет примерно — вел урок математики, а рядом со мной сидела переводчица. Она мне тихонечко все переводила и я вполне понимал, что происходит на уроке. У меня тогда, как говорится, «челюсть отвисла» от удивления и, можно сказать, так и не возвращалась на место до конца урока. Я не мог понять, как возможно то, что я видел и слышал? А дело в том, что учитель раскрывал тему урока как учебное общение детей, как реализацию взаимоотношений детей друг с другом. Математические проблемы разыгрывались во взаимоотношениях этих детей. Это был тот педагогический изыск, до которого, как мне казалось, лично я додумался после многолетних исследовательских поисков. Что-то очень близкое и похожее мы практиковали в нашей работе. И вот здесь, в Дании, я обнаруживаю, как рядовой преподаватель математики демонстрирует нечто аналогичное. Как это может быть? Подхожу к этому учителю после урока и начинаю его расспрашивать, как он «дошел до жизни такой», что у него на уроке есть все то, что я считал сугубо своим открытием. Он мне отвечает: «Выготского читать надо». У меня второй раз в этот день «отвисла челюсть».

Выготского я читаю и изучаю с 1968 года. Меня в это дело вовлек мой научный руководитель Даниил Борисович Эльконин. И вот уже пятьдесят лет, вплоть до сегодняшнего дня, я читаю и перечитываю Выготского, пытаюсь разобраться в оставленном им научном наследии и понять волновавшие его проблемы. Владимир Соломонович Библер, столетие со дня рождения которого мы отмечаем в этом году, еще в 1975 году написал замечательную книгу, которую все мы хорошо знаем — «Мышление, как творчество». Там он сказал примечательные слова: «Все мы находимся под анабиозом идей Выготского». Думается, что очень чтимый и уважаемый мною выдающийся мыслитель и философ В.С. Библер в этом случае был не прав. Невозможно находиться под анабиозом того, что довольно далеко от тебя и с чем у тебя мало общего. По большому счету, у современной психологии очень мало общего с психологией Выготского. И это несмотря на то, что Л.С. Выготский в настоящее время самый цитируемый в мире психолог. У нас в стране защищается огромное количество диссертаций, в которых сказано, что методологическую основу этих работ составляет культурно-исторический подход. На самом же деле в подавляющем большинстве случаев в этих работах нет ровным счетом ничего от метода Л.С. Выготского. Дело в том, что метод Л.С. Выготского не лежит на поверхности. Он не поддается формально-логическому определению. Метод, писал Л.С. Выготский, это самое главное в исследовании. Метод культурно-исторического подхода это не только метод исследования, но и способ мышления, способ проблематизации действительности, способ

осмысления и переосмысления изучаемой реальности. Овладение этим методом требует от исследователя особой внутренней работы.

Десятилетия тому назад прозвучал такой лозунг и призыв: «Вперед — назад к Выготскому». Психология Выготского — это не вчерашний, и не позавчерашний день, не достояние истории, и не безнадежное старье, а будущее психологической науки. Этот призыв чрезвычайно актуален и в настоящее время.

Как-то раз, в довольно узком кругу однокурсников, мы беседовали с нашим научным руководителем Даниилом Борисовичем Элькониным. Кто-то из нас пожаловался, что иногда голова отказывается работать. На это Даниил Борисович сказал: «А я знаю, как привести себя в рабочее состояние. Я беру что-нибудь с полки такое, что покруче, погуще написано, ну, например, Маркса и начинаю читать. И глядишь, у меня появляются ассоциации, возникают какие-то предположения, воображение начинает работать. Но лучше всего на меня действует Выготский. Я беру томик Выготского и начинаю читать его. Но Выготский очень труден для прочтения». Кто-то из присутствовавших удивленно воскликнул: «Но ведь он же пишет просто и ясно, хорошим литературным языком». «А вот в этом и есть главная трудность» — воскликнул Даниил Борисович и пояснил: «Я вынужден насильственно себя останавливать после прочтения каждого абзаца, отходить от него, потом снова возвращаться и, читая второй раз, я обнаруживаю новый смысл, который раньше мне не открывался».

Я вспомнил эту давнюю историю, чтобы пояснить, почему культурно-исторический подход и созданная Л.С. Выготским неклассическая психология остаются в своей глубинной сути для всей современной психологии, как у нас в стране, так и за рубежом, во многом премудростью за семью печатями. Дело в том, что для понимания научного наследия Л.С. Выготского необходимо герменевтическое прочтение его текстов. Лев Шестов когда-то жаловался, что он никак не мог понять, зачем Б. Спиноза написал свою знаменитую «Этику» геометрическим способом. А потом пришел к выводу, что это было сделано специально для того, чтобы облегчить работу читателя. Философские тексты нельзя читать так, как мы обычно читаем художественные литературные произведения. Вот и тексты Выготского приходится читать герменевтическим способом, напоминая чтение математических формул. При чтении его работ приходится чуть ли не в каждом абзаце выискивать ключевое словосочетание, соотносить его с исходной проблемой исследования, соучаствовать в осуществляемой автором рефлексии, соотносить его умозаключения с собственными выводами, и так далее.

Возвращаясь к тому уроку, который продемонстрировал учитель математики в датской школе, отмечу еще раз, что этот учитель провел урок как содержательное общение детей на материале математики, где сама математика была и предметом, и языком осуществлявшегося общения. Вот это слово «общение» — это альфа и омега в работах Выготского. Категория общения в концепции Л.С. Выготского является источником и одновременно вершиной всех

процессов психического и личностного развития в онтогенезе. Это очень хорошо понимал Д.Б. Эльконин. Он как никто другой из непосредственных учеников Выготского, на мой взгляд, взял от своего учителя сам способ и метод мышления, способ проблематизации и осмысления того, что изучается.

Следует заметить, что общение как таковое в современной психологии не получило должной теоретико-методологической проработки и надлежащего экспериментального изучения, хотя у Выготского это одно из ключевых понятий. Очень интересные и плодотворные исследования по проблематике совместного действия и коллективно-распределенной учебной деятельности не покрывают и не исчерпывают все те вопросы, которые относятся к психологии общения. А.С. Арсеньев когда-то писал, что как развитие человечества в филогенезе, так и индивидуальной онтогенез есть не что иное, как смена форм и повышение уровня и качества общения. У Л.С. Выготского общение и обобщение суть одно и то же. Это две стороны одной медали — как мы общаемся, так и обобщаем, и наоборот. Надо сказать, что это утверждение автора культурно-исторической теории сразу не укладывается в голове у читателя. Ведь обобщение — это чисто умственный, интеллектуальный мыслительный акт, а общение — это установление и осуществление взаимоотношений между людьми. Получается что-то вроде «в огороде бузина, а в Киеве дядька». Вроде бы это две качественно разнородные реальности, которые никак не совмещаются. Тем не менее, это парадоксальное утверждение Л.С. Выготского является ключом к решению многих фундаментальных проблем психологической науки. Как мы общаемся, так и обобщаем, а, значит, на таком уровне развития сознания и находимся, поскольку, согласно Л.С. Выготскому, уровень и качество обобщений — это внутренняя, смысловая характеристика сознания.

С этих позиций, по моему мнению, можно попытаться ответить на многие животрепещущие вопросы психологии и педагогики, в том числе: что делать в средних классах школы с подростками, чтобы состоялось полноценное развивающее обучение. Для этого надо попытаться взглянуть на саму учебную деятельность не только как на деятельность, но и как на содержательное учебное общение детей. Более того, надо попытаться посмотреть и на детскую игру, которая, по словам Выготского, есть ведущая деятельность у дошкольников, не только как на деятельность, но и как на рефлексии в форме деятельности. Причиной и основанием для такой смены теоретических установок в исследовательской работе может послужить тот общеизвестный факт, что до сих пор не выявлено никакого мотива в игровой деятельности у детей. Точно так же нет никакого мотива в ведущей учебной деятельности. А ведь мотив — это центральное понятие в теории деятельности А.Н. Леонтьева. Иными словами, само понятие ведущей деятельности нужно осмыслить по-другому, чем это сделано в рамках деятельностного подхода. И здесь категория общения приобретает чрезвычайное значение потому, что смена форм и видов общения одно-

временно означает смену форм и видов обобщений в онтогенезе, что определяется ростом и развитием сознания у детей.

В своем выступлении на нашем семинаре Виталий Владимирович Рубцов призывал нас творчески осмыслить то, что было сделано в 91-й школе коллективом исследователей, работавших под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Действительно, опираясь на накопленные результаты и достижения, надо попытаться выйти на другой уровень в исследовательской работе и посмотреть на открывающиеся перспективы. Мой призыв — надо посмотреть глазами Выготского на современные проблемы психологии учебной деятельности и образовательной практики. Спасибо.

**Виталий Рубцов:** Спасибо большое. Текст замечательный. Смотрите коллеги, что для нас, мне кажется, очень важно: Когда я говорил про совместность и вообще про совместную деятельность, подчеркивал, что результаты исследований привели нас к тому, что совместность обязательно связана с общностью. Важной составляющей характеристикой общности является и общение, бесспорно, но, как оказалось, и не только общение, но обобщение и обобществление. То есть общение, обобщение и обобществление — это глубоко связанные между собой процессы. Поэтому Геннадий Григорьевич я очень хорошо Вас понимаю. Я также понимаю, что в ракурсе системы учебной деятельности невозможно построить подростковую школу. Я это сам давно понял. И наши исследования, которые мы в свое время вели с Гузманом, с Коростылевым на младших подростках, это доказывают. А как строить общение, через которое можно прийти к предмету? Как возможно все-таки общение как обобщение? Это вопрос очень серьезный! Поэтому я принимаю Вашу постановку вопроса, она мне очень близка. Но при этом говорю: через общение отнюдь не всегда можно прийти к предмету, на поиск содержания которого направлена работа ребенка. Приведу пример. Я глубоко уважаю Шалву Александровича Амонашвили, мы — старые друзья. Но я всегда задаю ему один и тот же вопрос: «Шалва, ну вот, а дальше что, что в общении»? Он говорит: «Они у меня думать начинают». «Нет, — говорю я, — ты им не дал предмета думанья и средств думанья не дал». Через общение сам по себе еще не дается инструмент, с помощью которого предмет берется. Только в особых формах общения. Тогда я, продолжая Вашу мысль, говорю: давайте рассматривать общение как форму обучения. И тогда правомерен вопрос: а что это значит в отношении к предметным характеристикам действия общающихся участников? То, что существующая, и с Валерием Семеновичем я тоже здесь согласен, периодизация ограничивает нас в понимании учебных форм общностей и деятельностей — это правда. Психология, с определенной точки зрения, забыла важные вещи, возможно, «ушла», с одной стороны, в предметность, с другой стороны, в общение, и эти планы оказались разорванными между собой. Но новые образовательные гиганты — это Гриффин,

которого называли, много интересного в Финляндии делается, в Дании (там, кстати, целая школа научная существует) — они призывают к тому, чтобы искать такие формы совместности, которые заставляют детей двигаться в содержании предмета, а не просто говорить по поводу физики, или математики. И последнее, один пример. В 1988 году, когда я посетил лабораторию Майкла Коула в Сан-Диего, он пригласил нескольких психологов для участия в большом проекте «Дети в информационном веке». Он, конечно, знал, что мы ведем исследования по совместной деятельности и привел меня в компьютерный класс американской школы, где дети сидели парами перед компьютером (по два человека) и решали задачи. «Ну что, видел как мы продвинулись? Вот тебе твоя совместная деятельность» — сказал он с гордостью. Тогда я ему ответил по-простому: «Майкл, мне очень жаль, если ты к этому понятие совместности свел. Если это — совместная деятельность, значит, Давыдов и его люди ничего не поняли в Выготском. Эльконин ничего не понял в Выготском, а все мы тоже ничего не поняли». И с тех пор продолжается наш с ним диалог. Поэтому большое спасибо за это выступление, и я вновь возвращаюсь к тому, о чем говорил Виктор Александрович Болотов. Я думаю, что если сейчас само сообщество консолидируется на понимании того, что современная школа — это школа развивающая детей через общности и деятельности, то я думаю, что у нас есть шанс сказать что-то еще по поводу того, какой должна быть школа. Но то, что нельзя сделать школу на основе только овладения знаниями, — это факт очевидный. Это я не просто признаю, я столкнулся с этим в своих исследованиях. Спасибо большое. Кто еще?

#### **Вопрос из зала В.В. Лазарева.**

**Виталий Рубцов:** Валерий Семенович, я готов на наш следующий семинар вынести тему «Общение и деятельность». С учетом того, что говорилось, поскольку есть большой смысл в том, что сейчас обсуждается. Геннадий Григорьевич, конечно, то, что о чем Вы говорите, это действительно принципиально важно, потому что мы понимаем, что мы можем прийти в класс к самому обычному учителю, который может и не читал никогда Выготского, но то, что мы увидим, нас поразит, потому что он делает то, что нужно. У него дети живые, они двигаются в содержании предмета, они коммуницируют, они заряжены на этот предмет, и, как сказал бы Борис Данилович, они находятся в образе и поле действия по отношению к предмету.

**Владимир Кудрявцев:** И такой пример есть. Учительница со средним педагогическим образованием учит по Давыдову. Давыдов подходит к ней и спрашивает: «Скажите, пожалуйста, уважаемая, по какой программе Вы учитесь? Она отвечает: «По своей».

**Виталий Рубцов:** Представить, коллеги, каким образом модифицируются системы понятий через

систему общностей — это совершенно особая задача. Но то что люди, которые хотят научить, понимают практически, что что-то надо сделать такое с условиями действия самого ребенка, при котором у него получается эффект в отношении собственного действия, это точно. Поэтому, Геннадий Григорьевич, я могу не согласиться с Вами в том, что категорию общения забыли. Ее не забыли, но ее не надо делать формообразующей. По крайней мере, для меня она не является формообразующей. Она двусторонняя, это общение и обобщение, которое осуществляется через обобщение предмета. Спасибо еще раз, Геннадий Григорьевич. Вы какие-то очень живые струны всколыхнули в моем собственном опыте. Елена Евгеньевна, пожалуйста.

**Елена Кравцова:** Мне вроде сам Бог велел заниматься совместным действием, особенно применительно к проектной деятельности. Геннадий Григорьевич уже сказал, что он работал в лаборатории Давыдова, и мне посчастливилось принимать участие в различного рода обсуждениях и с Виталием Владимировичем, и с Виктором Ивановичем Слободчиковым, который тоже тогда работал там. Часто обсуждения касались совместной деятельности, как ее тогда называли — коллективно-распределенной. При этом все ссылались на очень любимого Даниилом Борисовичем Элькониным Выготского и на его идею о том, что высшие психические функции появляются на арене дважды — сначала как реальные отношения в коллективе, затем как высшие психические функции.

Таким образом, вроде совместные действия, которыми тогда многие увлекались, начиная с Е.Е. Шульешко, прямо и непосредственно вытекали из идеи Л.С. Выготского. И начав, по заданию Александра Владимировича Запорожца, заниматься психологической готовностью к школьному обучению, я тоже собиралась в первую очередь рассматривать и решать эту проблему с помощью совместной деятельности.

Уже первые исследования показали, что психологическая готовность к школьному обучению формируется в игре. Изучение становления и развития игры в дошкольном возрасте позволило обнаружить одну важную закономерность.

Оказалось, что для того, чтобы дети вместе играли, т. е. у них была совместная деятельность (совместная игра), у них должна быть некоторая психологическая готовность к этой самой совместной деятельности.

Иными словами, обнаружилось, что для того, чтобы дети начали играть вместе, у них обязательно должна быть индивидуальная игровая деятельность.

Нередко в детских садах возникают ситуации, когда игра не может начаться, так как привыкли к тому, что всегда Ваня играет машиниста, а он сегодня не пришел по каким то причинам. Остальные не могут заменить Ваню, так как умеют только выполнять определенные роли. Таким образом, оказывается, что совместности деятельности детей только внешняя, а не внутренняя. При этом такую деятельность никак нельзя назвать игрой в психологическом смысле этого слова.

Полученный в исследованиях вывод немного обезкураживал, так как он противоречил и идеям, разрабатываемым в лаборатории Василия Васильевича, и культурно-исторической теории Л.С. Выготского.

Проверкой полученного вывода пришлось заниматься при построении коррекционно-развивающей работы в детях, психологически не готовыми к школьному обучению.

Оказалось, что среди детей, которые учатся в начальной школе, есть довольно много тех, кто психологически не готов к школьному обучению. Они нуждались в психологической поддержке и помощи.

Согласно законам и канонам, надо было строить коллективно-распределенную учебную деятельность, ведь, по мысли В.В. Давыдова, начальные формы учебной деятельности имеют форму совместной деятельности учителя и учеников.

Оказалось, что это непросто. Условно можно поделить детей на две группы. Первая группа детей действительно совместно реализовала учебную деятельность и постепенно эта деятельность становилась их индивидуальной деятельностью, а формирующаяся в ней рефлексия — высшей психической функцией.

Вторая группа детей внешне тоже что-то делала вместе, но в лучшем случае дети действовали «рядом», и поэтому учебная деятельность у них не реализовалась ни в группе, ни индивидуально.

При этом им очень хорошо вместе, они вместе замечательно взаимодействуют, общаются, коммуницируют, но никакой совместной деятельности у них нет. Получается как у Майкла Коула — когда два ребенка сидят за компьютерами, они, по мнению американских исследователей, реализуют «совместную деятельность».

Таким образом, можно заключить, что сама по себе совместная деятельность требует некоторой психологической основы. В противном случае она является совместной лишь по внешним признакам.

Подтверждение этому пришлось наблюдать в Институте психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, когда мы специально строили обучение психологии через искусство.

У нас был такой специфический предмет, который назывался «экспериментальный психологический театр». Студентам предлагались разные ситуации, которые они должны были проиграть, а затем проанализировать с помощью основных понятий культурно-исторической психологии. Деятельность, осуществляемая на этих занятиях, предполагала совместные обсуждения, совместное проигрывание, совместный анализ и т. п.

Практически все студенты с удовольствием включались в занятие, однако мы скоро убедились, что если для одних деятельность, которую мы предлагали, была совместной, то для других, скорее, это была деятельность «рядом».

Таким образом, можно сказать, что есть некоторая данность, которую можно назвать психологической готовностью к совместной деятельности. Согласно имеющимся у меня экспериментальным данным, можно заключить, что для того чтобы деятельность могла быть совместной, для того чтобы была сформирована

психологическая готовность к совместной деятельности, должна быть индивидуальной деятельностью.

Ни в коей мере не противоречит идее о том, что совместная деятельность обеспечивает и становление высших психических функций, и формирование целого ряда деятельностей, таких, например, как учебная, важно заметить, что при этом никто индивидуальной деятельности не отменял.

Можно проиллюстрировать сказанное с помощью периодизации игры. Если ребенок не прошел режиссерскую игру, в которой собраны все те будущие игры, которые еще не возникли: и сюжетно-ролевая игра, и игра с правилами и образная игра, — ребенок не будет уметь играть совместно с другими детьми. Его игра будет мало похожа на игру, как в случае, когда нельзя играть в железную дорогу, если не пришел Ваня, который всегда играет машиниста.

Соотношение совместной и индивидуальной игры можно еще увидеть в играх с правилами. У детей есть такой очень интересный период, который раньше возникал в старшем дошкольном возрасте, сейчас в большей степени — у младших школьников. Ребенок, который, например, не может хорошо забить мяч в ворота, выходит один во двор и начинает сам себя тренировать.

В индивидуальной деятельности создается ситуация, где представлено, по словам Василия Васильевича, генетически исходное. Если генетически исходного нет, не возникает психологическая готовность к совместной деятельности. А если нет психологической готовности к совместной деятельности, то даже если взрослый меняет позиции детей, например, сегодня кто-то задает задачу, завтра подбирает действия и т. п., то несмотря на смену позиций, ребенок видит только какой-то кусочек пазлика и это действие совместным не становится. Происходит почти как в известном фильме «Берегись автомобиля» — каждый, у кого нет автомобиля, хочет его купить, а каждый, имеющий автомобиль, имеет дополнительные проблемы и не избавляется от него потому, что тогда он снова будет мечтать его купить.

В нашем образовании практически не предусмотрены условия для индивидуальной деятельности — мы все время припеваем хором, стараемся строить коллективную деятельность. Педагоги не любят индивидуальную деятельность, ссылаясь на то, что они отвечают за жизнь и здоровье детей, за большое количество детей в группе или классе. Доходит до курьеза: даже занимаясь с учеником индивидуально, педагоги нередко все равно строят фронтальное обучение. Представляется, что пока мы не вернули индивидуальную деятельность в образование и не нашли ей достойное место, у нас будут трудности в организации совместной деятельности и формировании высших психических функций.

Итак, совместная деятельность предполагает наличие психологической готовности, формирующейся в индивидуальной деятельности. Второе: сама совместность может быть разной. В одних случаях совместность рассчитана на одинаковый уровень участников. Например, образовательные учреждения

пытаются подбирать людей одинаковых по уровню. Особенно это касается особых школ или престижных вузов. Представляется, что такая совместность может быть реализована в тренингах, а много раз повторенные тренинги ведут к тому, что сейчас страшно модно и что, с моей точки зрения, совершенно убийственно для образования — к скилзам. Скилзы — это навыки, которые не просто не ведут к развитию, но во многом противоречат этому развитию. Скилзы — это когда «от зубов отскакивает», а думать при этом совершенно не надо.

Другая совместность предполагает разный уровень участников. Разный уровень участников совместной деятельности дает реальную возможность занимать разные позиции в общении. Помимо этого, «разноуровневость» с самого начала предполагает творчество, о котором сегодня много говорили, и сотворчество, о котором тоже упоминалось. Ко всему прочему разный уровень участников совместной деятельности дает возможность взаимообучения, которое тоже никто не отменял и на котором многое что целесообразно строить в образовании. Пока мы не научимся в школе, дошкольном учреждении и в вузе использовать взаимообучение, до тех пор у нас все равно будет один педагог на большое количество учащихся и ему будет трудно, если вообще возможно, создать развивающую среду.

Последнее, на чем хотелось бы остановиться, это то, откуда берется эта самая индивидуальная деятельность, являющаяся предтечей совместной деятельности. По Выготскому, есть сознание «пра-мы», которое является, опять же по Выготскому, центральным психологическим новообразованием кризиса одного года. Мне приходится довольно часто консультировать детей и взрослых, и могу с сожалением констатировать, что есть большое количество людей, в том числе и взрослых, у которых нет сознания «пра-мы». Отсутствие сознания «пра-мы» приводит к тому, что у человека нет основания для совместной деятельности. К большому сожалению, у нас не учат и даже не создают условия для становления и развития сознания «пра-мы» у будущих мам, педагогов, психологов.

Представляется, что без сознания «пра-мы» будет очень трудно что-либо сделать и в школе будущего, и в школе настоящего, в общем, в ситуации образования.

И самое последнее, что хотелось сказать: здесь сегодня много говорили про метапредметность. Мне кажется, что метапредметность может быть различной. Есть метапредметность как надпредметность, а есть метапредметность как синкрет. Представляется, что во многих ситуациях не хватает как раз синкрета. Синкрет является той целостностью, которая позволяет цементировать совместную деятельность или совместное действие.

Отсутствие синкрета приводит к тому, что невозможно как отдельному человеку, так и партнерам строить и реализовать метапредметную совместную деятельность, так как у них нет предметности.

Именно отсутствие синкрета может быть причиной сложностей общения, о которых говорил Вита-

лий Владимирович — нет предметности, а есть только общение.

Особая проблема — это наличие синкрета у педагогов. Нашим коллективом разработана программа «Мастер» для средней школы, которая предполагает обучение в специальных мастерских. При этом мы ориентировались на целенаправленное формирование практического сознания. Для реализации этой программы необходимо, чтобы педагоги одновременно могли вести уроки и практические занятия — мастерские. Например, нужно было, чтобы у нас педагог по математике мог вести мастерскую «Шашки, шахматы». Но оказалось, что большое количество учителей математики отказывались от этой работы, они говорили: «Я не умел, не умею и не буду уметь в это играть, потому что оно мне не надо — я учу математику». Было огромное количество учителей по физике, которые кроме того, что им предписано в методичке, ничего не умели делать.

Представляется, что синкрет потерян где-то на уровне подготовки педагогов. И мне кажется, что если мы хотим строить какую-то школу будущего, то возвращение синкрета и индивидуальной деятельности в образование является первостепенной задачей. Спасибо.

**Виталий Рубцов:** Елена Евгеньевна, спасибо большое. Это еще одно замечательное выступление. Коллеги, обратите внимание на то, о чем нам говорят? Нам говорят, что до игры можно детей объединить в общей работе, включить их в такую ситуацию, которая называется театр; и оказывается, что в этой ситуации у детей появляется интенция к тому, что потом может стать совместностью. Елена Евгеньевна, так Вы на главный вопрос, на мой взгляд, на самом деле ответили. То, о чем говорится здесь, как раз и есть основная задача — построить саму эту совместность. Елена Евгеньевна, ну конечно, — индивидуальная деятельность. Кстати, мы с Давыдовым об этом полностью договорились. Он мне говорил: «Виталий, ну, конечно, коллективно-распределенная, но развиваются-то индивиды». Вообще-то деятельности коллективной не бывает. Она всегда индивидуальная, но в том смысле, что процессы, которые обеспечивают развитие, они — у нас, они наши. Первоначально они вне, не «между ушами», вне, среди нас, на сцене, где мы — участники. Но потом ты обретаешь это общее как свое. Рефлексия, понимание, взаимопонимание — основные процессы, обеспечивающие интериоризацию. Но вот что принципиально важно. Вы сказали, что есть такие формы работы, или формы жизнеобитания, жизнисууществования, детей и взрослых, при которых вот эти включенные туда дети и взрослые осуществляют процессы, что-то обеспечивающие на стороне их индивидуального действия, индивидуального поведения. В этом же и состоит ответ на вопрос. Я как раз и хочу сказать, что вот эти общности и деятельности, которые мы задаем детям (театр, например), это и есть одна из форм включения детей в совместность. В Великобритании, например, театр стал необходимым атрибутом каж-

дой школы. В школе есть театр. Почему это становится необходимым? Потому что что-то происходит с детьми, особенно в подростковом возрасте, когда в форме театрального действия создаются условия для развития детей. Нередко это работает в реабилитационных целях. Давыдовым и его последователями много сделано в этом плане, ими найдена такая форма взаимоотношения взрослого и ребенка «учитель—ученик», которая позволяет ребенку свободно осуществлять поисково-опробывающие, как сказал бы Борис Данилович, действия в отношении анализа той реальности, в которой можно особо экспериментировать с предметом. Не больше. Я не опускался вниз туда и не поднимался вверх туда, я просто хочу сказать, что мы, кто работал в то время в этом направлении, понимали хорошо то обстоятельство, что невозможно «в лоб» научить ребенка какому-то специальному действию с предметом. Нет, наоборот, мы уходили всегда от этого. Другое дело — как это делать. Например, скажем, всякие формы театральных опробывающих действий в подростковом возрасте, когда подростки имитируют определенные профессии в ролевых играх, оказываются эффективными. Возьмите Китай, возьмите Сингапур. Они уже школу на подобных основаниях строят, а мы все еще обсуждаем... Конечно же, — это метапредметные компетенции, не предметные. Ребенок не работает как слесарь, космонавт, или врач, это — ролевое опробывание возможности быть кем-то, чьей ролью пытаются дети овладеть. Он не врач, но он осваивает общность, где он действует как врач. Все это колоссальное значение имеет для понимания школы как института развития в подростковом возрасте.

Теперь в отношении проектной школы. На самом деле, Владимир Товиевич, я не видел много хороших проектов в старшей школе. Но есть, например, опыт Нефтеюганска. Проект заказывался реальными компаниями, или взрослыми людьми, когда участниками проекта были не только дети, но и те, кто ставил задачу. И создатели проекта знали, что такой проект может быть реализован. В данном примере была реальная мотивация в проектной деятельности. Кстати, у Вас есть такой опыт, Валерий Семенович. Но когда мы сейчас говорим, коллеги, что если школа должна быть вот такой, с таким вот театром, например, то какое предметное содержание воспроизводит такой театр? Зачем мы это делаем? Что это дает ребенку в его развитии? Одна из наших коллег попала на стажировку в Оксфорд, где ей пришлось работать с детьми, которые претерпели насилие. Профессору Гарри Дениэлсу за счет такой формы совместности удавалось шаг за шагом в течение месяца «протащить» ребенка до состояния, когда он начинал разговаривать со взрослыми. В этой связи — про компетенции, о которых говорит Гриффин. Такое ощущение, что он не просто подсмотрел, а что он был в нашей 91-й школе, когда я вижу, как компетенции типа «взаимодействие с другими» попали в список ключевых компетенций. Сегодня об этом говорил Исаак Давидович. Виктор Александрович Болотов намного больше об этом знает, в частности, знает о том, что обозначить

компетенции это еще не значит их сформировать. Именно этому уделяется особое внимание и в наших работах. Неслучайно многие коллеги увидели, что за совместностью и имитацией проигрывания каких-то реальностей стоят эффекты в отношении развития общностей детей и взрослых, и это несопоставимо больше, чем натаскивание ученика на определенный результат. Почему? Потому что для того, чтобы это ограниченное действие сделать свободным и творческим, нужно организовать форму для реализации этой совместности. Она обязательно является формой общения, она является обязательно формой обобщения, и поскольку она предметна, она является формой обобществления. А теперь так: хотим мы школу совместности построить или нет? Но могу сказать, что та подростковая школа, которая была построена на предметной основе, в том виде, как она была заявлена, работать не будет. Нужно что-то сделать с формой для того, чтобы она заработала.

**Татьяна Ковалева:** Я хочу одно из направлений задать, понимая, что мы сегодня не даем ответа, а задаем как бы пространство разных дискуссий. Мне тоже сама идея кажется очень назревшей. В этом плане я полностью продолжаю линию Исаака Давидовича — то, о чем он говорил. Но если мы так метафорически скажем: готовы ли мы подрядиться на задачу построения школы совместного действия? Или опять же, я согласна с Борисом Даниловичем, который сказал, что про действие мы еще понимаем очень мало и в этом плане — и о какой-то совзаимности. Сегодня разные докладчики, разные выступающие намечали разные линии, и какие-то линии Вы подчеркивали более сильно. Смотрите, вот линия общения — обсуждали через общение. Фрумин сказал: «Кооперация». Кооперация — это все-таки не тип общения, это связано с разделением труда, поэтому когда мы говорим о совместном действии и Александр Григорьевич сказал, что как-бы это действие в одном месте, то дальше надо разбираться, что в этом месте происходит. И действительно, тут могут быть разные развилки. Это и развилка общения — одно, и развилка кооперации — другое, это и развилка усложнения этого совместного действия через усложнение предметности. И, кстати, почему часть людей в развивающем обучении не очень серьезно относились к общению? Потому что, как мне сказал Львовский в какой-то дискуссии, если ты усложняешь предметность, то и общение будет тянуться и усложняться. И такой ход мысли тоже есть.

Теперь свои небольшие замечания в эту дискуссию. Психолого-педагогическую. В ходе обсуждения практически никто, может быть, метафорически Борис Данилович в эту линию зашел, никто не говорил еще о том, что само совместное действие усложняется еще и за счет того, что мы видим одновременно все пространство действия. Когда мы видим пространство, где действие разворачивается, это задает шаг усложнения. Для меня, например, эта версия как раз связана

с тем, что сейчас становится очень модным и популярным картирование. Все политики начинают строить дорожные карты, маршрутные карты. Почему? Что это за интерес такой, что мы повернулись вдруг к карте? Для меня — это преодоление, в любом смысле, преодоление линейности. Когда мы говорим о проектной культуре, о программной культуре как более сложной культуре, чем проектная, задается эта линия последовательности. Когда мы говорим «речево», мы задаем последовательность слов. Что нам позволяет в современном мире преодолеть вообще эту последовательность? То, что мы называем клиповое мышление у детей, то, что мы одновременно видим — вот, мне кажется, культурное средство. Кстати, возвращаясь «вперед—назад к Выготскому», я вдруг, перечитывая первые его статьи, увидела, что он пишет: слово — запятая, чертеж — запятая, график — запятая, карта — запятая. То есть он обсуждал разный арсенал средств. Мы, конечно, взяли какие-то средства как более важные, но теперь, может быть, в современном мире наиболее адекватным средством становится средство картирования. Потому что оно позволяет увидеть с птичьего полета целостность. И тут можно сказать про тьюторство, можно не сказать — это уже мое родовое, но в этом плане тьюторская позиция в ее глубине как раз связана с тем, что за счет картирования мы ставим ребятишкам в деятельности компетенцию видения как бы сразу, что тоже ведет к усложнению действия. Когда ребенок видит границы этого действия, возможные действия, которые становятся ресурсом, возможные действия, которые тормозят это данное действие, в этом тоже что-то происходит. И когда мы сейчас говорим о спонтанных, наиболее ярких деятельности, где можно закрутить ребят, и все говорят: первое — театр, второе — газета, где тоже проявляется это, потому что в газете ты должен видеть целостность, и поэтому у ребят возникают новые типы совместности, кооперации. Там надо и рисовать, и видеть макет газеты, и понимать, куда она направлена. И то же самое нам дает театр. В чем привлекательность для детей? В том, что даже если ты и не играешь главную роль, но зато ты можешь быть художником, можешь быть костюмером, гримером и др. У нас у всех потом, видимо, будут дискуссии, и к этому надо готовиться; но вот этот поворот на картирование как видение целого, за счет чего у нас в XXI веке появляется возможность для усложнения деятельности, действия, важно не потерять. Благодарю за внимание.

**Виталий Рубцов:** Спасибо большое.

**Галина Цукерман:** Замыкая, наверное, этот разговор, хочу вернуть его к первой фразе, которая была написана на сайте, приглашающем на этот круглый стол. Я вам ее прочту: «Может ли организация разных форм совместной деятельности — игровой, учебной, проектной — быть механизмом формирования определенного типа мышления?»<sup>1</sup>. В этой фразе за-

<sup>1</sup> Термины «деятельность» и «формирование» далее обсуждаться и использоваться не будут.

ключен предмет сегодняшнего разговора, то, ради чего Виталий Владимирович предложил собраться.

Когда я прочла эту первую фразу, то не могла понять, где сегодня найдется такой человек, который скажет «нет, не может». Мы уже давно не спорим, как правильно ответить на вопрос: может ли организация разных форм совместного действия быть механизмом становления определенного типа мышления. Мы не выбираем между ответами: *да, может* или *нет, не может*. Сегодня уже получены сотни надежных доказательств того, что совместное действие является механизмом становления мышления, и разные типы совместных действий порождают и развивают разные типы мышления.

Тогда я нашла для себя грамматическую конструкцию, в которой мне интересно про это говорить: определенный тип совместного действия может стать механизмом становления определенного типа мышления, **если...** В сегодняшнем разговоре было множество индивидуальных ответов на вопрос об условиях влияния типа сотрудничества на становящийся тип мышления.

В такой постановке вопроса — начало поиска ответа еще на один вопрос, точнее — мечтание о нормальной школе совместности. Это мечта Даниила Борисовича Эльконина. Он много раз про это говорил: надо создать институт нормального детства как прецедент. 91-ая школа была крошечным участком этого прецедента. Все, что здесь говорили, я слышала как ответ на вопрос «Готов(а) ли я отвечать за следующие условия этой нормальности?».

Я лично готова отвечать за три условия запуска и функционирования совместного действия как механизма развития определенного типа мышления и других способностей. Этот механизм развития средствами образования работает, если:

- 1) действительно возникает совместное действие;
- 2) складывается определенный тип педагогического сознания, для которого организация совместного действия является обязательным предметом работы;
- 3) способы организации совместного действия описаны технологично.

### 1. КАК МЫ СУДИМ О ТОМ, ЧТО СОВМЕСТНОЕ ДЕЙСТВИЕ ДЕЙСТВИТЕЛЬНО ВОЗНИКЛО?

Обсуждая этот вопрос, мы все время будем приближаться к пониманию природы совместности. Здесь дело не в словах — содействие, взаимодействие, кооперация, сотрудничество... Мы очень богаты лексически, но суть не в названиях. Полезно вернуться к истокам и, вчитываясь в Выготского, задуматься о том, что он имел в виду, когда говорил про *интерпсихическое действие* в его трудных отношениях с тем, что мы теперь называем действием индивидуальным. Интерпсихическое возникает только в том случае, когда в индивидуальном действии уже начинает складываться что-то новое. Лишь в этом случае интерпсихическое действие порождает нечто большее, чем сумма составляющих его индивидуальных действий. И в результате порожденного в интерпсихи-

ческом действии новообразования возникает новое в индивидуальном действии. Иными словами, это проблема яйца и курицы, и что первично — вопрос тупиковый.

То, что Вы, Виталий Владимирович, сказали в семьдесят дремучем году, не понято до сих пор. А Виталий Владимирович сказал простенькую вещь: не возникает совместность всякий раз, когда двое или четверо что-то делают или обсуждают. Совместность возникает в редких счастливых встречах индивидуальных действий. Эти редкие события я бы сейчас описала как моменты, когда (1) все индивидуальные действия инициативны и (2) когда они перекрещиваются. *Место встречи этих инициатив*, то, как оно организовано, на какой предметности и в какой знаковой форме, — вот это, собственно, вопрос проектирования совместности не как счастливого случая в жизни каждого педагога и человека, а как нормальное действие профессионала.

Если речь идет о формировании теоретического понятия, то читайте молодого Рубцова. А если речь идет о расширении пространства возможностей пробного действия, то это другая конструкция. А если идет речь о повышении чувствительности к эмоциям партнера — это третья конструкция. То есть давайте быть определенными и в предметном, и в целевом отношении, когда мы говорим о совместности. Я хотела подчеркнуть, что все это волшебство перехода интерпсихического в интрапсихическое может возникать не как случайность, а как закономерное педагогическое событие при определенном типе педагогического сознания.

### 2. О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОЗНАНИИ, ДЛЯ КОТОРОГО СОВМЕСТНОЕ ДЕЙСТВИЕ ЯВЛЯЕТСЯ ОБЯЗАТЕЛЬНЫМ ПРЕДМЕТОМ РАБОТЫ.

Мы начали исследование совместного учебного действия в семидесятые годы, т. е. когда педагогическое сознание было тотальным, тоталитарным и очень однородным. Были хорошие Марьиванны, были разные другие. Мы наблюдали эволюцию педагогического сознания в каждой классной комнате, где удавалось построить совместное детское действие. Начало этой эволюции было довольно однообразным. Когда учительница впервые видела склонившихся друг к другу учеников и слышала это гудение детских голосов, она говорила: «А я тут зачем?»

Потом это возмущение, этот шок преобразовывался во многих головах в вопрос «Где мое место в детской совместности?» И вот тогда начинало интуитивно, спонтанно возникать нормальное педагогическое сознание, где педагог был соучастником детской общности, где возникало детско-взрослое взаимодействие. На первый план сначала вышла забота взрослого о том, как выращивать и удерживать нормы коммуникации. Этот новый пласт педагогических забот был особенно заметен, потому что если эти нормы не культивируются, то детская совместность может привести к деструктивным результатам из серии 16+.

Когда педагоги научились строить нормальную учебную коммуникацию, для них выступила главная задача взрослого, строящего детскую учебную общность: поддержка детских учебно-познавательных инициатив. Дело в том, что совместная работа детей, построенная взрослым, открывает новое учительское зрение; у педагога неизбежно складывается *диагностический* взгляд на совместную работу детей. Тот, кто внимательно смотрел и слушал, что происходит в детской группе, решающей общую задачу, знает по собственному опыту: именно в этой ситуации можно наконец-то обнаружить, что на самом деле дети думают о предмете обсуждения.

### 3. СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОГО ДЕЙСТВИЯ ДОЛЖНЫ БЫТЬ ОПИСАНЫ ТЕХНОЛОГИЧНО.

В этом отношении сделано немало. Но позволю себе мимоходом коснуться двух сюжетов.

Во-первых, центром исследовательских интересов по-прежнему остается подростковая школа. Виталий Владимирович, я понимаю, что это Ваша юность, но не из средней школы ноги растут. То, что случается в первую неделю, в первый месяц первого класса — это импринтинг будущего учебного действия. Забота о началах построения учебного сотрудничества во многом предопределяет его судьбу в подростковой школе. При этом у всякой истории есть своя предыстория, и лучше, чтобы она случалась в нормально построенной детско-взрослой общности перед школой. Вопрос о преемственности возрастосообразных форм детско-взрослого сотрудничества далек от своего решения.

И второй сюжет — о том, что сейчас захлестывает педагогические практики школьного, дошкольного и внешкольного образования. Многочисленные детско-взрослые общности строятся в отдельных, так сказать, предметно-беспринципных пристройках. И то и другое осмысленно, у всех есть свои функции. Только эти «пристроечные» общности обладают слабым переносом на школьные предметности и не заменяют их. Спасибо.

**Виталий Рубцов:** Спасибо, Галина Анатольевна.

**Гульшат Уразалиева:** Уважаемые коллеги, сегодня мы на протяжении этих нескольких часов говорили о том, как нужно строить совместную деятельность в рамках институций — института образования — дошкольного, школьного, вузовского. Но современное общество XXI века — не только институциональное, оно еще и сетевое. И вот здесь говорилось об очень важной проблеме — детско-взрослых отношениях. И большей частью коллеги говорили о таких детско-взрослых взаимоотношениях, как «учитель—ученик», «воспитанник—воспитатель» и далее — «психолог—учитель». Но есть еще детско-взрослые отношения за пределами институтов школы, детского сада и вуза — это детско-родительские отношения, выстроенные в горизонтальных сетевых общностях. И именно эта постановка конструиро-

вания новых социальных общностей дает нам богатейший материал, который мы обнаруживаем в пространствах социальной реальности, цифровой реальности. Два года назад я нашла потрясающе интересный пример того, как эта совместность родителя и ребенка, как их огромная потребность в общении творит новые социальные практики. Пример этот был в Белоруссии. Папа, которому не хватало общения с сыном (по-моему, это была младшая школа), пришел в школу — это те формы новой социальной общности, которая рождается на границе «школа—родитель», «школа—родительские сообщества» и так далее. Он пришел к директору школы с одной просьбой: в субботу или воскресенье, как удобно школе, выделить спортивный зал на 2 часа. И потом через интернет он предложил всем отцам прийти и 2 часа заниматься вместе с детьми: играть в мяч, в волейбол. И потянулись. Об этом проекте он рассказал на своей странице, и, благодаря кумулятивному эффекту социальных сетей, этот новый единичный проект стал развитой социальной практикой. Вот эта новая уникальная практика «папа—зал» стала распространяться, появились формы детско-родительской совместной деятельности. Что было в основе? Именно то, о чем говорил Виталий Владимирович — дефицит подлинного общения — общения родителя и ребенка. Поскольку у нас отец — в основном работающая фигура (он утром уходит, приходит вечером), ребенок общается в основном с мамой, с бабушкой, с воспитателем, потом — с учителем. Отец остается в стороне, и он придумал такую форму общения с ребенком. Она полезна физически — активность. Она дает возможность отдохнуть маме, так как приходят в спортзал только папы. Это потрясающая, на мой взгляд, уникальная форма, и таких форм организации детско-родительских взаимоотношений много.

У нас была совместная статья с Владимиром Товиевичем Кудрявцевым, где мы предложили так называемый проект «РОДИВ» — «Развивающая общность детей и взрослых». Мы определили критерии развивающей общности родителей — каких родителей можно назвать творческими, развивающимися — на основе огромного опыта, в первую очередь, Давыдова, Эльконина, Рубцова, и других. Но сегодня этого недостаточно, потому что за пределами институциональных есть абсолютно новые практики — сетевые. Я затем и выступила, чтобы на будущее иметь возможность эту линию тоже включать в активные семинары. Спасибо.

**Виталий Рубцов:** Коллеги, я думаю, нам пора заканчивать. Так, пожалуйста. Представляйтесь.

**Наталья Жукова:** Я дилетант, магистрант нашего университета, и у меня, в сущности, к вам такой детский вопрос. Сначала я хотела защитить междисциплинарный подход, всю когнитивистику, как комплекс наук о мозге, психике и социальном взаимодействии, и сказать, что идеи Выготского находят великолепнейшее продолжение в теории культурной эволюции, т. е. те современные

«коннектома», «когнитома» — это ничто иное, как продолжение Выготского. А Выготский не нужен поп-психологии. А детский вопрос у меня такой: социальный заказ de facto и de jure — например, мы воспитываем ребенка с учетом возрастной периодизации, находим правильные формы для каждого возраста, но вот этот реактивный ребенок приходит в обычную школу, а там, по выражению профессора Александрова, кстати, предлагающего концепцию психофизиологического научения и обучения, идет стандарт и социальный негласный шаблон не на развитие, а на адаптацию, на тиранию позитива, на успешность. И этот креативный ребенок нужен ли будет вот этой формальной школе? Сегодня вспоминали идеологию постмодерна, Фуко. Вот, реально, ценой невероятных усилий, как Вы и коллектив нашего университета, мы воспитываем креативную личность, креативного педагога-психолога, креативного ученого, просто любого разносторонне развитого человека. А он нужен социально? Он найдет понимание? Социальное взаимодействие. Спасибо.

**Виталий Рубцов:** Во-первых, вопрос замечательный. Во-вторых, конечно, найдет, если человек креативный и творческий, он всегда найдет выход. Я видел немало примеров. Например, сам Василий Васильевич Давыдов — это пример такого креативного человека. Или Даниил Борисович Эльконин, который по его поводу однажды выступал в нашей Академии, и еще много других людей, которые не позволяли себе в индивидуальных поступках открыто выступать против общего мнения.

**Наталья Жукова:** Я бы как раз хотела призвать к нашему с Вами содружеству и социальному взаимодействию.

**Виталий Рубцов:** Оно есть.

**Наталья Жукова:** И еще я забыла такой важный вопрос, поскольку я общаюсь с подростками, иной раз с неформальными. Как нам обещал великий Маклюэн, у нас заканчивается эпоха Гутенберга и начинается эпоха глобальной деревни. Сейчас говорят, что у подростков, у молодежи изменился даже дизайн мозга. Цифровая жизнь, виртуальная. И это тоже не учитывается, к сожалению; какие-то формы — вечные, а какие-то устаревают. Современная молодежь уже скорее нас может научить, и вот этот аспект взаимодействия тоже очень важен, и он недостаточно учитывается.

**Алексей Бродских:** Московский госуниверситет, факультет педагогического образования. Если этот семинар будет продолжаться в дальнейшем, я бы хотел заявить такую позицию: меня интересует педагогическое образование. Не столько создание коммунизма в отдельно взятой школе, а именно педагогическое образование. Как человека не то чтобы научить, а как помочь ему понять, хотя бы различать те вещи, на которые вы потратили свою жизнь. Как

за 1—2 года сделать так, чтобы он это мог видеть, мог хотя бы понимать, о чем идет речь, мог различать, мог воспринимать. Это для меня главный вопрос.

**Виталий Рубцов:** Мы заканчиваем. Итак, во-первых, спасибо. Никто не ожидал, что 4-часовое сидение не безнадежно. Во-вторых, я хочу сказать, что наш сегодняшний разговор еще раз подтверждает, что острота вопроса и безразличие к тому, как развивается и живет ребенок вместе со взрослым в разные периоды детства, заставляет нас быть по одну сторону баррикад, потому что мы всегда были в позиции последовательной и доказательной. У нас с Василием Васильевичем как-то был такой разговор: «А ты что, Рубцов, хотел, чтобы тебе легко было?» — «Да нет, Василий Васильевич, как-то так, чтобы меня понимали». — «Ишь, чего захотел. Когда понимают, тогда уже нет остроты, не интересно». А на самом деле, время и ситуация требуют того, чтобы не упустить и не растерять детей и детство, заставляют нас заявить, что мы профессионально готовы предоставить какой-то разумный проект, какой должна быть школа совместности. Если бы не Виктор Александрович сегодня, я бы, может быть, этого не говорил. Но после его прямого воззвания есть основания показать, как все-таки институционально эти формы общности детей и взрослых становятся совместно-творческими, обеспечивающими развитие. Как в этих общностях происходит понимание того, что связано с логикой происхождения понятий, сознанием и деятельностью людей? Как это происходит? Вопросы, которые задавались в ходе работы, чрезвычайно важные и имеют отношение к этой задаче. Невозможно будет исключить из этих форм и родительское участие. Это же не интернат. Это же не изоляция.

**Владимир Кудрявцев:** Особенно в дошкольном возрасте.

**Виталий Рубцов:** Не только в дошкольном. В подростковом возрасте это не менее важно, чем в любом другом. Там, если родители уходят, непонятно что получается в такой ситуации. Это требует ответа еще на целый ряд других вопросов: что такое дополнительное образование? Что с этим делать? Где вообще разные взрослые в этой ситуации? Я хочу специально обратить внимание на вопрос по педагогическому образованию. Проект по модернизации системы педагогического образования, который мы делали с Высшей школой экономики и многими вузами РФ, где введено модульное обучение, где подготовка учителя вот к таким креативным формам работы с детьми построена по типу профессиональной деятельности, — прорыв в нашей системе. Есть еще один вопрос: а кто будет всем этим заниматься? Кто будет готовить людей, которые будут способны строить школу совместности, на что сам Василий Васильевич потратил основную часть своих усилий? Он говорил: «Надо работать в первую очередь с теми, кто будет работать с этими детьми, и

от них зависит, что будет в этих общностях». На самом деле сегодня — это центральная проблема, но я думаю, что здесь, на базе университетов, мы сможем вести такую работу. По крайней мере, организовать какие-то группы продвинутых специалистов, готовых работать в концепции общностей и деятельности. Кстати, замечательные молодые педагоги, которые хотят работать, все чаще приходят, например, в наш Университет. И здесь будет интересно все — наставничество, в каких возрастах это становится более эффективным, каким оно бывает в разных образовательных учреждениях. Я знаю, что мы сейчас готовим совместную программу по наставничеству, и я думаю, что это будет перспективно. Могу также сказать, Галина Анатольевна, что не зря мы занимались и продолжаем заниматься молодыми всякими делами. Наша молодость прошла не зря. Геннадий Григорьевич, замечательно, что мы с Вами понимаем, что наши исследования дали мощный импульс целому поколению исследователей. Это лишний раз свидетельствует, что мы в то время нащупали и почувствовали что-то крайне важное. Мы строили совместные исследования с детьми, и детям было небезразлично быть вместе с нами, со взрослыми. Мы нащупали пути, как эти общности возникают и живут, что они значат для каждого, входящего в такую общность. Не новость — история детства и история нашей страны дают примеры возникновения разных

общностей. Но нас интересует именно околоскольная ситуация, потому что когда нам сейчас говорят: там возник такой-то центр, который учит вот так, а там возник центр, который вот так учит и еще даже что-то делает сверхобычное, — и про одаренных, и про не одаренных, и про трудных, мы должны отдавать себе отчет в том, что если не вернемся к системной работе с детьми внутри школы, в условиях школьного обучения, ничего не получится.

«Сухой остаток»: во-первых, мы обязательно отредактируем этот материал. И издадим это в ближайшем номере, который у нас выйдет. Это первое. Второе. Мы сегодня наметили несколько узловых тем, по которым мы будем продолжать нашу работу. В сентябре мы соберемся в следующий раз. Мы решим, какая тема будет обсуждаться, но все дали согласие предоставить свои подходы. Все, кто здесь был, готовы как-то участвовать и обсуждать эти вопросы. Я хочу глубоко поблагодарить всех пришедших сюда и сказать, что эта мысль искрила, искрит и будет искриться. Потому что каждый из нас хочет что-то сделать в отношении воспитания, образования и развития детей, понимая, что нельзя быть к этому равнодушными. В данном случае это и есть реально действующая совместность. Она распределена как смысл, существует как поле и как энергия, пульсирует как энергичность тех участников, которые здесь присутствуют. Спасибо еще раз.