
НАШИ ИНТЕРВЬЮ
OUR INTERVIEWS

Социогенез совместного действия: взаимопонимание людей как условие понимания вещей

Интервью с В.В. Рубцовым (беседу вел В.Т. Кудрявцев)

Беседа с ректором МГППУ академиком РАО В.В. Рубцовым открывает новый университетский проект — «Психолог-и-Я. Живые истории» (автор и ведущий — В.Т. Кудрявцев). Проект задуман как цикл записанных на видео интервью с теми, кто не просто создает новейшую психологию, но и находит в этой работе смысловой источник — в профессиональном и личностном самоизменении, невзирая на любые достижения, статусы и регалии. В таком самоизменении, которое способно вдохновить других, в том числе молодых психологов на то, чтобы влиться в процесс этого созидания. Поводом для беседы с Виталием Владимировичем стал и его юбилей, который он отмечает 20 октября 2018 г. Юбиляр рассказывает о том, что привело его в психологию из физики, о развитии своих исследовательских приоритетов, о людях и обстоятельствах, которые повлияли на это, о том, как сложилось особое направление — социально-генетическая психология, по-особому аккумулирующее в себе эвристический потенциал культурно-исторического и деятельностного подходов, о том, как на его базе может быть выстроена развивающая образовательная практика, отвечающая социогуманитарным перспективам XXI века.

Ключевые слова: совместность, совместная деятельность, совместное действие, социогенез совместного действия, культура, учебная деятельность, культурно-историческая психология, деятельностный подход, В.В. Давыдов, образование, развитие, мышление, социальная ситуация, социально-генетическая психология, понимание, взаимопонимание.

Sociogenesis of Joint Action: Mutual Understanding between Individuals as a Precondition for Understanding Things

Interview with V.V. Rubtsov (carried out by V.T. Kudryavtsev)

This interview with V.V. Rubtsov, Rector of MSUPE, full member of the Russian Academy of Education, marks the opening of a new university project, “Psychology and Me. The Living Stories” (created and implemented by V.T. Kudryavtsev). The project is conceived as a series of video interviews with people who not only create new psychology today, but also find the source of meaning in this work, in their professional and personal growth, no matter what their achievements, status and regalia are. We are talking of such kind of growth and change that could inspire other psychologists, especially the young ones, to become part of this process of creating new psychology. The interview with Vitaly Rubtsov happened on the occasion of his 70th birthday celebrated on October 20, 2018. Professor Rubtsov talks about what brought him into psychology from physics, about people and events that shaped his research priorities, and tells the story of the establishment of social-genetic

Для цитаты:

Рубцов В.В. Социогенез совместного действия: взаимопонимание людей как условие понимания вещей. Интервью (беседу вел В.Т. Кудрявцев) // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14, № 4. С. 106–121. doi: 10.17759/chp.2018140413

For citation:

Rubtsov V.V. Sociogenesis of Joint Action: Mutual Understanding between Individuals as a Precondition for Understanding Things. Interview (Carried out by V.T. Kudryavtsev). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = Cultural-historical psychology, 2018. Vol. 14, no. 4, pp. 106–121. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140413

psychology, a special field of psychology which specifically accumulates the heuristic potential of cultural-historical and activity approaches and may well become the foundation for a new developmental educational practice that corresponds with the social and humanitarian perspectives of the 21st century.

Keywords: jointness, joint activity, joint action, sociogenesis of joint action, culture, learning activity, cultural-historical psychology, activity approach, V.V. Davydov, education, development, thinking, social situation, social-genetic psychology, understanding, mutual understanding.

Владимир Кудрявцев: Здравствуйте, дорогие друзья и коллеги! Сегодня мы находимся в гостеприимном кабинете профессора Виталия Владимировича Рубцова, ректора Московского государственного психолого-педагогического университета и одновременно руководителя Психологического института, академика Российской академии образования, для того, чтобы начать наш проект, который называется несколько странно «Психолог-и-Я. Живые истории». Я очень надеюсь, что сегодня у нас получится живой разговор, да и сам Виталий Владимирович персонифицирует, представляет собой живую историю. Поэтому мы без всяких лишних слов приступаем к нашему разговору. Итак, как мы будем — на «Вы» или на «ты»?

Виталий Рубцов: На «ты», конечно.

К.: Чтобы было понятно всем, что «ты» в нашем случае имеет исторический контекст, — мы с Виталием Владимировичем знакомы с прошлого века, с позднего неолита — где-то примерно так. Поэтому мы и будем на «ты».

Итак, про допсихологическую жизнь Виталия Владимировича. Виталий, скажи, пожалуйста, что тебя позвало на физико-энергетический факультет чрезвычайно престижного и тогда и теперь Московского инженерно-физического института? В какой области физики ты специализировался?

Р.: Прежде всего, Володя, я очень рад, что мы собрались в такой дружной компании. Мне это очень приятно. Во-первых, ты — мой большой друг, к тому же, мы не только ученики, но и последователи одного и того же учителя — Василия Васильевича Давыдова. Во-вторых, Владимир Кудрявцев — это профессор, доктор психологических наук, между прочим, звезда немалой величины на небосводе психологической науки, и мне небезразлично, что именно ты начинаешь такой разговор, который обозначен как: «Живые истории». Смысл в этом названии примерно такой: если ты еще жив, ты жил и работал в сердце отечественной психологии — ты можешь рассказать некоторые истории. Истории, которые являются жизненной правдой. И правда состоит в том, что мы являемся живыми свидетелями и участниками этих историй. И эти истории имеют ценность для настоящего и будущего психологической науки. Я поддержал этот проект прежде всего потому, что все-таки крайне важно, чтобы те, кого мы учим и которые учатся у нас, видели, что не мумии или памятники представляют современную психологическую науку. Им должно быть очевидно, что мы твердо стоим на плечах выдающихся ученых — наших учителей. Мы — живые носители мощных на-

учных традиций. И поскольку будут пульсировать факты нашей научной биографии, будут живы наши учителя, будет жить и пульсировать сама наука, осмысленно действовать молодые люди, приходящие в нее. Итак, допсихологическая жизнь. Оказывается, еще и до психологии я тоже жил. Допсихологическая жизнь моя была связана с Московским инженерно-физическим институтом. Это замечательное высшее учебное заведение, заканчивал я его с очень хорошими результатами. Физико-энергетический факультет специализировался в том числе на физике низких температур. Потому что сверхпроводимость тогда была в моде. Мне посчастливилось слушать выдающихся физиков, академиков, лекции читали лауреаты премий, например, профессора Басов и Прохоров. Эти люди формировали у нас мотивацию на высокий профессионализм. Их манера рассуждать, включать слушателя в разговор, глубоко продуманная речь заставляли удивляться тому, что они меньше всего принадлежали в этот момент себе — они принадлежали тем образам, тем реальностям, в которых работала их мысль. Они вели и погружали в новые для нас миры, проживали, переживали эти миры как пространство неопределенности. Вклад этих людей, которые формировали мотивацию к новым знаниям, безусловная преданность своей профессиональной деятельности, ответственность за нее и внимание к своим ученикам, трудно переоценить... Я работал тогда на кафедре сверхпроводимости и готовил дипломную работу ...

К.: А кто был руководителем?

Р.: Тот, кто непосредственно руководил моей работой, формировал профессиональный взгляд на физику и, главное, на само исследование. А вот отношение «учитель—ученик», которое определяло план профессиональных отношений, конечно, и подкупало, и заставляло работать с полной отдачей. С ними нельзя было халтурить. Общую физику у нас преподавал профессор Наум Яковлевич Гольдфарб. Он написал три тома «Основы общей физики». Это вообще была сказка. Не было проблем с посещаемостью — мы на его лекции ходили всегда, потому что было невероятно интересно. Мне всегда казалось, что он общую физику рассказывает, как привлекательную историю. В этих историях преподаватель излагал сложное содержание. Если теперь отвечать на вопрос, что дало мне обучение физике, то должен сказать, вот о чем. Моя основная книга — это докторская диссертация «Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения», написанная на русском языке, была издана как книга в России, а позднее в Соединенных штатах на английском языке. Но мало

кто знает, что мною была написана еще одна книжка, изданная только на английском языке (на русском языке она не издавалась). В этой работе я проводил сопоставление психологических и физических теорий. В физике, как ты знаешь, как и в психологии, наступило такое время, когда на смену классическим теориям приходят неклассические, появляется «наблюдатель», чье участие взрывает существо и параметры происходящих процессов. В психологии, после Льва Семеновича Выготского, экспериментальная ситуация также меняется по-существу, появляется субъект действия — участник ситуации, и все начинает изменяться, опосредоваться взаимодействием участников. И вот эта дополнительность физической ситуации и дополнительность ситуации психологической как раз у меня в этой книге обсуждается. Я попытался рассмотреть взгляды Бора и Эйнштейна, понять, какими средствами описываются ими ситуации в условиях дополнительности и сопоставить с ролью знаков и символов при описании значений и смыслов, характеризующих реальность психологического знания. Роль знаков, символов, т. е. культурных средств, в анализе происхождения и описания психических процессов меня интересовала по существу. Размышления над ситуацией физической реальности, над тем, как об этом думали теоретики, люди, которые создавали физические теории, стали для меня основой для проблематизации того, как происходят интересующие меня процессы. Я тогда обратился всерьез к истории физики — хотелось понять, как двигалась мысль самих физиков. И когда я начал понимать, что качественный скачок произошел с созданием теории относительности, квантовой механики, в системе понятий которых дополнительность процессов обусловлена позицией наблюдателя, я задумался над тем, что же меняет наблюдатель в самой ситуации. Для меня стало очевидным, что психология взаимодействий и совместности должны стать проблемой специального изучения. Путь в психологию происхождения понятий был открыт.

К.: Давай еще один маленький вопрос. А вот есть у нас такая возможность, чтобы эта книжка вернулась на русском языке?

Р.: Да, к этому можно специально вернуться.

К.: Ты ее писал по-английски или по-русски?

Р.: Я ее писал по-русски, затем был перевод, но она издана на английском языке. Для меня это и сейчас принципиальная работа. С точки зрения развития содержания знания, человеческая мысль рефлексивна сама себя и сама о себе через понимание другого действия полагает в разных областях знания, выражает себя в том, что без источника осмысления самой мысли (рефлексивный наблюдатель) не может продвигаться вперед. Это и есть ключевой вопрос. Теперь, если оглядываться назад, это и был мотив моего ухода: когда однажды я посмотрел в электронный микроскоп, изучая материал, который обладал

свойством сверхпроводимости, для меня приоткрывалось уже не только физическое пространство, но и пространство мысли. Я стал размышлять, как сам человек, какими средствами описывает вот эти «наблюдаемые» и «ненаблюдаемые» пространства? Ты смотрел когда-нибудь в электронный микроскоп?

К.: Поглядывал.

Р.: Ты поглядывал, а я смотрел, пытался «схватить» и осознать бесконечность видимого. В категориях пространства и времени. Пытался размышлять в какой-то степени, если хочешь, как Иммануил Кант. Бросился в область философского знания. Тогда неожиданно понял, что все эти теоретические схемы и описания глубоко зависят от свойств самого мышления. То есть представляемая реальность глубоко зависит от того, какими средствами мы ее описываем. В зависимости от этих средств одна теория сменяет другую. Когда средства описания ограничены, ситуация требует перехода, и нужны другие средства для построения новой. Определяя эти средства, люди формируют новые понятия и создают законы их описывающие. Тогда я окончательно решил, что мне надо уходить из физики, переходить в другую область — туда, где изучают природу мышления. У нас в МИФИ была группа — 24 человека, полностью мужская группа. Многие ребята и сейчас возглавляют серьезные научные центры, некоторых нет уже. Это была дружная команда. Жизнь в этой команде — важный этап моей профессиональной биографии, и я очень тепло ее вспоминаю. Я сейчас нередко бываю в своем институте. Когда Михаил Николаевич Стриханов, нынешний ректор МИФИ, говорит: «Заходи ко мне в кабинет». Я, когда захожу, ему говорю: «Михаил Николаевич, а я у Вас в кабинете не первый раз — меня в этот кабинет раньше уже Кириллов-Угрюмов вызывал». Тот, который потом руководил ВАКом долгое время. Когда же я стал определяться со своими вопросами, мне, конечно, очень повезло — состоялась моя встреча с Эвальдом Васильевичем Ильенковым. Эвальд Васильевич Ильенков, ты его прекрасно помнишь, надеюсь, наш известный философ, реальная философская субстанция, очень хрупкая и глубоко мыслящая. Эвальд Васильевич всерьез тогда выслушал мои рассуждения.

К.: Прости, а как ты вышел на Ильенкова?

Р.: Меня познакомила с его дочерью Леной моя будущая жена Нина, которая с ней в то время очень дружила. Эвальд Васильевич пригласил меня к себе в гости на проезд Художественного театра. Слушая мои тексты, Ильенков сказал: «Знаешь, что я тебе скажу: познакомлю-ка я тебя с Васей Давыдовым. Если вы поговорите, может, что-то из этого и получится». И вот в один прекрасный день я оказался в той же квартире, где уже кроме Ильенкова были Василий Васильевич Давыдов и Феликс Трофимович Михайлов. С этого момента начались содержательное общение и дружба с этими замечательными людьми.

К.: Это уже было на Красном маяке?

Р.: Нет, это было еще задолго до того, на проезде МХАТа. Тогда я еще на четвертом курсе учился. Вот тогда Давыдов сказал: «Слушай, я не до конца понимаю, что ты сейчас мне говоришь, Виталий, но я занимаюсь вот чем: нужно на разных учебных предметах построить курсы для детей, чтобы у них можно было сформировать теоретическое мышление. На материале физики, например. Это уже по твоей части. Ты понимаешь, что такое теоретическое мышление у физиков?» Я говорю: «Я понимаю, что это меняющийся наблюдатель — меняется картинка, мысленный эксперимент, создается новая система понятий, описывающих сложный физический объект...» «Вот-вот, именно это, — сказал Давыдов, — мне нужно, чтобы сами дети могли на специальных моделях в общем виде изучать теоретические понятия, понимать на их основе суть физических явлений и решать конкретные практические задачи из той или иной области физики. Тогда мы можем сказать, что у них на материале физики основы теоретического мышления сформированы».

К.: Кстати, прости, а другое бывает в теоретической физике мышление?

Р.: Это очень хороший вопрос. Дело в том, что такое теоретическое мышление — всегда эмпирическое, физик всегда выполняет особый мысленный эксперимент, который позволяет понять общий принцип происходящих явлений, но это уже отдельная тема, отдельный спор с Василием Васильевичем. Давыдов мне передал тогда работы Генриетты Глебовны Микулиной, которая занималась в то время в его лаборатории формированием математических понятий у детей в начальной школе, и я начал это изучать. И продолжалось это до тех пор, пока я не пришел к Василию Васильевичу, и не сказал: «Мне это интересно, и я сделаю экспериментальный курс, который может быть положен в основу формирования у детей теоретических понятий физики». Он тогда ответил: «Если ты сделаешь мне такой курс, я тебя к себе заберу». В то время В.В. Давыдов в Институте возглавлял «Лабораторию психологии младшего школьника», и он организовал для меня официальное распределение из МИФИ в этот Институт. Запрос был подписан академиком Виктором Геннадиевичем Зубовым — вице Президентом АПН СССР. По словам Давыдова, он пришел к нему и сказал: «Виктор Геннадьевич, парня нашел из МИФИ, он мне нужную физику обещает сделать». Виктор Геннадьевич сам был известный физик. Он был автором великолепного сборника задач и упражнений по физике для поступающих в вузы. За его подписью была направлена, в каком-то смысле историческая, бумага в МИФИ на имя Кириллова-Угрюмова. В этом письме черным по белому было написано: «В связи с высокой востребованностью квалифицированных кадров, способных работать в системе образования, АПН СССР просит направить из МИФИ в систему образования 10 человек и Рубцова Виталия Владимировича». Так и было написано —

10 человек и Рубцова Виталия Владимировича! Кириллов-Угрюмов читал на распределении этот запрос. Картина, конечно, из ряда вон. И вот идет распределение, распределяемые — студенты нашей группы, фамилии зачитываются по списку: один в такой-то центр распределяется, другой — в такой-то. Меня заранее предупредили, что представитель от работодателя обязательно должен быть на распределении. Давыдов, понимая важность момента, мне сказал так: «Виталий, ты встанешь около проходной, пропуск закажешь и будешь меня ждать. Я буду». Я сижу. Перфильев, Покровский по списку, потом Ребров и Рубцов. Перфильев прошел, Покровского вызывают, а Давыдова нет — опаздывает. Наконец, когда вызвали Реброва, бежит Василий Васильевич. Вызывают меня. Когда начали читать письмо, Давыдов закричал: «Я беру, я его беру!» (как будто, других 9 человек и не было). Тогда Кириллов-Угрюмов посмотрел на него и сказал: «Ну берете — и забирайте. Только еще девяти человек у нас нет». И у меня спрашивает: «А Вы действительно хотите туда идти? Вы понимаете, на что Вы даете сейчас согласие?» Я говорю: «Да, понимаю, хочу работать над проблемой развития мышления у детей». В общем, моя группа была в шоке от происходящего. После меня была буква «С» в распределении, и уже вызвали следующего по списку. В целом, это была, конечно, удивительная ситуация, что я был в Психологический институт по распределению направлен. В нашем Психологическом институте тогда возглавляла отдел кадров Софья Николаевна Тимофеева. Направление на работу было с 1 сентября, а все это происходило где-то в апреле—мае. Я приехал в мае, привез в отдел кадров бумаги. Софья Николаевна читает и говорит: «А Вы уверены, что Вы к нам правильно пришли?» Я говорю: «А что?» Она говорит: «Вы понимаете, к нам не распределяют из этих мест». Короче говоря, я самым чудесным образом все же оказался тогда в лаборатории Давыдова, получив должность младшего научного сотрудника. И началось наше творческое научное сотрудничество. Как я понимаю сейчас, эта встреча была у меня по жизни во многом определяющей. Она оказала влияние на мое формирование как специалиста в области теории и практики учебной деятельности, шире — в области возрастной и педагогической психологии, ну и, бесспорно, оказалась входным билетом в то новое научное направление, которое я, как исследователь, целенаправленно создавал. Психологический институт стал местом моего профессионального роста, в этом замечательном центре отечественной науки и образования я прошел путь от младшего научного сотрудника до директора Института.

К.: Итак, кандидатская диссертация была посвящена...

Р.: ... Как и проговаривали с В.В. Давыдовым, формированию у детей на материале физики теоретических понятий. В соответствии с этим заданием был разработан неплохой экспериментальный курс физики для 6—7 классов. Кроме меня этот курс делали учителя, а потом и аспиранты Роман Яковлевич

Гузман и Алексей Юрьевич Коростылев, учителя 91-й экспериментальной школы АПН, физики по образованию, так же как и я стремящиеся разобраться в особенностях развития мышления у детей. Василий Васильевич поставил передо мной задачу ответить на вопрос, как формируются на примере физики теоретические понятия у детей. Это, с одной стороны. С другой стороны, он сказал: «Есть специфика формирования этих понятий для подросткового возраста», своеобразия этого возраста уже тогда он связывал с совместной деятельностью и «зарядил» группу исследователей — Полуянова, Матис, Кравцова, Рубцова — на изучение совместных действий у детей в процессе обучения.

К.: Откуда эта идея, пришла сама по себе?

Р.: Нет, не сама пришла, конечно, эта идея. Дело в том, что, с одной стороны, Василий Васильевич опирался на периодизацию Даниила Борисовича Эльконина, для которого общение взрослого и ребенка, формирование детско-взрослых общностей было исходным условием детского развития. С другой стороны, эту идею я удерживал как основную с самого начала. Ибо, как я уже сказал, линию с «наблюдателем» и «экспериментатором» я проводил как основной принцип для теоретической физики. Я, в частности, исходил из того, что общее и различное в точках зрения участников экспериментальной ситуации, их взаимодействие, взаимопонимание и диалог — это исходная форма для получения физического знания в ситуации физического эксперимента. В кандидатской диссертации у меня было специально проведено исследование, в котором четыре участника с помощью световых пятен в темной комнате строят воображаемую, «неизвестную сферу». Как «создать» движение совместно, как договориться о координации индивидуальных действий, построить «движение как общую форму пространства». Без системы понятий кинематики ответить на эти вопросы невозможно. В дальнейшем это было конкретизировано в диссертационных работах Р.Я. Гузмана, А.Г. Крицкого и В.В. Агеева, посвященных исследованию условий формирования у детей понятий кинематики. В этих работах мы тогда доказывали, что в совместном действии складывается такая ситуация, когда противоположенность точек зрения в отношении изучаемого предмета, приводит участников совместного действия к необходимости обсуждения, рассуждения и поиска содержания предмета. В рамках такой коммуникации возникает то согласованное мнение, которое потом ведет к происхождению соответствующих понятий. Для меня как в физике, так и в психологии (здесь мы с Давыдовым глубоко сошлись) готового знания не существует. Ребенок должен понять, как возникает знание. Т. е. если ты хочешь ввести детей в содержание понятия, они должны сами открыть в предмете такое отношение, которое определяет многообразие явлений с данными особенностями. В дальнейшем, в опоре на эти исследования я перешел к изучению происхождения и преодоления детьми феноменов Пиаже. В этом ба-

зовом для меня психологическом исследовании группа детей была поставлена перед проблемой поиска содержания самого феномена. Решение этой задачи группой детей опиралось на выработку общей для них точки зрения на способ взаимодействия, обеспечивающий решение задачи.

Нужно сказать, что этими исследованиями мною было положено начало построения варианта и, по сути, новой модели генетико-моделирующего метода. Суть его состояла в том, что в условиях невозможности применять имеющиеся знания при решении задачи (например, в условиях ограничения работать с конкретными свойствами объектов) участники совместно делают предметом специального изучения саму возможность и способ взаимодействия друг с другом. Подобно тому, как в методике двойной стимуляции Л.С. Выготского в противоходе оказывается два ряда стимулов — свойств объектов и необходимо открывать значение бессмысленного слова, обобщающего мультипликацию данных свойств, в нашем случае в противоходе оказываются задаваемый взрослым способ взаимодействия (связь действий) и соответствующие предметные свойства. Понимание и взаимопонимание оснований возникающих разрывов — это путь поиска участниками новых способов совместности, обеспечивающих преобразование реальных ограничений. Данные свидетельствовали о том, что поиск нового способа взаимодействия участников — это уже ситуация возникновения новой по сути формы общности. Уже в ее рамках раскрывается для ребенка скрытый первоначально смысл решаемой проблемы, в нашем случае — известный феномен (Пиаже), обусловленный непониманием отношения включения классов.

И теперь, может быть, самый острый момент, ключевой для развиваемого нами подхода. Работая с проблемой формирования и развития учебной деятельности младших школьников, Давыдов, как это может показаться неожиданным на первый взгляд, проблему общения ребенка со взрослым и детей между собой как бы отодвинул на второй план. Это, в частности, давало повод некоторым коллегам говорить о том, что он и само общение в учебной деятельности не рассматривал в качестве условия детского развития. Такая точка зрения может появиться у тех, кто не понимает до конца мощь и значение работ В.В. Давыдова. Именно Давыдов, рассуждая о нерешенных проблемах, которые ставил Л.С. Выготский, подчеркивал глубокую внутреннюю связь культурно-исторической психологии и теории деятельности. Разъяснял, что развитие, которое рассматривается Выготским через изменение социальной ситуации, сопоставимо с развитием деятельности. Вот почему развитие учебной деятельности для Давыдова — это, по большому счету, всегда изменение социальной ситуации — переход из играющего в учащегося. Мы это с ним обсуждали специально, когда проводили анализ результатов моих исследований. Развитие учебной деятельности, приводящее к развитию теоретических понятий у детей, это, безусловно, развитие общности взрослого и ребенка. Всегда изменение, преобразова-

ние сложившейся формы общения «ребенок—взрослый» и формирование новой формы специфически учебной общности «учитель—ученик (группа учащихся)». Без общения невозможно обобщение, и наоборот. Впоследствии именно Виталий Владимирович вставил туда как про необходимое условие, еще и про обобщение предмета. В моей кандидатской диссертации показана связь возникновения общности, которая опосредует сам предмет, с поиском средств и инструментов преобразования содержания этого предмета. Такой поиск опирается на новые способы взаимодействия самих участников и их взаимопонимание. И Давыдов это очень тогда высоко оценил.

К.: Виталий, скажи, пожалуйста, какова роль Даниила Борисовича Эльконина в этом сближении общения и обобщения, потому что как прямой и любимый ученик Льва Семеновича Выготского он хорошо знал цену этому принципу единства общения и обобщения. Он прекрасно понимал, что даже в той психологии, которая была деятельностной в 1940—1950-е годы, этому придавалось фоновое значение. Как он относился — ты же был свидетелем всего этого — и бесед, и диалогов на эту тему?

Р.: Да, это тоже важные и сутевые вопросы. Жалко, Бориса Эльконина здесь нет сейчас рядом с нами, я бы с ним эту тему вместе пообсуждал.

К.: Бориса мы позовем на отдельный разговор.

Р.: Д.Б. Эльконин, конечно, ставил во главу угла общение, и он, в этом смысле, является прямым учеником Выготского, который принцип развития, соотносимый с понятием «изменения социальной ситуации», провел от начала до конца, положив его в основание своей периодизации. Социально-исторические противоречия определяют вектор в смене периодов детства. Он говорил: «Да, Васенька, конечно, важно, что ребенок эту учебную задачу решает и выделяет исходное отношение, но важно, как он меняется как субъект действия». Сам-то Эльконин, как ты знаешь по-другому формулировал понятие об учебной задаче. Через изменяющегося субъекта, т. е., через общность, в форме которой складываются предпосылки нового действия.

К.: Но потом эти линии сошлись все-таки?

Р.: Они и не расходились.

К.: То есть, они эксплицитно сошлись. Имплицитно они и не расходились?

Р.: Да. Поэтому Давыдов и Эльконин были, конечно, единомышленниками, по сути дела. И в тяжелые времена жизни и того, и другого каждый выступал в защиту другого, вставал на защиту общих научных убеждений.

Они не только признавали принцип развития — они последовательно вслед за Выготским проводили этот принцип в жизнь. Давыдов нередко говорил о

том, что нельзя только упражнять ребенка: «Можно и зайца, если долго тренировать, научить играть на барабане» — говорил он — «Дело, однако, заключается в том, чтобы научить детей самостоятельно мыслить, действовать в логике понятия». Он не принимал в качестве прямого утверждения тезис о том, что кто-то научил или знает, как научить детей учиться. Для него — это была сложная система специально организованной учебной деятельности, когда овладение содержанием научных понятий обеспечивалось освоением обобщенных способов решения классов задач, освоением обобщенных способов действия, основанном на теоретическом обобщении.

К.: Вообще это дар или это компетенция?

Р.: Давыдов, по сути дела, дал ответ, что это такое. Это, с его точки зрения, способность. Способность помещать объект или ситуацию в такие условия, когда они могут быть преобразованы, чтобы выделить некоторое существенное отношение, которое ее же и определяет. Но попробуй-ка помести. Это и есть способность. Сидит «какой-нибудь» Гейзенберг и помещает. А рядом сидит другой, всю жизнь пытается поместить — а не помещается. И это — дар или способность?

К.: Дар, конечно, без всякого сомнения.

Р.: Способность. Но можно бесконечно спорить на эту тему.

К.: Тут что интересно — что даже так называемые одаренные дети в определенных сферах деятельности — в живописи, в музыке, в литературе — этой способностью очень часто не владеют. Более того, у них наблюдается заторможенность этой способности. Вот как их поставили на табуреточку, окружило взрослое сообщество — гости, которые слушают стишки, песенки и так далее; люди уходят, а они так и остаются на этой табуреточке.

Р.: Это уже другая немножко тема.

К.: Дело в том, что одна из черт учения, как мне кажется, заключается в том, чтобы удерживать в себе это, находясь на табуреточке, в полной пустоте. Напомню японского поэта Йосса Буссана: «Уж и люди ушли, а он все поет — соловей на ветке».

Р.: Могу рассказать о весьма интересных исследованиях, которые провел Давыдов в свое время. Он изучал развитие мышления у детей, которых обучали по типу учебной деятельности, и математически одаренных детей, которые обучались в специальных школах. Тогда было установлено, что существенного различия в понимании детьми содержания математических понятий нет. Другое дело — личностное развитие таких детей. Это другая уже сфера. Эти данные сейчас подтвердились, в частности, в исследованиях И.М. Улановской.

К.: Драма одаренности и развитие учебной деятельности — это, по-моему, совершенно связанные вещи. Корни одного нужно искать в другом.

Р.: Конечно, связанные. Во всяком случае, для меня это не ген одаренности или даже система генов. Это вообще тема соотношения одаренности и творчества, но это очень близкие вещи. Не буду сейчас это трогать, но просто хочу сказать, что Давыдов, фактически вскрывая ситуацию происхождения понятий в детском возрасте, и показывая, что человек, владеющий понятием, понимает, как оно происходит, это человек, способный решать задачи и двигаться в ситуации неопределенности. Он ищет и достраивает средства, которые помогают ему изменять такие ситуации — изменять их или в них не попасть. Помнишь определение мышления по Спинозе? «Способность тела двигаться по форме другого тела». Лучшего определения не знаю. Это гениально, не так ли. Ведь это удивительная способность, которая находит средства двигаться в неопределенных условиях — «по форме другого тела, понимая и доопределяя его строение».

К.: А у Канта это было в учении о схемативных воображениях, «Критика чистого разума».

Р.: А ты говоришь, творчество не связано с одаренностью.

К.: Я наоборот говорю, что связано.

Р.: Итак, продолжаю. Прошла защита кандидатской диссертации. Ее результаты сделали понятным тот факт, что общение и обобщение глубоко связаны между собой. Давыдов даже как-то сказал: «Виталий, для меня ты продвинул вопрос о том, что происходит в учебной деятельности. Ребенок-то открывает не только способ работы с понятием, но и замысел взрослого. Новая общность-то возникает у ребенка с учителем в этой ситуации, не вообще, а основанная на поиске содержания понятия». В свете этих данных Давыдов несколько по-другому стал смотреть не только на начальную школу, но и на основную школу, и на старшую школу. И уже вместе с Борисом Эльконым начались исследования, связанные со школой как пространством экспериментирования и пробы. Почему, спросишь ты, это работает? Да, потому что именно содержательная общность, ориентированная на пробу возможности самих детей совместно ставить и решать задачу, становится ключом к построению обучения в этом возрасте. Бесспорно, Давыдов оставил нам немало вопросов. Но связь обобщения и общения была для него принципиально значимой.

Теперь, еще такой момент, важный для понимания того, что мы делаем. Помнишь критику Давыдовым Выготского в видах обобщения в обучении? Аккуратно написана, 10 раз кем-то отредактированный текст.

К.: Я бы сказал, довольно жестко, на самом деле.

Р.: Это для тех, кто читает, понимая Давыдова. Давыдов как бы говорит: «У Вас, Лев Семенович, к сожалению, в Вашем обосновании общение отрывается по сути от обобщения. Общение становится не предметно отнесенным к той ситуации, в которой находятся действующие субъекты». А для Давыдова, как ты понимаешь, это принципиальный момент. Он мне сказал: «Если так разводить, то скоро нам на примере кухни будут проповедовать содержательное общение кухонных хозяек». Он против этого выступал принципиально: «Покажите мне границы и безграничные возможности учебных общностей. Когда люди учатся. Вы говорите: умение учиться. Научили, якобы, у нас теперь всех умению учиться. Смешно». Учебное общение — это такое, когда предметом поиска становится содержание объекта или ситуации, то всеобщее отношение, которое имеет генетически исходный характер. То, что раскрывает многообразие конкретных проявлений. То, что становится символом, или, как говорил Алексей Федорович Лосев, порождающей моделью действительности». В чем это и как они дошли до порождающих моделей? О какой компетенции «умение учиться» мы говорим? — спрашивал Давыдов. Как это мы ей учим? Кто у нас действительно умеет учиться?» Сам Давыдов не только теоретически, но и развернуто практически ответил на этот вопрос — что такое умение учиться.

К.: А он застал понятие компетенции? В девяносто каком году он писал? На Западе оно появилось раньше.

Р.: Дело в том, что понятие компетенции само по себе не такое уж и бессмысленное. Это понятие удерживает взаимосвязь способа действия и стоящего за ним знания. Конечно, данный вопрос требует дополнительного обсуждения, поскольку это отдельная тема. Но вот связь общения и обобщения — то, что стало результатом моих размышлений по поводу формирования содержания теоретических понятий на примере физики — это был значимый научный результат не только мой, но и всей лаборатории Давыдова. К этому мы пришли. К сказанному, при этом слышимому и понимаемому слову двигалась Галина Анатольевна Цукерман, Юрий Александрович Полуянов — изучал введение детей в область художественного творчества, строил это через ситуацию «художник — зритель». Для меня освоение детьми содержания понятий физики связано с общностью, основанной на построении новых способов действия самих участников и ориентированной на поиск предметного противоречия. Такая общность определяет сценарий нового действия и создает средства решения задачи.

К.: То есть, по сути дела, мы возвращаемся к началу разговора. Все это было не то чтобы реформировано, тем более фатально, на том, допсихологическом этапе твоей жизни постольку, поскольку физика по природе своей «многоглаза». Это не только разные физические картины, но и огромное количество теорий. И ты занимался соотношением этих позиций объективно.

Р.: Да, занимался историей физики, чтобы понять принцип дополнительности как принцип взаимодействия противодействующих участников экспериментальной ситуации.

К.: Итак. Давай перейдем к следующему моменту нашего разговора. Я думаю, что мы проблематизировали... Да. Очень важный момент. В 1976 году на работу в Психологический институт приходит Владимир Соломонович Библер, философ, и одновременно создает свою группу в лаборатории Михайлова, кстати, нашего профессора, выдающегося российского философа и психолога. Безусловно, Ильенков был важным участником этой группы. Да, это все одна генерация, одна общность философская была. Давыдову, в то время, очень важен был философский посыл. Все-таки у Выготского тематика общения и обобщения оставалась в большей степени в психологическом ракурсе. Кроме того, понятие общения во времена Выготского немножко было другое, нежели сейчас. А Библер в 1975 году издает книжку свою «Мышление как творчество», где он рассматривает диалог — я подчеркиваю — не как форму разговора на мыслительные темы — на темы содержания сути дела, а как отдельную форму мышления. В принципе, ничего он нового не делает по сравнению с Платоном или Николаем Кузанским, но он это разворачивает в совершенно удивительную картину. Ты был свидетелем этих дискуссий, которые проходили на легендарном семинаре в психологическом институте — Институте общей педагогической психологии. Как ты думаешь, насколько повлияли беседы с Библером на Давыдова и на развитие давыдовского понимания природы совместности? Причем, имей в виду, что есть еще корни более ранние, я имею в виду книжку «Анализ развивающегося понятия» (Кедров, Арсеньев, Библер) — это 1964 год, и Давыдов был, кажется, научным редактором, он подрабатывал в издательстве. Ты ощущаешь это влияние? Кстати, Библеру исполнилось бы 4 июля 100 лет.

Р.: Реально ты сейчас еще одну важную историческую веху оживляешь — то, что было связано с философией и логикой происхождения понятий, с теорией развивающегося понятия. Давыдова, а следовательно, его учеников и последователей эта проблема интересовала невероятно глубоко. Мы не просто на всех этих людей смотрели, но слушали и старались понять. Я не пропустил ни одного семинара Владимира Соломоновича Библиера, развернуто общался с Арсеньевым и Михайловым. Им я сдавал кандидатский экзамен по философии.

Где же была точка контакта Давыдова и Библиера? Давыдов прекрасно понимал, что совместность и, собственно говоря, общение — это внутренне связанные между собой процессы, это механизмы и структуры, определяющее обобщение и происхождение понятия. Библер также саму форму общения, именно диалог, положил в основание происхождения понятия. Он говорил: «Разнопозиционность участников диа-

лога — и есть исходная форма, в которой возможно происхождение и развитие понятия». В этом смысле он поднимался над предметной ситуацией. Но это и была горячая точка — точка их теоретического спора. Для Давыдова предметность и содержание понятия всегда были определяющими в происхождении понятий, и в этой связи он задавал свой главный вопрос: как диалог (какой по форме диалог) продвигает человека (ребенка) в раскрытии содержания понятий, как раскрывается содержание исходного отношения через взаимодействие взрослого и ребенка.

К.: У Библиера есть даже такое выражение — «точка спора».

Р.: Давыдов в этой точке не уступал и не отступал. Он говорил: «Я даже не возражаю против исходной формы — диалога». «Но в диалоге может предмет пропасть, а разговор — остаться. Ты не можешь удерживать предмет, если именно этот предмет не находится в точке спора». Не буду на себя много брать, но я позволю себе сказать так: «В определенной степени в своих исследованиях я показал, как связаны формы общения с видами обобщения. Типы описанных мной экспериментальных ситуаций по существу соответствуют видам обобщения и характеризуют определенные типы общностей. Но виды общения по форме различаются: учебный диалог отличается от любого другого ориентацией на содержание предмета. Все зависит от того, как участники двигаются по содержанию предмета, это поиск содержания через организацию самой формы взаимодействия или рассуждение про... У Библиера эти вещи склеены, а Давыдов спорил, хотя и не доопределил, что за видами обобщения стоят вполне определенные типы общения и общности. Для Давыдова это была развилка, и эту развилку он решал так: «Для меня важнее всего — предметное содержание и стоящие за ним типы диалога. Я даже согласен на то, что диалог стоит за этим как определенная форма общения и обобщения. Тип обобщения определяет, будет ли диалог учебным или нет». В этом, собственно, и состояло главное отличие их взглядов.

К.: Давай немножко разрядим нашу теоретическую атмосферу. Я, и не только я — многие тебя знают как замечательного рассказчика самых разных эпизодов. Василий Васильевич был такой человек, который притягивал к себе эпизоды такого событийного характера. Ты знаешь массу таких историй. Расскажи нам, пожалуйста, хотя бы одну.

Р.: Не знаю про что, многое не воспроизводимо.

К.: Почему? Там много «цензурных» историй было. Про Финляндию, например.

Р.: Да. Была такая история, когда мы ездили на Конгресс в Ювясколя. Нам тогда дали конверт, где лежали «экстренные» деньги на непредвиденный случай. Но предупредили, что конверт открывать

нельзя. В то время у нас вообще денег никаких не было. Феликс Трофимович, Василий Васильевич и я, крупные почитатели пива в то время, выпить это самое пиво не могли. А меня сделали казначеем, чтобы не нарушить запрет. Я носил этот конверт и тщательно оберегал его от посягательств кого бы то ни было. «Нет» — было единственное слово, которое я произносил и которое было всем понятно. Наконец, они меня позвали в какое-то кафе, и Давыдов говорит: «Феликс, давай голосовать, мы вскрываем конверт или нет». Ход Давыдова был понятен — 2:1 в пользу «открыть», и проблема решена. Перед голосованием оба профессора разыграли сценку? — «Знаешь Феликс, что будет, если мы откроем конверт? — Плохо будет, Вася, но ведь для хорошего дела можно нарушить. — Давай так, Виталий не виноват, что проиграет. Это наша с тобой проблема, философская — быть или не быть пиву. Отдавать долги будем сами». Конверт, конечно, открыли. А вот я так и не понял, как им удалось закрыть этот вопрос в ГКНТ. Их в тот момент это не беспокоило, но зато разговоров и эмоций было хоть отбавляй, они потом рассказывали о том, как «раскололи» Виталия на кружку пива!

К.: Виталий Владимирович, ну все-таки герой у нас сегодня ты. Поэтому дальше мы поговорим исключительно о тебе, любимом. Я понимаю, что у нас постоянное сползание будет происходить, поскольку ты не Диоген в бочке, к которому навевались сограждане постоянно, но, тем не менее, давай все-таки поговорим о тебе. Твоя книга 1996 года, уже ставшая классической, «Основы социально-генетической психологии» — это ведь не только попытка показать в таком традиционном смысле социальную психологию с педагогической и психологией развития. Это нечто другое. Это не попытка продолжить американскую линию, связанную с теорией социального научения Альберта Бандуры, при том, что это мощная линия. Здесь вводится принципиально важное понятие — «социогенез совместного действия». Скажи, пожалуйста, в чем смысл этого понятия — давай пока будем про действие. Чем радикально это понятие меняет культурно-историческую психологию и вообще проблематизирует ряд понятий, которыми мы привыкли пользоваться в культурно-исторической и деятельностной психологии.

Р.: Надо сказать, что это был уже определенный итог моей работы после кандидатской диссертации, когда я начал всерьез заниматься проблемами происхождения учебно-познавательных действий у детей в условиях совместно-распределенной деятельности. Исследования, которые я проводил, показали, что действие по поиску содержания объекта или ситуации возникает, прежде всего, при столкновении различных точек зрения в условиях координации различных способов действия, отнесенных к данному предмету. Более того, стало понятно, что сама ситуация взаимодействий в совместной деятельности становится при определенных условиях источником порождения нового действия. Проис-

хождение учебно-познавательного действия в условиях взаимодействия участников совместной деятельности, основанное на поиске предмета задачи через построение новых способов взаимодействия, и было определено как социогенез учебно-познавательного действия. Основы социально-генетической психологии — это те требования, те условия, которые фактически определяют происхождение учебно-познавательного действия из ситуаций социальных взаимодействий и взаимоотношений самих участников. Что для меня важно было в понятии «социогенез»? Происхождение предметно отнесенного действия в условиях изменения социальной ситуации. Такое понятие связывало для меня, с одной стороны, общение и общность в совместном действии и, с другой стороны, само действие, его предметную отнесенность, направленность на содержание объекта. Если мы возьмем сейчас и откроем книгу «Основы социально-генетической психологии», которую ты упомянул, то обнаружим, что предметные ситуации, описанные в ней, построены таким образом, что предметное противоречие ставится для участников условием перестраивания, а в итоге — построения самой совместности. Эти эксперименты я тщательно продумывал. Нужно было, по сути, предметность превратить в совместность. Такие взаимопереходы, собственно говоря, становились предметом анализа самих детей. За счет этого возникали такие коллизии, такие ситуации, когда ограничение взаимодействий рассматривалось участниками как предпосылка построения самой совместности. Совместность рассматривалась ими как особая задача по поиску содержания предмета. Важно при этом, что возникающее новое действие было «завязано» на понимании действия взрослого, как автора задачи, и на конструктивное взаимодействие с ним. Я эту вещь подчеркиваю — «взрослый, ребенок и возникающая общность» — взрослый и ребенок как общность, как социо-психологический конструкт, собственно совместность «дети—взрослый», которая развивается и живет, актуализируя работу психологических функций. В такой общности взрослый уже не тот, кто задает правила поведения и действия. Правила возникают и обсуждаются в общности, в совместном поиске, преобразования предмета. Очень важный вывод: если вы хотите научить чему-то ребенка, создавайте ситуации, в которых есть предпосылки изменения способов взаимодействия взрослого и детей, самих детей, создавайте условия для образования общности, основанной на совместном действии. Трудно? Трудно. Но без этого не получается сделать то, о чем собственно говорил Василий Васильевич, — научить учиться. Учить учиться можно только тогда, когда человек делает специальной задачей для другого поиск содержания того или иного объекта или ситуации. Когда он ставит другого в такую ситуацию, чтобы понять, что это такое. Он лезет в учебник, он лезет в информационную систему — он ищет то решение, которое ему нужно найти. Каковы условия социо-генеза? Я могу их перечислить, но каждый может их найти, про-

читав мои работы. Это, прежде всего, организация совместных действий, основанная на их распределении и обмене между участниками, это — процессы коммуникации, взаимопонимания, рефлексии — процессы, без которых невозможно преодоление ограничений в самой возникающей общности, это — поиск средств, направленных на построение модели нового способа взаимодействия.

К.: Скажи, пожалуйста, а вот учебная деятельность — давай немножко пофантазируем, даже создадим такую микроутопию — что она есть в массовой школе, эта учебная деятельность — она может строиться только по Эльконину—Давыдову или есть разные способы построения?

Р.: Мы точно знаем, в чем суть учебной деятельности и на что она направлена. Мы точно понимаем, что в учебную деятельность можно войти через систему развивающихся общностей взрослого и детей, самих детей, т. е. через развитие самих общностей и способов взаимодействия. В зависимости от возраста формы общности могут быть разными, но суть их и направленность обязательно сохраняются — приоритетной остается ориентация на поиск предметного содержания задачи. Василий Васильевич так говорил: «Мне стоит прийти в класс и посмотреть, есть там учебная деятельность или нет». Любой простой учитель вполне может двигаться по формам учебной деятельности.

К.: Мы вспоминали этот эпизод, когда Давыдов по поручению Эльконина и все остальные сотрудники лаборатории в начале 1960-х годов поехали по городам и весям Советского Союза с целью ответить на единственный вопрос: «Есть ли в советской школе учебная деятельность?» Василий Васильевич Давыдов ее нашел в Астраханской области в сельской школе, где преподавала учительница со средним педагогическим образованием — тогда были пед. техникумы...

Р.: Да, потому что она строила деятельность детей как совместную, как реально действующую общность.

К.: Учила она по Эльконину—Давыдову, что самое удивительное. Он подошел к ней и спросил: «По какой программе Вы работаете?» Она на него удивленно посмотрела: «По своей». Это был реальный случай, и таких случаев очень много. Все-таки как ты оцениваешь современную школу с точки зрения источника развития учебной деятельности? Наличие учебной деятельности — это то, что придает, собственно, прощу прощения за каламбур, образовательный характер самому образованию. Нет образования, где нет учебной деятельности. Вроде бы учат кругом и всему — и компетенции эти. И более того, ты сам говорил, что развитие, умение учиться уже на флагах вышито на красных золотыми жирными нитками — т. е., огромное количество разных процессов обучения — как на коммунальной кухне. Слагается ли это в единую учебную деятельность?

Р.: Мой ответ — «Нет». Я считаю, что те основания к формированию полноценной учебной деятельности, которые заложили Василий Васильевич и Даниил Борисович, есть в целом ряде экспериментальных и теперь пилотных площадок, где в той или иной форме сохраняется эта система, но системы, которая формирует учебную деятельность, ту способность, которую мы называем умением учиться — нет. А что есть? Есть попытки нагрузить детей разными умениями, как правило, с очень серьезным информационным компонентом, кто-то способен больше, кто-то нет. И конца и края этому нет. А вопрос остается такой: социальная ситуация определяет развитие детей, например, в младшем школьном возрасте? «Да», — говорю я. За счет чего? За счет того, что мы будем целенаправленно формировать у детей умение учиться. Делаем мы это сейчас? «В должной степени нет, потому что организация учебной деятельности как общности, ориентированной на совместный поиск решения задачи, не является системным процессом в начальной школе и не только в начальной». Я это говорю, потому что если бы это было так, то тогда содержание учебных предметов было бы построено по типу учебной деятельности. Мы такого содержания не имеем, однако есть педагоги, которые ищут такие формы на практике, они сохраняют тип и стиль учебной деятельности, и мы видим, что в таких классах дети делают реальный шаг в своем развитии. Вы помните ситуацию, когда Давыдов с Элькониним в начале 1970-х годов начинали этот спор за приоритеты развития в отношении традиционных форм обучения? Они говорили: «Ребенок может гораздо больше, чем ему предлагает существующая школа». Сейчас наши оппоненты говорят: «Ребенок может много, и мы ему можем это предложить. Бери, ребенок, это». Но учится ли этот ребенок учиться? «Нет». И дело не в том, что он владеет возможностями усвоить большее количество материала. Кто-то — да, кто-то — нет. Но вот это ключевое умение, благодаря которому он может, по существу, осваивать новые знания и включаться в новые деятельности, мы у него не формируем. Если это не так, то я хотел бы получить какие-то доказательства.

К.: Я полностью с тобой согласен, Виталий. Но тогда мы приходим с тобой, мягко говоря, к странной ситуации. Получается, что условно 90% учреждений, призванных давать общее и среднее образование, общего и среднего образования не дают. Слово «образование» — ключевое.

Р.: Вот тут бы я с тобой не согласился — образование они дают в меру тех требований, которые они сами определяют. Мы сейчас про другое говорим. Для меня совершенно очевидно, как для человека, который работает в определенной культурной и научной традиции, что то, что я называю учебной деятельностью, имеет свои смыслы и свои значения. В рамках этой традиции — нет. В отношении того, что там происходит, я и выступаю, как критик. Я говорю: «Нет», потому что вы не даете детям ключевые компетенции и не формируете у них ключевые спо-

собности (слово «способности» мне ближе), которые позволяют ребенку, во-первых, действовать с объектами и ситуациями так, чтобы осваивать содержание соответствующих понятий и, во-вторых, осваивать умение взаимодействовать с другими, без чего невозможно включаться в новые формы общностей и деятельностей.

К.: Говорят: нет интереса к учению. Да не к учению, нет интереса к себе. Ты — ходячая обыденность. Вокруг тебя ходячие обыденности, маленькие и большие, которые воспроизводят одно и то же, по сути дела. Ты не строишь, но ты можешь измениться только в рамках новой общности, которую ты сам же должен создать вместе со взрослым.

Р.: Наша недавняя дискуссия, которая была посвящена проблеме совместности, показала, какой может быть школа, построенная по типу развития общностей и деятельностей. У нас с Аркадием Марголисом есть статья, которая называется «Культурно-исторический тип школы». Эта статья очень цитируемая, переведена на несколько языков...

К.: Статья 1994 года...

Р.: В ней мы посмотрели на школу как на систему развивающихся форм общностей и типов деятельности, которая удерживает своеобразие исторических форм и типов сознания и деятельности. Это, конечно, нужно обсуждать. Нужно понять, как соответствуют этому возрастным особенностям детей и в каких формах сами дети могут это принимать. У нас, к сожалению, остается не так много площадок, где можно было бы этот вопрос развернуто обсудить. Если цели и задачи обучения сводятся к количеству компетенций, то результат будет один: ребята не научатся учиться. Но это — ключевая компетенция, ключевая способность, без формирования которой не понятно, как увеличивать человеческий капитал.

К.: Мы в вузе хорошо видим.

Р.: Конечно. И это очень тревожно. При этом что мы видим? В зарубежных системах, например, в Финляндии, в азиатских странах, идет адресная работа над такими формами обучения, которые бы продуцировали развитие общностей и деятельностей у детей и взрослых. Что, в частности, меняется? Переход к экспериментированию в основной школе в целях профориентации, к проектной деятельности — в старшей школе. Ребенок начинает погружаться в этих возрастах в различные формы деятельности, что крайне важно и эффективно для развития детей в этих возрастах. Но не научив их учиться в начальной школе, эффективную преемственность школ по типам общностей и деятельностей по возрастам организовывать трудно.

К.: Повод, для начала, должен быть образовательный.

Р.: В широком смысле слова — образовательный. В общем, я, чувствую, что тебя своим ответом не удовлетворил.

К.: Нет, я так не думаю. Теперь. О чем я тебя совершенно не могу не спросить. Среди наших отечественных психологов ты еще в середине 1980-х годов стал первопроходцем в области компьютеризации образования. В твоей лаборатории, тогда еще в Институте общей и педагогической психологии, были выполнены потрясающе, интереснейшие исследования, которые, с моей точки зрения, не только не утратили своей значимости — более того, их значение становится понятно именно сейчас. А теперь электронное образование — это такой массовидный даже не инструмент и не средство, а уже в некотором смысле способ жизни, способ существования образования, школы. Как ты сейчас оцениваешь картину с позиции эксперта, который глядел на нее изнутри и во многом ее строил и проектировал?

Р.: Я стоял на той точке зрения, что информационная система — это средство деятельности. Средство, которое обладает большими возможностями в построении коммуникативно-распределенных сред учебного назначения. Но таким средством оно становится не само по себе, а в системе деятельности, включающей такое средство. То есть это средство должно быть включено в деятельность, и должны быть описаны условия, при которых человек принимает его как средство организации и развертывания самой деятельности. Это надо строить.

Далее. В свое время, выполняя эти исследования, мы очень выиграли, потому что в конце 1980-х — начале 1990-х годов была невероятно интересная международная программа — «Дети в информационном веке». Это был первый проект России и США по взаимодействию детей на основе коммуникационных и информационных технологий. Потом это перешло в проект ЮНЕСКО, и мы в этом проекте делали значительную часть как Россия — (в нем участвовало 5 стран). За счет участия в этом проекте мы неплохо разобрались с тем, в каких ситуациях это средство становится эффективным для поддержки общения, когда происходит отрыв реальности от самой действительности, а главное, в каких условиях это способствует развитию детей. В какой-то момент мы оставили это направление и не продвигали дальше эту линию вперед. Когда была задача, мы ее решали на уровне такого проекта. Сейчас мы непосредственно в этом не участвуем, но вместе с тем, проектируя новую школу — школу совместности, мы понимаем, что при проектировании и сценировании такой школы эти средства будут обязательно востребованы и будут включаться как средства организации совместной деятельности детей и взрослых.

К.: И опять в высокую теорию. Культурно-деятельностная психология. Если я не ошибаюсь, первым этот конструкт ввел в оборот Юрий Энгельстрем, финский психолог; в своей книге «Learning

by Explaining», она вышла в 1987 году в Хельсинки, потом ее переиздавали. Между тем, совершенно очевидно, что существуют определенные исторически заданные различия между деятельностным и культурно-историческим подходом, хотя бы потому, что один вырастает из другого, т. е., речь идет о генезе, когда, различий не может не быть, но даже эти различия толкуются по-разному. Есть точка зрения, что культурно-исторический подход тотально разошелся с деятельностным, и эта точка зрения очень артикулированно выражена в работах нашего друга Геннадия Григорьевича Кравцова. Есть точка зрения, что это свершившийся исторический факт, что есть такая партия — культурно-историческая психология. Есть третья позиция — мне она наиболее близка — что это такая оформляющаяся, становящаяся реальность. Как бы ты определил?

Р.: Я, во-первых, очень хорошо знаю Юрия Энгestrёма, и мы с ним коллеги и друзья по истории вопроса и оппоненты по сути дела. Я никогда не соглашался с Юрием, с культурно-деятельностным подходом в психологии, где он объединил культурно-историческую и деятельностную парадигмы. Два подхода фактически соединил в один. Примечательно то, что при этом он как-бы сказал: «Ну а зачем нам париться? Вот, вы там думаете, в каких терминах описывать — тех или этих. Мы ввели понятия «объект, средство и субъект», и в этой системе понятий мы можем очень хорошо работать». Он действительно немало задач практических решил. Обосновал и развернул функционирующие системы. Важно? Безусловно. Но в чем развитие? Для нас эта проблема является ключевой.

К.: Он поставил на технологический поток, скажем так.

Р.: В этом смысле он — деятельностник. И он случайно не употребляет слово «исторический», да и слово «культурный» приобретает особый смысл в его исследовательском подходе. Для Выготского что значит культурно-историческая психология? Это психология исторически развивающихся общностей, изменяющихся социальных ситуаций. Развитие человека, по мысли Выготского, обусловлено изменением социальной ситуации, которое имеет историческую природу. Известно, как Выготский понимал идеи Маркса. Давыдов в своей лекции, которую он назвал «Нерешенные проблемы теории деятельности», этот вопрос специально обостряет — вопрос о соотношении культурно-исторической психологии и теории деятельности. Давыдов, анализируя теорию деятельности, показывает, что Леонтьев связывает развитие человека с понятием «развитие деятельности». Давыдов в этой связи утверждает, что изменение социальной ситуации и развитие деятельности это две системы координат, соотносимые друг с другом. И когда Геннадий Григорьевич Кравцов, например, говорит, что теория деятельности «оторвалась» от теории Выготского, я не знаю, что он имеет в виду.

Я был на конференции в РГГУ год назад, где в выступлении Г.Г. Кравцова прозвучало, что, якобы, Давыдов потерял идею Выготского в своем подходе и остался чистым деятельностником, операционалистом в конце концов. Это серьезное заявление в отношении к тому, что делали Давыдов и Эльконин. Продолжая идеи В.В. Давыдова, я в своих исследованиях на этот вопрос ответил. Общность и деятельность определяют процессы общения и обобщения — это две взаимосвязанные стороны одного процесса — процесса развития, обусловленного изменением социальной ситуации, сталкивающего участников с необходимостью поиска новых средств организации и развития деятельности. Я об этом писал, и я об этом говорил вслед за Давыдовым. Что же касается позиции Юрия Энгestrёма, слово «культурный» относится к средствам действия, которые выступают в функции и орудия, и знака.

И хотя сам Энгestrём — деятельностник по существу, на мой взгляд, он многие аспекты самой деятельности сводит к ее операциональным компонентам. Мой вопрос к нему заключается вот в чем: «Юрий, куда исчезла сама социальная ситуация, вернее ее изменение? Где историческая ее координата развития?». Юрий Энгestrём действительно многому научился у А.Н. Леонтьева, он в определенной степени ученик В.В. Давыдова, он взял операционально-техническую сторону этой теории и великолепно ее развивает. Мы с ним по многим вопросам соглашались, но в самом подходе — нет. Рядом с Юрием Энгestrёмом сложилась группа исследователей, которые в полной мере реализуют операциональный уровень работы. На международных конгрессах по культурно-деятельностной психологии им противостоит позиция ученых, которые стоят на основаниях культурно-исторической психологии и деятельностного подхода. Для нас в этом споре важно удерживать социально-культурный и историко-культурный аспекты. Социально-культурный — не в смысле, что людей вместе посадили, а в смысле общности, которая развивает саму деятельность. Вопрос о начале — это спор о курице и яйце, это взаимосвязанные и взаимопроницаемые вещи. Я на твой вопрос хоть как-то ответил?

К.: Почему как-то? Все очень даже обстоятельно. Если подводить краткое резюме, то люди, взаимопонимая друг друга, доходят, в конечном счете, до ответов на вопросы: а что мы собрались понять там, во внешнем мире, вне нас? Ради чего эта общность создавалась? Так. Ты же у нас многоипостасный? Поэтому мы переходим к другой твоей ипостаси — ипостаси управленца. Действительно, среди психологов ты управленец уникальный. И это не комплимент, это диагноз, оценка.

Р.: Грустный диагноз.

К.: Четверть века с небольшим перерывом ты возглавляешь Психологический институт РАО. Причем, это такое же наследие наших учителей, как теории,

как книги, как статьи. При мне этот институт тебе завещал Василий Васильевич. Я могу сказать, как внешний наблюдатель, ни дня не проработавший в этом институте, что ты смог не только сохранить этот институт в самые тяжелые моменты его существования, Этот институт очень здорово назвал Владимир Петрович Зинченко в свойственной ему манере — «Парадный подъезд российской психологии». Ты за эти 25 лет вместе с другими людьми внес целый ряд новых направлений, причем, очень продуктивных. Как бы ты оценил эту новизну и что ты считаешь необходимо сделать в этом плане в исторически обозримом будущем тебе и твоим сотрудникам?

Р.: Это для меня дорогое по жизни место, потому что я вырос в этом институте, становился в нем как исследователь, там мы рука об руку шли с Василием Васильевичем, он мне, можно сказать, завещал этот институт. Очень сложный исторический и социальный организм, со сложными проблемами и тогда и теперь, с многообразием научных подходов, взглядов, традиций. Удалось сделать три вещи: восстановить, сохранить и дать импульс новым научным проектам. Вот две книги, обе выпущены к 100-летию Психологического института. В этой книге собраны «лучшие образцы научных исследований Института», а вот эта книга — история нашего Института. В ней воссоздана жизнь и деятельность научных коллективов, групп и лабораторий Института, показано, что такое современный Психологический институт.

Итак, первое, что удалось сделать — это провести инвентаризацию и дать современную оценку тех научных школ, которые возникали и развивались в Психологическом институте, провести анализ этих научных школ. Эту серьезную задачу в течение нескольких лет решал весь коллектив Института. И низкий ему за это поклон. Второе, что нам удалось сделать, когда я стал директором Института, это консолидировать научные школы. Современный институт — это многоголосье, полифония научных школ, которые складывались в Институте. Это — направления, связанные с развитием в разные периоды детства, это — психогенетика, школа саморегуляции, это и Лаборатория психологии младшего школьника, и то, что связано с развитием психологической службы и многое другое. В Институте сложились серьезные исследовательские группы, которые могут решать современные теоретические и практические задачи. И, наконец, третье, что нам удалось сделать — с учетом солидного научного запаса развернуть Институт в направлении решения актуальных проблем науки и образования. Сейчас Институт находится в такой стартовой позиции, что возможен новый рывок, который позволит Институту вновь продемонстрировать свой научный потенциал. Могу сказать, что по уровню публикационной активности это был и остается один из лучших институтов, входящих ранее в структуру Российской академии образования. В области прикладных исследований актуальным является подход Института к решению проблем разных категорий детей и детства в целом. Этот Институт

вместе с Московским государственным психолого-педагогическим университетом является современным центром науки, образования, практики.

К.: Ну что ж, о девичьем? Наш родной Московский государственный психолого-педагогический университет. 20 лет с небольшим разделяет момент возникновения идеи психологического колледжа (разговор шел, если ты помнишь, с Аркадием Марголисом, я тоже был свидетелем этого) и тем, что мы видим сегодня. Вне всякого сомнения, хвататься нехорошо, я просто произношу те слова, которые звучат в устах сторонних экспертов. Признанный флагман психологического образования. Первый гуманитарный вуз страны по результатам проведенного 2 года тому назад всероссийского рейтинга. Место, где развивающее образование становится условием развития самого университета. Образование и развитие совершаются в единой форме исследования, в которое с самого начала вовлечены все — и преподаватели, и студенты, и аспиранты. И, наконец, слоган (не люблю я это слово) он отражает реальность нашей жизни: университет — это сообщество неравнодушных людей, это особая форма жизни, которая кипит внутри и которая кипит вокруг, потому что университет притягивает к себе много живого, думающего, продуктивного — того, что есть в Москве, и не только, особенно после того, как мы стали государственным университетом. Скажи, пожалуйста, есть ли какая-то военная тайна? Пытаться не буду, потому что я как раз за то, чтобы было больше разного хорошего психологического образования, потому что оно довольно часто дискредитируется. Как же все-таки удалось сделать за 20 лет — такой короткий срок — то, о чем я сказал сейчас?

Р.: Есть больше, наверное, причин, но три я назову. Первая — этот университет стоит на плечах гигантов. Это Психологический институт, это научные школы, это люди, с которыми мне довелось работать. Я постарался сложившуюся культуру организации мышления, образования, деятельности перенести сюда как основу для развития и построения системы подготовки специалистов в этом университете. Обратите внимание — принцип научных исследований, который заложен в Психологическом институте, здесь является принципом получения образования. Исследовательская программа является программой каждого обучающегося здесь студента. Без исследований, говорим мы, невозможно воспитать и обучить достаточно грамотного психолога — специалиста, работающего в этой области. Первый принцип — это принцип научности, научных исследований, который был заложен в систему образования.

Второе — я бы назвал это принципом общения. Если ты выбираешь такую область, как психология, и твое отношение к другому человеку является базовым в твоей профессии, ты не можешь общаться с другими, не придерживаясь этого принципа. Университет построен по принципу развивающихся общностей. Каждое подразделение получает само-

стоятельность, оно получает право на развитие своей внутренней жизни и замечательно существует, развивая этот университет. Это — свобода формирования общностей людей, занимающихся наукой и образованием. И, наконец, третий принцип — принцип проектно-ориентированного образования. Практика, где не на словах, а на деле студенты знакомятся с различными направлениями деятельности будущего психолога, начинается у наших ребят уже со 2-го семестра. Без этого невозможно правильно строить свою профессиональную карьеру. Важно также сказать, как ты точно отметил, что все это построено на фундаменте равнодушия. Это особый принцип. Сюда он пришел вместе с теми, кто этот Университет строил, и теми, кто воспитывается и растет в Университете. К нам пришли блестящие профессора. Они любят и ценят Университет.

Названные три принципа — свобода формирования общностей, научно-исследовательская и практическая направленность деятельности Университета — это те принципы, которые позволяют держать университетское сообщество в живом, гудящем и развивающемся напряжении. У нас как-никак 7 журналов вошли в коллекцию Web of Science и Scopus, даже крупные научные центры едва ли могут похвастаться такими результатами.

К.: Наверное, только МГУ из московских вузов.

Р.: Журнал «Психологическая наука и образование» занимает 16-ю строчку в ряду всех научных журналов, издаваемых в Российской Федерации. Маленький университет, но очень претенциозный. В самых острых вопросах, в горячих точках, в сложных ситуациях, когда нужна поддержка, сопровождение и квалифицированная профессиональная помощь детям и взрослым, все переходят к нам. Конкурс желающих поступить в наш Университет сегодня показывает, что к нам идут мотивированные на получение качественного образования ребята, высокобалльники. Они хотят получать такое образование, и они знают, что его получают здесь на самом высоком уровне. Те выпускники, которые у нас были, начиная уже с колледжа, подтверждают, что наши специалисты достойно представляют свою профессию. Ты совершенно прав. Идея 25 лет назад пришла в голову Аркадию Марголису — он ко мне пришел с предложением создать колледж на базе Психологического института, и я это предложение немедленно поддержал, понимая, что не может быть современной науки без образования и практики. Поэтому наш университет — это действующий de-facto научно-образовательный комплекс «Психология». Он в интеграции с Психологическим институтом войдет в историю развития психологии в России как Центр науки, образования и практики.

К.: И как комплекс не только организационный, но и как общность.

Р.: Мы существуем в пространстве и времени.

К.: Ты практически ответил на мой вопрос, который я предполагал задать неким шизофреническим образом. Представим, что на пороге Сретенки, 29, на ступеньках, стоит молодой человек по имени Виталий Рубцов, абитуриент, и вдруг случайно подъезжает машина, проходит мимо ректор, академик Виталий Владимирович Рубцов. Какой совет бы он ему дал по поводу поступления? Как он мог бы аргументировать, что он пришел на ту лестницу, чтобы ему подняться и сдать документы? Но ты уже ответил на этот вопрос.

Р.: Во-первых, человек, который сюда пришел, выбрал психологию в качестве своей профессии. Я у него спрошу: «Ты выбрал эту профессию? — Да. — А ты знаешь, почему ты ее выбрал?» — Он задумается. В нашем случае этот абитуриент скажет: «Я хочу понять, в чем люди нуждаются, чтобы им помогать». Те, для кого другие являются потребностью, или, как говорил Давыдов, нуждой, им здесь место. Почему? Потому что, получая здесь образование, они получают необходимую для этого способность строить общность с другими и содействовать другим.

К.: Это очень интересно, потому что, на самом деле, я в нескольких университетах работаю и сталкиваюсь с очень хорошими студентами, постоянно опрашивал, особенно молодняк, либо ретроспективные взгляды студентов старших курсов — они все говорили: «Мы пришли сюда для того, чтобы разобраться в своих подростковых проблемах. Мы в них, конечно, не разобрались, прочитали ваши психологические книжки, еще больше запутались». Это не имеет никакого отношения ровным счетом. Я понимаю, что каким-то образом люди приходят на эти ступеньки, еще ничего не зная о нас. В этом есть некая мистика, и на этой мистической ноте мы почти закончили, но дальше я придумал «пытательскую садистскую» форму, которую я «украл» у разных журналистов, называется «блиц», где надо отвечать на вопросы односложно, без аргументации, можно, правда, не отвечать. Я не имею никакого права тебя к этому принуждать.

Итак, вопрос первый. С кем из антропологов или, по-русски говоря, человековедов — не только психологов — ты хотел бы встретиться и поговорить? От Аристотеля и до кого угодно.

Р.: Это легкий для меня вопрос, я скажу, почему. Потому что я все время нахожусь в диалоге, по крайней мере, с двумя значимыми для меня людьми — это профессор Алексей Федорович Лосев, с которым я был знаком, наш мысленный диалог продолжается до сих пор. Это человек, который простираивал логику мысли, когда сама мысль раскрывала свое содержание и смысл. Это человек, который мог проводить удивительные эксперименты над мыслью, который помещал мысль в такие условия, что она начинала биться, пульсировать понимать саму себя. И второе — я бы сейчас поговорил с Василием Васильевичем Давыдовым. Ты даже не представляешь, как долго мог бы продолжаться этот разговор.

К.: Я жму твою руку здесь.

Р.: Мне есть, что ему сейчас сказать. Он меня очень многому научил. Во-первых, я бы ему спасибо сказал, а во-вторых, я бы сказал: «Василий Васильевич, помните, мы с вами спорили об этом, о том и том, и еще вот об этом?» И мы вернулись бы к старому бесконечному разговору на новом уровне.

К.: Второй блицц-вопрос сопряжен с первым. Три человека, благодаря которым ты стал тем, кто ты есть.

Р.: Я бы назвал, кроме этих двух, бесконечно значимых и близких для меня собеседников, Георгия Петровича Щедровицкого.

К.: Я не сомневался.

Р.: И я тебе скажу, почему. Мы с ним были жесткими, всегда несогласающимися оппонентами.

К.: Так вот третий-то нужен именно такой.

Р.: Он был знаток, модератор, из человека делал символическую «коглету» в течение трех минут и потом сам же ее съедал. Он мне говорил так: «Мне с Вами очень просто расправиться, Виталий Владимирович, Вы у меня в кармане, как и другие. Я Вас достаю и делаю так: фу (дул на ладонь), и вас уже нет». А я говорю: «Георгий Петрович, а я застрял». — «Где застрял?» — «Между пальцами застрял, потому что я толстый». Это человек, который оказал на меня также большое влияние, но именно как культурный оппонент. Василий Васильевич с ним также все время спорил. При этом он мне говорил: «Слушай то, что говорит Юрка (так он называл Георгия Петровича) и понимай. Большой путаник, но очень много смысла в том, что он говорит». Щедровицкий был реальным мотором для развития мышления тех, кто с ним сталкивался, он «запускал» мысль как опытный мастер. Я ему признателен, и это один из тех людей, с кем я встретился бы сейчас с большим желанием, и спор наш был бы «жарким». Ты спросил о трех людях, и ты получал ответ. Но он был бы неполным если бы я не сказал про свою маму — Марию Михайловну Рубцову (родители были для меня исключительно значимыми собеседниками по жизни). Она была воспитателем детского сада. Практический урок по равнодушно-му отношению к детям я впервые получил от нее. Этот урок запомнился на всю жизнь. Мама мне как-то рассказала о том, как она вывозила во время войны детей за линию фронта. «Чтобы сохранить покой детей в то время, их нужно было очень сильно любить», — говорила она. Вот так. Такая позиция.

К.: Какая книга изменила в корне — если такая была, конечно, — твое профессиональное мировоззрение?

Р.: У меня нет одной такой книги, но я бы сказал, что это во-многом работы Алексея Федорови-

ча Лосева. Это прежде всего его книга «Диалектика мифа», которая показывает, как возникающие в общности понятийные картины и пульсирующие образы, основанные на слове, начинают овладевать самими общностями. Кстати, мы с этим столкнулись в наших экспериментах. Что такое общность, которая начинает развивать саму себя? Она создает новую историю, новый сценарий, а по существу, создает новый миф. Я читал эту книгу, когда она еще была в фотографиях. Эта книга произвела на меня колоссальное впечатление. Вдумайся — общность придумывает себе миф, который двигает саму общность. И потом, конечно, не могу не назвать книгу Давыдова «Виды обобщения в обучении». Читал ее если не пять, то четыре раза точно, причем как следует читал. И очень сложно читал Выготского. Потому что после «физиков» читать таких мощных «лириков» непросто.

К.: А ты театр любишь?

Р.: Не могу так сказать. Для меня интерес представляет сценарий и игра действующих актеров, ролевая имитация замысла автора. Анализ взаимоотношений актера и зрителя, проведенный на примере ряда литературно-театральных произведений Л.С. Выготским, показывает, как отношения и взаимодействия ролей провоцируют эмоции и аффекты, оживляющие зрителя, заставляют его переживать и понимать суть происходящих событий. Вообще, развернувшаяся сейчас научная дискуссия о понимании Выготским психологии как драмы, как сцены, порождающей развитие высших психологических функций, с движениями ролевых конфликтов и переживающими, требует специального разговора.

К.: Я считаю, что психология искусства — это генетико-моделирующее сочинение. Это о том, как рождается нормальная, обычная человеческая эмоция, соприкасаясь с высшей формой переживания. В этом смысле он, конечно, генетический психолог. Какой бы цитатой из психологического произведения — любого — ты охарактеризовал свое жизненное кредо? Можно приблизительно привести, не обязательно дословно.

Р.: Я охарактеризовал бы уже известным — «В начале было СЛОВО».

К.: Следующий вопрос как раз об этом. Твой любимый литературный герой?

Р.: У меня нет любимого литературного героя. С котом Матроскиным никто не сопоставим.

К.: Да, это недостижимая вершина, конечно. Теперь. Чему бы ты сейчас на данный момент хотел научиться, чтобы делать это на том уровне профессионализма, на котором ты делаешь свое дело? Куда бы ты пошел?

Р.: Я бы, Володя, ты не поверишь, спроектировал новую современную школу, сделал бы это по всем законам социально-генетической психологии так, как Давыдов проектировал теорию и практику учебной деятельности. Я сейчас точно знаю, как создать школу совместности, учитывая, с одной стороны, требования к организации совместной деятельности взрослого и детей, самих детей, с другой стороны, конечно, возраст ребенка. Я сейчас знаю, как научить детей учиться.

К.: Что если бы была такая единица, которой можно было бы измерить личностный рост — от самого скромного продвижения до масштабного рывка, до высот, до акме, и так далее. Как ты видишь эту единицу? Что могло бы быть критерием? Субъективно.

Р.: Для меня, если это сделать в квантах, — это понимание смысла. Потому что мы двигаемся постольку, поскольку мы овладеваем смыслами. Как говорил Выготский, наделяем бессмысленные слова значением. А вообще-то то, как мы двигаемся в слове, в смысле, это и есть начало работы сознания.

К.: По-моему, исчерпывающий ответ. Скажи, пожалуйста, вдохновение само тебя находит или ты его ищешь? Тогда в чем ищешь?

Р.: Володя, ты знаешь, вдохновение — это такая штука... Люди ищут вдохновения, и это бессмысленно. То, что они находят — это не вдохновение. Это эмоция, смешанная с ожиданием ее конца. А вот вдохновение — это когда ты попадаешь в ситуацию поиска того, чего еще нет. Ты должен это найти, и вот сам этот поиск, овладение смыслом и значением СЛОВА — это дорогого стоит. Оно овладевает тобой, когда оно появляется, это можно принять за вдохновение, но это глубже. Ты хочешь написать какую-то статью, ходишь, ходишь, потом садишься — раз! — и написал. Ты смысл поймал. Ты овладел смыслом. Смысл овладел тобой.

К.: Следующий вопрос я задам, вспоминая Василия Васильевича Давыдова, который меня, молодого, всегда учил: «Никогда не тащи науку в дом». В дом, в семью — неважно. Отсюда вопрос: Имеет ли право психолог быть сапожником без сапог там, где ему уместно снять сапоги? Либо же он хотя бы виртуально должен держать эти сапоги на своих ногах?

Р.: Это самый плохой вопрос, который ты мне сейчас задаешь: «Психолог — он человек вообще или нет?» Человек должен оставаться человеком, а если этот человек — психолог, с него двойной спрос. Потому что ты сначала покажись человеком, а потом принеси свои психологические средства.

К.: И дома тоже можно?

Р.: Дома — нет. Дом — это дом.

К.: Тут мы сходимся все с учителем. Молодость — это что?

Р.: Молодость — она или есть, или нет. Так же, как талант.

К.: Но я считаю, что меня это состояние не оставляет, хотя пора.

Р.: Это состояние перманентного не только ожидания, но и убеждения, что ты еще сам можешь сделать что-нибудь такое для других. Это позволяет чувствовать полезность и значимость твоей жизни и твоей деятельности.

К.: Этот вопрос десятым в блинче я задал не случайно. Наша встреча еще, кроме всего, приурочена к твоей молодой дате, которую мы будем отмечать осенью. Я не поздравляю, потому что считаю, что молодость можно спокойно полноценно проживать. Огромное спасибо, что ты уделил нам внимание и время — я знаю, насколько ты загружен. Мне кажется, что ты дал мощный старт нашему проекту, и у меня появился смысл. Потому что одно дело, когда готовишь все это — с кем я буду говорить, это люди, которые мне очень дороги, и тем не менее. Когда ты это делаешь на бумаге, это одно дело. Я его поймал, и я вдохновлен, и я думаю, что нам третий, четвертый виртуальный собеседник нужен.

Р.: Нужен.

К.: Но иногда их нужно держать за дверь, потому что не всегда в разговоре они должны быть с нами. Спасибо тебе огромное и до новых встреч!

Р.: Я хочу тебя поблагодарить, потому что, во-первых, хорошая идея — начать такие разговоры. Во-вторых, она дважды хорошая, потому что такие разговоры ты начинаешь в этом Университете и в этом Психологическом институте. Ты являешься такой же частью его корневой системы, как и я — я всегда так считал. Ты — укорененный человек. В-третьих, я хочу сказать, что это важно для тех, кто идет за нами — мы за них отвечаем. Без вот этой современной историко-культурной канвы ничего не получится. Этот текст — живое слово, а «Психолог-и-Я» — это неформальный формат такого живого слова, которое несут люди, которые создавали, создают и будут создавать то знание, к которому мы все принадлежим. Эти люди являются неформальными участниками живой и в определенном смысле неповторимой профессиональной общности. Я тебе искренне благодарен, потому что ты, поддерживая такой разговор, являешься хранителем научных традиций, и я желаю твоему проекту всяческих успехов. Он нужен.

К.: Нашему проекту, это проект нашего университета. Спасибо!

**Всероссийский конкурс профессионального мастерства
«ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГ РОССИИ — 2018»
Пресс-релиз от 11 сентября 2018 г.**

Министерство просвещения Российской Федерации
Общероссийская общественная организация
«Федерация психологов образования России»
Московский государственный психолого-педагогический университет

**11 октября 2018 года в 10:00
в Психологическом институте Российской академии образования (г. Москва)
состоится торжественная церемония открытия
Всероссийского конкурса профессионального мастерства
«ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГ РОССИИ — 2018»**

В этот день лучшие педагоги-психологи из 85 регионов нашей страны соберутся в главном психологическом институте России, чтобы дать старт очным испытаниям федерального этапа конкурса.

Площадкой проведения конкурсных испытаний Всероссийского конкурса «Педагог-психолог России — 2018» в период **с 12 по 15 октября 2018 года** станет федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет» и Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с РАС.

В рамках конкурсных мероприятий для всех участников будут также проведены мастер-классы ведущими экспертами в области психологии образования.

Завершится конкурс **16 октября 2018 года** торжественным объявлением победителя, призеров и лауреатов Конкурса в Министерстве просвещения Российской Федерации.

В торжественной церемонии открытия и закрытия Конкурса примут участие представители органов государственной власти Российской Федерации, российские ученые и эксперты в области образования и науки.

Организаторы Конкурса:

Министерство просвещения Российской Федерации, Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет». Конкурс проводится ежегодно с 2007 года в целях повышения профессионального уровня и наиболее полной реализации творческого потенциала психологов образования России, повышения престижа психологической службы в системе образования в Российской Федерации.

Задачи Конкурса:

- создание условий для самореализации педагогов-психологов, раскрытия их творческого потенциала;
- выявление талантливых педагогов-психологов системы образования Российской Федерации, их поддержка и поощрение;
- распространение передового профессионального опыта педагогов-психологов организаций, осуществляющих образовательную деятельность, на всех уровнях образования;
- тиражирование лучших психолого-педагогических практик и инновационных технологий оказания психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений.

Конкурс проводится в два этапа:

- в региональном этапе принимают участие педагоги-психологи образовательных организаций и центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи субъектов Российской Федерации;
- в федеральном этапе участвуют педагоги-психологи — победители регионального этапа Конкурса.

Порядок проведения конкурса определен Положением о Конкурсе.

Программа проведения конкурсных мероприятий — на официальном сайте Конкурса <http://педагогпсихолог.рф>.

Аккредитация СМИ

На сайте МГППУ: <http://mgppu.ru/project/info/4/5996>

Фатима Эркенова, к. филол. н.,

Начальник отдела по информационной политике и связям с общественностью управления информационными и издательскими проектами Московского государственного психолого-педагогического университета

127051, Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29. Офис 408

+7 (495) 607-64-17 (офис/office)

+7 (926) 923-02-19 (моб./mob.)

e-mail: ErkenovaFS@mgppu.ru