

**ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ**  
*THEORY AND METHODOLOGY*

**Культурно-историческая психология  
(Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, А.Н. Леонтьева)  
на основе деятельностного подхода В.В. Давыдова  
в программе развития социально-генетической  
психологии В.В. Рубцова**

**Ю.В. Громыко**

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),  
Институт опережающих исследований «Управление человеческими ресурсами» имени Е.Л. Шифферса  
(ИОИ имени Е.Л.Шифферса), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5943-8232>, e-mail: [yugromyko@gmail.com](mailto:yugromyko@gmail.com)

В статье излагается обзорный анализ монографии В.В. Рубцова «Социально-генетическая психология учебных взаимодействий (избранные статьи, выступления, проекты)». Автор рассматривает важнейшие результаты реализации исследовательской программы социально-генетической психологии В.В. Рубцова. С точки зрения автора статьи, результаты фундаментальных исследований В.В. Рубцова позволили ему обосновать и доказать опережающе-революционный характер практики развивающего образования В.В. Давыдова–Д.Б. Эльконина, а также выдвинуть ряд важнейших положений в области современной образовательной политики, касающихся проблем разработки проекта Российской школы будущего (совместно с Ю.В. Громыко, В.А. Гуружаповым, А.А. Марголисом), социальной политики в интересах детей для обеспечения благополучного детства, инклюзивного образования детей с особыми нуждами, фундаментальной подготовки психологов-исследователей, цифровизации образования. В результате реализованной В.В. Рубцовым фундаментальной программы исследований различных форм учебных взаимодействий в практиках развивающего образования В.В. Давыдова, как считает автор статьи, были уточнены и конкретизированы основные положения культурно-исторической психологии, а также сформулированы важнейшие проблемы ее развития.

**Ключевые слова:** социально-генетическая психология, культурно-историческая психология, учебные взаимодействия, деятельностный подход, совместная деятельность, мышление, речь, предметное действие, взаимопонимание, рефлексия.

**Для цитаты:** Громыко Ю.В. Культурно-историческая психология (Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, А.Н. Леонтьева) на основе деятельностного подхода В.В. Давыдова в программе развития социально-генетической психологии В.В. Рубцова // Культурно-историческая психология. 2025. Том 21. № 1. С. 4–12. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2025210101>

# Cultural-Historical Psychology (L.S.Vygotsky, A.R.Luria, A.N. Leontiev) Based on the Activity Approach of V.V.Davydov in the Program of V.V. Rubtsov's Development of Socio-Genetic Psychology

Yury V. Gromyko

Moscow State University of Psychology & Education, Shiffers Institute of Advanced Studies, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5943-8232>, e-mail: [yugromyko@gmail.com](mailto:yugromyko@gmail.com)

The article presents a review analysis of V.V.Rubtsov's monograph Socio-Genetic Psychology of Educational Interactions. Selected Articles, Speeches, Projects. The author examines the most important results of the implementation of the research program of V.V.Rubtsov's socio-genetic psychology. The author believes that V.V. Rubtsov's fundamental research has confirmed the innovative and revolutionary nature of developmental education proposed by V.V. Davydov and D.B. Elkonin. Also, these studies helped Rubtsov to put forward several important ideas for modern educational policy. These include the development of the Russian School of the Future concept (together with Y.V. Gromyko, V.A. Guruzhapov, and A.A. Margolis), social policy for better childhood conditions, the development of inclusive education for children with special needs, the education for future research psychologists, and the introduction of digital technologies in education. By investigating various forms of learning interaction in the system of developmental education, V.V. Rubtsov clarified and concretized the basic principles of cultural-historical psychology, as well as highlighted the most important problems that require further solution.

**Keywords:** socio-genetic psychology, cultural-historical psychology, educational interactions, activity-based approach, joint activity, shared activity, thinking, speech, substantive action, mutual understanding, reflection.

**For citation:** Gromyko Y.V. Cultural-Historical Psychology (L.S.Vygotsky, A.R.Luria, A.N. Leontiev) Based on the Activity Approach of V.V.Davydov in the Program of V.V. Rubtsov's Development of Socio-Genetic Psychology. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = Cultural-Historical Psychology, 2025. Vol. 21, no. 1, pp. 4–12. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2025210101>

## Введение

Вышедшая в двух томах монография В.В. Рубцова «Социально-генетическая психология учебных взаимодействий (избранные статьи, выступления, проекты)» [11] является замечательным событием не только для российского, но и мирового психологического и образовательного сообщества. Важность этой огромной по объему (каждый из томов — это более 500 страниц текста с приложениями) и многоаспектной публикации состоит в том, что в ней помимо научных трудов самого В.В. Рубцова представлены работы различных ученых и методологов, выполнявшиеся под руководством В.В. Рубцова или в сотрудничестве с В.В. Рубцовым на протяжении 50 лет.

Этот труд собирает в единое целое традицию исследований культурно-исторической психологии и фундаментальных разработок развивающего образования, формируя связь идей основателей культурно-исторической школы Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.И. Зинченко, А.И. Запорожца, П.Я. Гальперина, М.И. Лисиной с работами В.В. Давыдова и его школы. Именно работы В.В. Да-

выдова, ставшие значимой вехой развития психологии и деятельностной практики образования, формируют зону принципиально новых нерешенных проблем и для культурно-исторической психологии, и для деятельностного подхода в работах В.В. Рубцова, Н.Н. Нечаева, Е.И. Исаева, А.А. Марголиса, В.Т. Кудрявцева, В.К. Зарецкого, Ю.В. Громько. Данный интегративно-сборочный труд фактически позволяет обозреть гигантское поле современных исследований и выдвинутых новых идей через призму собственного подхода В.В. Рубцова, автора нового направления — социогенетической психологии. Особенность этого подхода состоит в очерчивании поля важнейшего вопроса генетической психологии и генетической эпистемологии (Ж. Пиаже) — как возникает мышление в условиях изменяющихся коллективных взаимодействий ребенка и взрослого, самих детей, учащегося и учителя, самих учащихся.

Когда-то 40 лет назад Виталий Владимирович Рубцов сказал своему аспиранту: «Кажется, я натолкнулся в ходе своих начальных исследований-раскопок на огромного мамонта, мною обнаружено огромное поле совершенно новых феноменов развития мышления у учащегося. Теперь задача состоит в том,

чтобы этого мамонта откопать и показать его всем». Данная монография собственно и позволяет понять, какого мамонта обнаружил В.В. Рубцов.

Наш текст не является просто рецензией на вышедшую книгу, он представляет собой попытку оценить масштаб и основное содержание реализующейся программы развития культурно-исторической генетической психологии, представленной в данном двухтомнике.

### **Результаты реализации исследовательской программы социально-генетической психологии В.В. Рубцова**

Важнейшие результаты реализации исследовательской программы социально-генетической психологии В.В. Рубцова могут быть суммированы следующим образом.

1. В фундаментальных исследованиях В.В. Рубцова и его школы [11] было показано, что *процесс формирования общности участников коллективных взаимодействий и процесс возникновения мысли образуют взаимосвязанное целое*, что становится очевидно при преобразовании формы организации совместного действия и выделении предмета действия.

2. *Операционально-предметные структуры мышления изменяются у детей* путем специально организованных коллективных взаимодействий при преодолении аффективно-когнитивных конфликтов в координации действий и построении совместных форм действия детей и взрослого, самих детей.

3. *Предметные действия в ситуации взаимодействий и операции мышления у ребенка не тождественны друг другу*, имеют разную форму построения (не изоморфны). Связь между ними обеспечивается на основе специальных знаково-символических средств (схем действия, изобразительных жестов, наделяемых смыслом слогов, «умных образов» (В.В. Рубцов [11]), словесных выражений, интонаций), позволяющих соотносить отношения участников взаимодействия и выстраиваемый предмет совместного действия.

4. *Организуемая взрослым, педагогом коллективная форма взаимодействий детей позволяет моделировать в системе отношений ребенка и взрослого, самих детей операционально-предметные структуры мышления*, а также превращать выделяемые предметно-операциональные структуры мышления в средство преобразования социальных взаимодействий в инструмент построения формы организации совместного действия.

5. В многочисленных экспериментах В.В. Рубцова и его школы [11; 12; 13] были выделены разные *типы коллективных взаимодействий детей друг с другом и между собой* (докооперативный, псевдокооперативный, кооперативный, метакооперативный (А.В. Конокотин [11]), характеризующие разный уровень способности детей и учебных групп координировать действия, перестраивать форму организации совместных действий. Выявлены условия перехода от одного уровня коллективных взаимодействий к другому.

6. *Типы коллективных взаимодействий* и связанные с ними способы действия участников этих взаимодействий являются *основой формирующихся общностей*, в которых возникают условия для прослеживания их участниками связи формы коллективного предметного действия и операционально-предметных структур мышления, изменяющихся форм общественных отношений и предмета совместного действия (Н.Н. Нечаев [7]).

7. Важнейшую роль при организации процессов коллективных взаимодействий, в которых происходит преобразование формы организации совместного действия, играют *процессы взаимопонимания* (Ю.В. Громыко), *рефлексии* (А.З. Зак, И.М. Улановская), *коммуникации* (Н.Н. Нечаев А.В. Конокотин). При осуществлении этих процессов выявляется ограничение сложившейся формы совместного действия и определяется «пространство новых возможностей» (В.В. Рубцов, Б.Д. Эльконин) на основе преобразования формы организации совместного действия.

8. В многочисленных исследованиях В.В. Рубцова и его школы были выделены *отличающиеся типы индивидуальных действий при преобразовании формы организации совместного действия*, характеризующиеся склонностью и готовностью участника взаимодействия в большей степени опираться на речевые высказывания, изобразительные жесты и сообщения («речевики»), операциональные структуры предметного действия («операционалисты») и организацию кооперативного действия («организационщики»).

9. Именно в условиях специально организованных коллективных взаимодействий осуществляются *процессы порождения детьми новых образов на основе развития воображения* (В.Т. Кудрявцев [6]) и *процессы возникновения новых речевых и знаковых средств выражения на основе понимания и достижения взаимопонимания за счет формирования смысла совместного действия* (Ю.В. Громыко). Генезис мысли и форм общности может быть связан для участников коллективных взаимодействий с генезисом образа и речи.

10. В.В. Рубцовым был разработан и многократно реализован *метод генетико-моделирующего эксперимента*, позволяющий проследивать освоение участниками учебных коллективных взаимодействий понятий, способов обобщения, приемов классификации, структур операционального предметного действия при преобразовании формы организации совместного действия.

11. *Технологическим «секретом» генетико-моделирующего эксперимента* в работах В.В. Рубцова является специально разрабатываемая *символическая конструкция*, знаково-вещная предметность, в которую можно включить ребенка, чтобы он, самостоятельно ориентируясь в экспериментальной ситуации, проявляя ситуационную чувствительность во взаимодействиях с другими детьми и взрослым, осуществлял действие. И Виталий Владимирович многократно такие особые предметности конструировал (с Р.Я. Гузманом, А.В. Коростелевым, с Лорой Мартин, с А.В. Конокотиным и др.), что является ос-

новой его экспериментального метода. Создаваемую и конструируемую В.В. Рубцовым предметность можно сопоставлять с предметностью других известных имен в психологии — Дж. Брунера, Ж. Пиаже, А.-Н. Перре-Клермон, Н. Аха, Л.С. Выготского, П.Я Гальперина, В.В. Давыдова. Именно сопоставление этих конструируемых предметностей действия позволяет получать новые результаты.

Данные фундаментальные исследования В.В. Рубцова позволили ему обосновать и доказать опережающе-революционный характер практики развивающего образования В.В. Давыдова—Д.Б. Эльконина, а также *выдвинуть ряд важнейших положений в области современной образовательной политики*, касающихся проблем разработки проекта Российской школы будущего (совместно с Ю.В. Громыко, В.А. Гуружаповым, А.А. Марголисом), социальной политики в интересах детей для обеспечения благополучного детства, инклюзивного образования детей с особыми нуждами, фундаментальной подготовки психологов-исследователей, цифровизации образования.

### **Ключевые положения подхода В.В. Рубцова в области практики развития российского и мирового образования**

Важнейшие положения подхода В.В. Рубцова в области практики развития российского и мирового образования заключаются в следующем.

1. В многочисленных исследованиях В.В. Рубцова и его школы было показано, что на основе специально организованных коллективно-распределенных форм учебной деятельности школьников при разрешении конфликтных ситуаций возникают *коллективно-интегрированные способы совместного учебного действия*, которые обеспечивают освоение содержания теоретических понятий различных учебных предметов, сконструированных на основе теории содержательного обобщения В.В. Давыдова, а также способствуют формированию специфических учебных действий, связанных с постановкой учебной задачи, моделированием, преобразованием моделей и др.

2. Под руководством и в соавторстве с В.В. Рубцовым коллективом исследователей (В.В. Агеев, Р.Я. Гузман, И.М. Улановская, И.В. Ривина, А.М. Медведев и др.) были разработаны *специальные диагностические методики*, позволяющие выявлять уровень развития познавательных действий школьника в разных формах учебных взаимодействий; типы кооперации и формирующиеся учебные общности учащихся и педагогов, самих учащихся; формы координации поисково-пробующих действий; уровень развития метапредметных компетенций, рефлексивного анализа способов действия; формы учебной коммуникации, взаимопонимания. Созданная В.В. Рубцовым для этих методик *специальная предметность учебных взаимодействий* отличается от задаваемой целевой (нормативной) предметности освоения теоретических знаний, формируемых умений и навыков. Это *отличие специально*

*созданного В.В. Рубцовым языка учебных взаимодействий учащихся друг с другом и с учителем от языка целевого формирования в деятельности педагога* позволило определять и изучать уровень развития интеллектуальных способностей в различных системах обучения, а также субъектность учебной деятельности школьников. Было зафиксировано, что возможности интеллектуального развития современных учащихся, достигаемые в системе развивающего образования, значительно превышают уровень развития, на который ориентирована традиционная российская школа.

3. В.В. Рубцовым совместно с В.К. Зарецким, А.А. Марголисом, Е.И. Исаевым, А.В. Конокотиным [11] было существенно конкретизировано представление о зоне ближайшего развития в образовательных практиках как процессах перехода от до-учебной к учебной общности в ходе коллективных взаимодействий учащихся с педагогом и друг с другом. *Построение учебной общности приводит к обнаружению пространства новых возможностей в учебной деятельности учащихся в зоне ближайшего развития*. Это пространство новых возможностей учащихся определяется возникновением общего эмоционально-смыслового поля и особым типом учебных взаимодействий, инициируемых педагогом, на основе координации индивидуальных действий, процессов коммуникации и рефлексии. В ходе этих взаимодействий осуществляется преобразование учащимися формы организации совместной учебной деятельности на основе рефлексии ограничений сложившегося способа индивидуальных действий и постановки учебной задачи по преодолению этих ограничений в результате построения совместного действия.

4. Конкретизация процессов интеллектуально-аффективного развития учащихся в различные возрастные периоды становления личности (дошкольник, младший школьник, младший и старший подросток) при изучении практик развивающего образования позволило В.В. Рубцову и коллективу соавторов (Ю.В. Громыко, В.А. Гуружапову, А.А. Марголису [11]) *выделить и спроектировать социокультурный тип постсоветской школы — Российской школы будущего*. Этот социокультурный тип общенародной Российской школы будущего раскрывается через системы взаимосвязанных формирующих деятельностей (игровая деятельность, учебная деятельность, проектная деятельность) на разных этапах возрастного развития школьников при решении важнейших жизненных задач и в соответствии с личностно-смысловыми контекстными мотивациями. Достижение личностно-смысловых мотивов при решении учащимися жизненных задач осуществляется в экосистеме детско-взрослых образовательных сообществ, определяющих организацию процессов обучения, недекларативного воспитания, возрастного развития, социокультурного и профессионального самоопределения в практиках развивающего образования школы будущего. *Важнейшей характеристикой детско-взрослых образовательных сообществ школы будущего являются свободно формирующиеся игровые, учебные,*

*проектные общности, в которых инициируется субъектность деятельности учащихся.* Так, учебные общности учащихся и педагогов, самих учащихся определяются свободным, спонтанным типом координации индивидуальных действий при построении предмета совместной учебной деятельности при постановке учебной задачи, которая требует преодоления (Б.Д. Эльконин) достигнутых индивидуальных возможностей развития учащихся. Такой авторитарно не предзаданный, административно не принуждаемый, не склеротизированный за счет бюрократических усердий тип взаимодействия между учащимися, учащимися и педагогом создает условия для обмена возможностями развития между участниками складывающихся игровых, учебных и проектных общностей школы будущего. Именно свободный тип учебных взаимодействий, одновременно требующий приложения усилий для преодоления ограничений сложившегося способа действий при формировании предмета совместного действия в координации с другими учащимися и педагогом, создает условия для новых подходов инклюзивного образования детей с особыми нуждами (В.В. Рубцов и А.В. Конокотин [11]) и более широко социальных стратегий в интересах детей для обеспечения благополучного детства (В.В. Рубцов).

5. Деятельностные практики развивающего образования требуют выдвижения новых подходов к цифровизации образования, использованию искусственного генеративного интеллекта (чата Джемте), видеоигр (О.В. Рубцова), разработки цифровой платформы Российской школы будущего. Основные ограничения существующих подходов к цифровизации и геймификации образования состоят в том, что цифровые системы создаются не для развития интеллектуальных способностей детей, а для бихевиоризации и управления потребителем поведением. В них используются электронные системы, абсолютизирующие момент упражнения и результативный контроль выполненных операций (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов и коллектив авторов). В то время как важнейшие возможности генеративного искусственного интеллекта могут быть связаны с учебным моделированием (В.В. Рубцов, А.А. Марголис, А.Л. Пажитников) предметов совместного действия, объектов изучения, различных типов действий в ситуации, актов коммуникации, самих мыслительных актов и процессов взаимодействия учащихся друг с другом и с педагогом. Модели мыслительных актов, которые, в свою очередь, моделируют различные предметы действия и объекты изучения из разных дисциплин, создают условия для разработки специальной мыслительно-цифровой семиотики (модельных языков изображения и представления мышления и деятельности в целом), позволяющей проектировать, конструировать предмет коллективных взаимодействий и экспериментировать с новыми языками и способами мышления, с новыми формами коллективных взаимодействий. Одной из важнейших характеристик этой семиотики являются модели процессов в виде движущихся «динамических знаков» (В.В. Рубцов [11]). В целом, при создании цифровой платформы Российской

школы будущего необходимо различить и противопоставить друг другу цифро-алгоритмический подход и цифро-когнитивный подход к организации содержания образования. Цифро-алгоритмический подход соотносит ответы учащегося с определенным установленным правилом, заданным набором операций по получению нужного ответа. Цифро-когнитивный подход служит расширению возможностей познания, обеспечивает создание условий для моделирования, изображения и представления актов мышления и действия в учебной работе школьников для самих учащихся и учителя.

### **Основные положения культурно-исторической психологии, уточненные и конкретизированные в результате реализованной В.В. Рубцовым программы исследований**

В результате реализованной В.В. Рубцовым [11; 13] фундаментальной программы исследований различных форм учебных взаимодействий в практиках развивающего образования В.В. Давыдова уточненные и конкретизированные основные положения культурно-исторической психологии могут быть суммированы следующим образом:

1. Важнейшим моментом для развития высших психических функций являются взаимодействия детей со взрослым и между собой в контакте со взрослым. *Никакой изначальной «индивидуальности» развития не существует*, хотя развивается конкретный единственный ребенок.

2. Продуктивность и эффективность для развития этих взаимодействий определяется специфическими действиями *опосредования контакта взрослого с ребенком и другими детьми*, когда возникает особый тип действий опосредования (Б.Д. Эльконин [15]) — приглашения к контакту, вступления в контакт, раскрытия новых возможностей в контакте.

3. Важнейшую роль в ходе этих взаимодействий выполняют *действия знакового опосредствования*, превращение знака в средство (инструмент) управления собственным поведением через управление поведением взрослого на основе знакового (семиотического) отношения к предмету

4. Именно *единство опосредования* (органически-телесной формы самого со-движения взрослого и ребенка, взаимодействующих детей возле взрослого на основе интонирования, изобразительного жеста, вхождения в контакт, обнаружения импульса ведущего ведомым (Б.Д. Эльконин [15]) и *опосредствования* (А.Н. Леонтьев) — знакового преобразования направленности сознания на то, как компоновать и соединять предметы-вещи, что вообще видеть, на что обращать внимание (В.В. Рубцов), — определяет изначальную деятельностный характер культурно-исторической теории Л.С. Выготского без использования самим Л.В. Выготским категории/слова «деятельность».

5. *Освоение культурных норм человеческой активности происходит только внутри взаимодействий*

ребенка со взрослыми и другими детьми, где культура выступает как выявляемый взрослым образец активности — направление достижений, к освоению которых стремится ребенок, поддерживаемый взрослым за счет специальных практик обучения, которые не сводятся ни к копированию, ни к имитации предлагаемых образцов поведения.

6. Постоянное неустанное совершенствование попыток и проб осуществления различных типов активности, *качественное усложнение таких проб ребенком направляется со стороны взрослого специальными практиками обучения* во взаимодействиях ребенка и взрослого, ребенка и других детей (обучение ведет за собой развитие).

7. *Наибольшие эффекты обучения* конкретного ребенка достигаются в зоне ближайшего развития, которую выстраивает педагог-взрослый, выявляя для ребенка-учащегося *новые возможности за границами сложившейся освоенной активности ребенка* при преодолении возникших затруднений.

8. *Важнейшие направления* изменения ребенка в процессе обучения — *это развитие мышления, речи* (Л.С. Выготский) *и действия* (А.Н. Леонтьев и харьковская школа), которые «имеют... различные корни»<sup>1</sup>, но интегративно соединяются в процессах взаимодействия ребенка и взрослого, самих детей под руководством взрослого.

### Проблемы развития культурно-исторической психологии и психологической антропологии развития в целом

Суммированные положения культурно-исторической психологии на основе учебных взаимодействий в практиках развивающего образования позволяют сформулировать важнейшие проблемы развития культурно-исторической психологии и психологической антропологии развития в целом.

1. Сама идея социально-генетической психологии В.В. Рубцова [11; 13] при рассмотрении процессов учебных взаимодействий выявляет и очерчивает *теоретическую «клеточку»* огромной новой теоретической области психологической антропологии развития различных возрастных этапов и различных практик развивающего образования. Эта область предполагает одновременное рассмотрение и прослеживание *взаимосвязи двух генетических процессов — процесса социогенеза сообществ, общностей и процесса возникновения сознания*, которые взаимно определяют друг друга. При этом речь идет не об индивидуальном сознании, а прежде всего о коллективном сознании формирующейся общности, при осуществлении ее участниками

преобразующих действий и создании различных знаков, координации знаковых (семиотических) отношений для выделения предмета совместного действия. Очевидным образом взаимосвязь этих двух возникающих новообразований — протосознания и протосоциальных отношений (формирующейся протосоциальности — общественных отношений будущего для нового поколения, одновременно преобразующего систему сложившихся общественных связей и врастающего в них) — *обнаруживается в проектной деятельности подростка*. У подростка формируется *практическое проектное сознание*, а сам подросток формирует новые общественные отношения и связи в проектной команде, которые станут элементом общества будущего, формируемого новым поколением. Прослеживание связи этих двух процессов требует выхода за рамки заскорузлой индивидуалистической педагогической психологии, отрицающей междисциплинарные связи и не включающей в себя генетическую эпистемологию (происхождение знаний и структуру мышления в ходе учебных взаимодействий), деятельностьную когнитивистку, анализ семиозиса в совместной деятельности, теорию сознания и теорию социогенеза.

2. В.В. Рубцовым в его исследованиях обнаружен *факт фундаментального значения*. Было показано, что дети обладают особой чувствительностью к координации и согласованию собственной ответной активности на активность взрослого, других детей в ситуации взаимодействий. Не эта ли чувствительность является основой «естественной» готовности еще не обучавшегося малыша к кооперации, о которой пишет в своей книге Михаел Томаселло [16]. *Чувствительность к координации и согласованию взаимодействий со взрослым и другими детьми, в поле которых ребенок находится с момента рождения, не может быть сведена к известному в психологии набору высших психических функций*. Поражение и ослабление чувствительности к координации и согласованию взаимодействий со взрослым и другими детьми, возможно, и приводит к различным типам аутизма и дефектам в коммуникации. Эти разные типы чувствительности (вспомним генезис ощущения цвета руками у А.Н. Леонтьева, способность чувствовать магнитное поле у Н.В. Цзена [10]) являются своеобразной основой интеллектуальных процессов. Можно также указать на другой тип чувствительности — *ситуативную чувствительность*, на основе которой осваивается ориентировочная основа действия.

3. В ходе особых взаимодействий ребенка со взрослыми и другими детьми происходит развитие интеллектуальных процессов — мышления, мыслекommunikации (плывущей речи без фиксированных значений в виде языка (Н.Н. Нечаев [8; 9])) и мыследействия<sup>2</sup>. «Мышление и речь... (добавим от себя: а

<sup>1</sup> Л.С. Выготский. Мышление и речь, гл. IV. Избранные психологические произведения. М., 1956, с.

<sup>2</sup> Единство трех процессов — мышления, мыслекommunikации и мыследействия как фундаментального базиса культурно-исторической традиции и деятельностного подхода было впервые представлено на схеме мыследеятельности Г.П. Щедровицким. Термины «мыслекommunikация» и «мыследействие» были предложены Г.П. Щедровицким для обозначения процессов, которые основываются на мыслительном содержании и смысле [14].

также действие. — Ю.Г.)... имеют генетически совершенно различные корни»<sup>3</sup>, но в ходе взаимодействий детей со взрослым и с другими детьми происходит взаимное пересечение и переплетение этих процессов. Помимо мышления, коммуникации и действия в ситуации коллективных взаимодействий имеют место мыслительная коммуникация и коммуникативное мышление, мыслительно оснащенное действие в ситуации и мышление в виде операционализированных действий, коммуникативное действие в ситуации и коммуникация в виде проговариваемых действий. Выделенное Б.Д. Элькониним действие опосредования [15] является коммуникативным действием, инициирующим процессы взаимодействия взрослого и детей, детей между собой.

4. *Процессы развития интеллектуальных способностей* — мышления, мыслекоммуникации, мыслей действия, их выше обозначенных пересечений, а также рефлексии, понимания, схематизации, взаимопонимания на основе освоения способов действия в ситуации учебных взаимодействий — *отличаются от процессов развития высших психических функций*. Освоение способов действия, лежащих в основе интеллектуальных способностей, требует специального дальнейшего изучения. «Интерпсихическое» как определенный тип взаимодействий на основе создаваемых форм коллективно распределенной деятельности является средством моделирования генезиса интеллектуальной способности у участника взаимодействий. Предметом анализа при этом становится самостоятельное субъектное осуществление интеллектуального процесса участником коллективных взаимодействий на основе осваиваемого способа действия. Как справедливо отмечает в монографии В.В. Рубцов: «Своеобразие перехода от ситуации взаимодействия «взрослый—ребенок» к порождению познавательного действия не может быть объ-

яснено ни формулой «от внешнего к внутреннему», ни формулой «от внутреннего к внешнему» ([11], т. 1, с. 58). Генезис способностей рефлексии, понимания, схематизации, изображения «умных образов», языковых средств выражения требует своего дальнейшего анализа.

5. После фундаментальных работ В.В. Давыдова по представлению теоретических понятий в виде способа предметного действия, позволяющего проследить генезис теоретического знания, кардинально меняется представление об оппозиции житейских и научных понятий Л.С. Выготского. Ребенок не обладает «житейскими понятиями», но может давать определения вводимых в обсуждение терминов и задаваемых педагогом теоретических представлений. Эти определения учащихся не сопоставимы с идеализациями в структуре понятия, выделяемыми за счет действия моделирования и преобразования моделей. Важнейшую роль играет диалог учащихся со взрослыми и между собой по обсуждению «концептуальных монстров» учащихся — способов понимания, вводимого теоретического понятия в виде странных образов и схем, непревычных словесных выражений. Теоретическое представление педагога в диалогах учащихся само может рассматриваться тоже как «концептуальный монстр». Огромную роль при попытках выявить и представить «концептуальных монстров» играют процессы схематизации смыслов и изображения «умных образов» учащихся (В.В. Рубцов).

Таким образом, данная монография фиксирует значительные результаты, достигнутые В.В. Рубцовым и работающим вместе с ним коллективом исследователей и разработчиков при реализации программы построения социально-генетической психологии, и определяет новые рубежи развития культурно-исторической психологии.

### Литература

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь, гл. IV. Избранные психологические произведения. М., 1956, с. 131.
2. *Глазунова О.И., Громыко Ю.В.* Освоение способов действия как интегральный показатель развития интеллектуальных способностей в обучении: к проблеме построения деятельностной диагностики способностей // *Культурно-историческая психология*. 2021. Том 17. № 3. С. 58–68. DOI:10.17759/chp.2021170309
3. *Громыко Ю.В.* Культурно-историческая психология овладения деятельностью и альтернативы цифровизации // *Культурно-историческая психология*. 2023. Том 19. № 2. С. 27–40. DOI: 10.17759/chp.2023190204
4. *Громыко Ю.В.* Реанимация Российской системы образования. Проблемы и возможности: другая система координат и навигатор живого субъекта образования // *Стратегия развития компьютерной реальности* / Под ред. Г.Г. Малинецкого, П.А. Верника, В.В. Иванова. М.: Техносфера, 2020, С. 316–336.

### References

1. Vygotsky L.S. Myshlenie i rech' [Thinking and Speech]. *Izbrannyye psikhologicheskiye proizvedeniya* [Selected Psychological Works]. Chapter IV. Moscow, 1956, p. 131.
2. Glazunova O.I., Gromyko Yu.V. Osvoeniye sposobov deystviya kak integral'nyi pokazatel' razvitiya intellektual'nykh sposobnostey v obuchenii: k probleme postroeniya deyatel'nostnoi diagnostiki sposobnostey [Mastering Way of Action as an Integral Indicator of the Development of Intellectual Abilities in Learning: to the Problem of Constructing an Activity Diagnostics of Abilities]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 3, pp. 58–68. DOI:10.17759/chp.2021170309. (In Russ.)
3. Gromyko Y.V. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya ovladeniya deyatel'nost'yu i al'ternativy tsifrovizatsii [Cultural-Historical Psychology of Mastering Activity and Alternatives to Digitalization]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical*

<sup>3</sup> Л.С. Выготский. Мышление и речь, гл. IV. Избранные психологические произведения. М., 1956, с.

5. Громыко Ю.В., Устиловская А.А. О генезисе коллективной субъектности в деятельности технологического кружка (к программе исследований) [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 2. С. 155–174. DOI: 10.17759/psyedu.2023150209

6. Кудрявцев В.Т. Развитие воображения — тропинка в мир человеческой культуры // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 5. С. 58–70. DOI: 10.17759/pse.2020250505

7. Нецаев Н.Н. «Двойственность» совместной деятельности как основа становления психологических новообразований: пути развития деятельностного подхода // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 3. С. 27–37. DOI: 10.17759/chp.2020160304

8. Нецаев Н.Н. Социально-психологические аспекты онтогенеза дискурса // Язык и культура. 2017. № 37. С. 6–28.

9. Нецаев Н.Н. О новом подходе к языку и речевой деятельности в условиях цифровизации коммуникативных возможностей // Вопросы психологии. 2019. № 6. С. 19–34.

10. Пахомов Ю.В., Новикова Т.П., Войтенко Е.В. Психотехнический проект Николая Цзена. История человека и книги глазами друзей и современников. М.: Когито-Центр, 2022. 464 с.

11. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология учебных взаимодействий (избранные статьи, выступления, проекты): в 2 т., М.: ИД «Городец», 2024.

12. Рубцов В.В. Два подхода к проблеме развития в контексте социальных взаимодействий: Л.С. Выготский vs Ж. Пиаже // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 3. С. 5–14. DOI: 10.17759/chp.2020160302

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

14. Щедровицкий Г.П. Схема мыследеятельности — системно-структурное строение, смысл и содержание // Системные исследования: Ежегодник. 1986. М., 1987. С. 124–146.

15. Эльконин Б.Д. Посредническое Действие и Развитие // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 93–112. DOI: 10.17759/chp.2016120306

16. Michael Tomasello Why we cooperate. A Boston Review Book. Massachusetts Institute of Technology, 2009. 206 p.

*Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 2, pp. 27–40. DOI: 10.17759/chp.2023190204. (In Russ.)

4. Gromyko Yu.V. Reanimatsiya Rossiiskoi sistemy obrazovaniya. Problemy i vozmozhnosti: drugaya sistema koordinat i navigator zhivogo sub"ekta obrazovaniya. [Resuscitation of the Russian education system. Problems and opportunities: another coordinate system and navigator of a living subject of education]. In Malinetskii G.G. (eds.), *Strategiya razvitiya komp'yuterno real'nosti*. [Computer reality development strategy] Moscow: Publ. Tekhnosfera, 2020, pp. 316–336.

5. Gromyko Y.V., Ustilovskaya A.A. O genezise kollektivnoi sub"ektnosti v deyatel'nosti tekhnologicheskogo kruzhka (k programme issledovaniy). [About Genesis of Collective Subjectivity in The Activity of Technological Club (to The Research Program)] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 2, pp. 155–174. DOI: 10.17759/psyedu.2023150209. (In Russ.)

6. Kudryavtsev V.T. Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Development of Imagination: A Path to the World of Human Culture]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 5, pp. 58–70. DOI: 10.17759/pse.2020250505. (In Russ.)

7. Nechaev N.N. «Dvoistvennost'» sovmestnoi deyatel'nosti kak osnova stanovleniya psikhologicheskikh novoobrazovaniy: puti razvitiya deyatel'nostnogo podkhoda [The “Ambivalence” of Joint Activity as the Basis of the Emergence of Psychological Neoformations: Ways of Developing the Activity Approach]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 3, pp. 27–37. DOI: 10.17759/chp.2020160304

8. Nechaev N.N. Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty ontogeneza diskursa. [Socio-psychological aspects of the ontogenesis of discourse]. *Yazyk i kul'tura [Language and culture]*, 2017, no. 37, pp. 6–28. (In Russ., abstr. in Engl.)

9. Nechaev N.N. O novom podkhode k yazyku i rechevoi deyatel'nosti v usloviyakh tsifrovizatsii kommunikativnykh vozmozhnostei. [About a new approach to language and speech activity in the context of digitalization of communication opportunities]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2019, no. 6, pp. 19–34. (In Russ.)

10. Pakhomov Yu.V. Novikova T.P. Voitenko E.V. Psikhotekhnicheskii projekt Nikolaya Tszena. Istoriya cheloveka i knigi glazami druzei i sovremennikov. [The psychotechnical project of Nikolai Tsen. The story of a man and a book through the eyes of friends and contemporaries]. Kogito Center, 2022, 464 p. (In Russ.)

11. Rubtsov V.V. Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya uchebnykh vzaimodeistvii (izbrannye stat'i, vystupleniya, projekty): v 2 t.) [Socio-genetic psychology of educational interactions (selected articles, speeches, projects): in 2 vol.]. Moscow: Izdatel'skii dom «Gorodets», 2024. (In Russ.)

12. Rubtsov V.V. Dva podkhoda k probleme razvitiya v kontekste sotsial'nykh vzaimodeistvii: L.S. Vygotskii vs Zh. Piazhe [Two approaches to the problem of development in the context of social interactions: L. S. Vygotsky vs Zh. Piaget]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural and historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 3, pp. 5–14. DOI: 10.17759/chp.2020160302 (In Russ.)

13. Rubtsov V.V. Sotsiogenez sovmestnogo deistviya: vzaimoponimanie lyudei kak uslovie ponimaniya veshchei. Interv'y (besedu vel. Kudryavtsev V.T) [Sociogenesis of Joint Action: Mutual Understanding between Individuals as a Precondition for Understanding Things. Interview

(Carried out by Kudryavtsev V.T.]. *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

14. Shchedrovitskii G. P. Skhema mysledeyatelnosti sistemno-strukturnoe stroenie, smysl i sodержanie [the Scheme of the cognitive system-structural structure, meaning and content]. *Sistemnye issledovaniya. Metodol. probl.: Ezhegodnik, 1986* [System research. Methodol. probl.: Yearbook], 1986. Moscow, 1987, pp. 124–146. (In Russ.)

15. Elkonin B.D. Intermediary Action and Development. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 93–112. DOI: 10.17759/chp.2016120306.

16. Michael Tomasello Why we cooperate. A Boston Review Book. Massachusetts Institute of Technology, 2009, 206 p.

### **Информация об авторах**

Громько Юрий Вячеславович, доктор психологических наук, профессор кафедры педагогической психологии имени В.А. Гуружапова факультета психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), директор Института опережающих исследований «Управление человеческими ресурсами» имени Е.Л. Шифферса (ИОИ имени Е.Л.Шифферса), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5943-8232>, e-mail: [yugromyko@gmail.com](mailto:yugromyko@gmail.com)

### **Information about the authors**

Yury V. Gromyko, Doctor of Psychology, Professor, Department of Pedagogical Psychology named after V.A. Guruzhapov, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Head of the Shiffers Institute of Advanced Studies, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5943-8232>, e-mail: [yugromyko@gmail.com](mailto:yugromyko@gmail.com)

Получена 14.01.2024  
Принята в печать 14.03.2025

Received 14.01.2024  
Accepted 14.03.2025