

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ THEORETICAL RESEARCH

### Культурно-исторический подход к построению системы массового образования в России в первой трети XX века: этнопсихологический аспект

**Божович Е.Д.**

**ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»  
(ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация**

**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8015-9040>, e-mail: [elenabozhovich@inbox.ru](mailto:elenabozhovich@inbox.ru)**

**Цели.** 1. Проанализировать социально-политические условия, в которых начала развиваться педагогическая психология как научная дисциплина и формироваться образовательная система в СССР в начале XX века. 2. Рассмотреть подход Л.С. Выготского к диагностике психического развития детей разной национальной принадлежности для последующей педагогически корректной организации их воспитания и обучения.

**Контекст и актуальность.** Начальные этапы развития системы образования в нашей многонациональной стране и становление педагогической психологии как самостоятельной дисциплины тесно, но неоднозначно связаны. До сих пор имеет место недооценка как достижений в решении задач образования в тот период, так и непонимание роли психологов в этой работе, в частности исследований Л.С. Выготского, которому в зарубежной научной печати приписывается неуважение к культуре национальных меньшинств, колониционные интенции, расистское мировоззрение.

**Метод.** Анализ социально-политической ситуации в российском образовании в первой трети XX века. Сопоставительный логико-семантический анализ ранних работ Л.С. Выготского и его последующих, зрелых, трудов, в которых были сформулированы основные положения культурно-исторической психологии.

**Основные выводы.** Значение психологического исследования получает более отчетливое выражение при анализе и оценке его не только в собственно научном, но и широком социальном контексте. Роль Л.С. Выготского в разработке подходов к построению образовательной системы в многонациональном государстве состоит в том, что он фактически первый показал необходимость изучения социальной ситуации развития детей, живущих в разных этнических средах. При этом сам он воспринимал национальные меньшинства как культурно-своеобразные, а не примитивные, отстающие.

**Ключевые слова:** Л.С. Выготский, культурно-историческая психология, психологические системы, социальная ситуация развития, переживание, спонтанное и специальное обучение, культурно-своеобразные народы, психическое развитие, образовательная политика.

**Для цитаты:** Божович Е.Д. Культурно-исторический подход к построению системы массового образования в России в первой трети XX века: этнопсихологический аспект. Социальная психология и общество. 2022. Том 13. № 2. С. 10–24. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2022130202>

# Cultural-Historical Approach to the System of Mass Education in Russia in the First Third of the XX Century: Ethnopsychological Aspect

*Elena D. Bozhovich*

*Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8015-9040>, e-mail: [elenabozhovich@inbox.ru](mailto:elenabozhovich@inbox.ru)*

**Objectives.** 1. To analyze the socio-political conditions in which pedagogical psychology as a scientific discipline began to develop and the educational system in the USSR at the beginning of the XX century was formed. 2. To consider L.S. Vygotsky's approach to the diagnosis of the mental development of children of different nationalities for the subsequent pedagogically correct organization of their upbringing and educating.

**Background.** The initial stages of the development of the education system in our multinational country and the formation of pedagogical psychology as an independent discipline are closely but ambiguously linked. There is still an underestimation of both the achievements in solving the problems of education at that time, and misunderstanding of the role of psychologists in this work, in particular the research of L.S. Vygotsky, to whom disrespect for the culture of national minorities, colonization intentions, and a racist belief system are attributed in the foreign scientific press.

**Method.** Analysis of the socio-political situation in the Russian education in the first third of the XX century. Comparative logical-semantic analysis of L.S. Vygotsky's early works and his subsequent mature works, in which the main provisions of cultural-historical psychology were formulated.

**Conclusions.** The significance of psychological research becomes more clearly expressed when analyzing and evaluating it not only in the scientific, but also in a broad social context. The role of L.S. Vygotsky in developing the approaches on the educational system in a multinational state is that he was actually the first to show the need to study the social situation of the development of children living in different ethnic environments. At the same time, he himself perceived national minorities as culturally peculiar, and not primitive, retarded.

**Keywords:** L.S. Vygotsky, cultural-historical psychology, psychological systems, social situation of development, experience, spontaneous and special education, culturally peculiar peoples, mental development, educational policy.

**For citation:** Bozhovich E.D. Cultural-Historical Approach to the System of Mass Education in Russia in the First Third of the XX Century: Ethnopsychological Aspect. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2022. Vol. 13, no. 2, pp. 10–24. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2022130202> (In Russ.).

## Введение

В последние годы в зарубежной научной литературе появились упреки этического плана, адресованные известным и крупным российским ученым XX века. Так, пересматривается с «отрицательным знаком» качество фундаментальных трудов Л.С. Выготского и А.Р. Лурии. Общим декларируемым мотивом такого рода публикаций является «демифологизация»

личности и творчества этих ученых. Такую задачу поставили перед собой, в частности, А. Ясницкий с коллегами (см., например, [20; 25]). Более того, Л.С. Выготского обвиняют в тенденции к продвижению идей колониализма и даже расизма, в высокомерии по отношению к другим народам, которые принято называть национальными меньшинствами [23].

Цель, ради которой может решаться такая задача, как научная, не ясна, но

она вполне вписывается в политические цели — принизить прошлые и настоящие достижения России, изолировать ее не только в экономической, но даже в культурной сфере. Не останавливаемся на указанных и других публикациях А. Ясницкого, Э. Ламдана, М. Бэнг, так как их анализ уже сделан в ряде выступлений в отечественной научной печати [13; 14; 15; 22 и др.]. В этих работах детально и с опорой на множество документов, а также текстов Л.С. Выготского и А.Р. Лурии показаны несостоятельность тенденциозного пересмотра их научного наследия и некорректность использования архивных материалов покойных ныне ученых, которые сами уже ответить не могут. Выбор именно Л.С. Выготского и А.Р. Лурии в качестве объектов такого рода критики вполне объясним: чем значительнее личность и ее достижения в той или иной сфере, тем она более соблазнительна в плане «низвержения авторитетов» и удовлетворения потребности критиков во внимании и самоутверждении.

Понятно, что в каком-либо оправдании ни А.Р. Лурия, ни Л.С. Выготский не нуждаются. Их научное значение уже высоко оценено в мировой науке (см., например, [1; 12; 18; 21; 24 и др.]); сделаны основательные обзоры зарубежных исследований, проведенных в русле его идей [19 и др.]; опубликованы мемуары людей, лично знавших его [2]; проводятся конференции по развитию культурно-исторической психологии.

Вместе с тем становится актуальной задача анализа ранних этапов творчества Л.С. Выготского в контексте всей его концепции, а также в более широком, историческом, контексте<sup>1</sup>.

Предварительно отметим, что многие нарекания, относящиеся к Л.С. Выготскому, в частности, в указанной выше статье Меган Бэнг, относятся в основном не к теоретическим положениям культурно-исторической концепции, а к тем фрагментам произведений Л.С. Выготского, которые текстуально выполняют иллюстративную и/или объяснительную функцию в ходе анализа психологических феноменов и процессов.

Мы в критических замечаниях, относящихся к идеям Л.С. Выготского, выделяем два аспекта: терминологический и содержательный. Терминологический (при всей важности лексического выражения научной мысли) может в ряде случаев носить формальный и технический характер. Кроме того, терминологический аппарат наук, особенно гуманитарных, динамичен — для одних и тех же объектов исследований в разные времена могли использоваться различные, но семантически эквивалентные (хотя и не полностью синонимичные) термины. Этого коснемся позже.

Сейчас обратимся к содержательному аспекту, поскольку он тесно связан с историческим социально-политическим контекстом становления отечественной педагогической психологии и местом исследований Л.С. Выготского в ходе ее развития.

### **Начальные этапы развития педагогической психологии в России**

Педагогическая психология в России начала оформляться как самостоятельная научная дисциплина только в

<sup>1</sup> Кстати, любой, даже острокритический, анализ работы того или иного ученого предполагает учет общего контекста его творчества и исторических условий, в которых оно осуществлялось.

последней четверти XIX века. Причем она испытывала большое влияние западной детской психологии, которая к этому времени накопила значительный массив материалов о психическом развитии ребенка. Однако просто суммировать накопленное знание и построить на его основе новую дисциплину о целенаправленном воспитании, обучении и развитии ребенка едва ли было возможно. Требовались единые теоретические основания и новые эмпирические данные. В 1877 году вышла книга П.Ф. Каптерева «Педагогическая психология для народных учителей, воспитателей и воспитательниц»; в более поздних изданиях она выходила в свет под коротким названием «Педагогическая психология» [11], затем включалась в публикации его избранных трудов. В этой книге впервые были сформулированы принципы воспитания и обучения с учетом возраста ребенка, психологических особенностей, социальных условий его жизни. Но сразу изменить подготовку педагогов и компетентность родителей она, конечно, не могла. Необходимость в построении этой дисциплины осознавалась многими специалистами и не только в психологии.

В начале XX века в России прошли 2 съезда по педагогической психологии (1906, 1909 гг.) и 3 по экспериментальной психологии (1910, 1913, 1916 гг.). В них принимали участие психологи, педагоги, психиатры, руководители ряда психологических лабораторий и центров, уже созданных к тому времени в России. Тематика дискуссий на всех этих съездах была очень сходна, а эмоционально-оценочный настрой разный. На первом из них царил воодушевление по поводу того, что рождается новая наука, которая в корне изменит процессы воспитания и обучения. Но, начиная со второго съезда, это настроение сменилось скепсисом

и унынием. Основной причиной недовольства была практическая беспомощность педагогической психологии — она не смогла повлиять на педагогическую практику; добытые в ее исследованиях данные были формалистичны, в них словно не было живого ребенка.

Рефлексия ученых на эти неудачи позволила установить их основные причины: а) неопределенность предмета новой области знания; б) отсутствие адекватных задачам новой дисциплины методов эмпирических исследований. Казалось бы, это внутренние научные трудности, предмет исследований и дискуссий. Однако после 1917 года работа в этом направлении прервалась, а вопросы воспитания и обучения по-прежнему требовали рассмотрения и решения.

Далее, в начале 20-х годов XX в. реальное положение вещей в образовании было осложнено множеством социальных и политических факторов. Страна (тогда Советский Союз) была ослаблена революцией, гражданской и первой мировой войнами. Значительная часть образованных людей и специалистов в разных сферах промышленности покинули страну. Большая часть населения оставалась неграмотной. Поэтому одной из практических задач стала ликвидация безграмотности («ликбез»), решение которой должно было способствовать преодолению дефицита квалифицированных кадров. Эта задача осложнялась тем, что ее решение требовало дифференцированного подхода с учетом того, что в стране было более 100 наций и народностей, а следовательно, столько же языков, социальных укладов, различных типов межпоколенческих отношений, традиционных приемов воспитания. Причем на окраинах России и в провинциальной «глубинке» вообще не было системного образования как социального института, необходимого

не только для развития промышленности, но и культурного взаимодействия людей разной национальной принадлежности.

### **Участие психологии в решении задач образования**

Вопрос о том, как строить образовательную систему, принимая во внимание то, что есть не только центральная Россия, большие мегаполисы, столичные университеты, но и окраины, в которых живут так называемые малые народы, был объективно обусловлен. Сначала принимались частные, «точечные», решения: создавались доступные малообразованным людям учебники, пособия, проводились занятия с неграмотными. В этой работе принимали участие и психологи. Так, в начале 20-х годов Д.Н. Богоявленский подготовил учебник в двух частях (двух книгах) «Книга для чтения. Учебник для малограмотных», который выдержал 7 изданий, последнее вышло в 1945 г. Д.Б. Эльконин создал пособие «Первая книга по русскому языку для народов Севера», которая тоже выдержала ряд изданий, последнее вышло в 1947 г. После Великой Отечественной войны проблема ликбеза еще сохраняла актуальность.

Однако частных решений было недостаточно, и в образовании нуждались не только и не столько взрослые, сколько дети, поскольку с ними связана перспектива развития любой страны. Нужна была разработка общего подхода к построению образовательной системы с учетом этнического своеобразия народов, населявших страну.

Советская власть (как бы к ней ни относиться) понимала, что необходимо восстановить или сформировать заново систему образования. При этом в самой практике предпринимались опять

же «точечные» пробы — беспорядочно опробовались разные методы обучения (бригадный, проектный и др.). Была, например, попытка построить образовательный процесс по концепции «прагматической педагогики» известного американского философа и психолога Дж. Дьюи, которая вызвала большой интерес у наших психологов и педагогов; в 1928 году он приезжал в Советский Союз по приглашению Наркомпроса.

Технология обучения, основанная на этой концепции, небезынтересна, она стимулировала познавательные потребности детей и развитие самостоятельного поискового мышления. Фактически она явилась предтечей проблемного обучения, которое развивается в нашей и других странах, хотя уже в иной разработке. Л.С. Выготский ссылается в одной из своих работ на мысль Дж. Дьюи о том, что развитие мышления предполагает поиск путей преодоления интеллектуальной трудности. Кроме того, одним из основных понятий в концепции Дж. Дьюи является понятие «опыт», его накопление и осмысление ребенком ведет к отбору практически необходимых ему знаний. Л.С. Выготский тоже в одной из своих работ обращается к этому понятию, скажем об этом чуть позже.

Однако пробы применения технологии обучения по Дж. Дьюи у нас вскоре были прекращены, поскольку знания, получаемые детьми в таком образовательном процессе, оказывались фрагментарными, непочными, а значит и непригодными для решения в дальнейшем сложных задач как в индустриальной, так и в гуманитарной сферах. Были ли эти неудачи следствием педагогических ошибок в применении метода Дж. Дьюи в наших школах или сама его технология небезупречна, сейчас сказать трудно. Впоследствии появилась еще одна причина для

отказа от ориентации на его идеи: в конце 30-х годов он возглавил комиссию, которая исследовала материалы сталинских процессов против врагов народа; его книги были изъяты из советских библиотек.

В 1931 году были приняты и утверждены Государственным Ученым Советом первые учебные программы, началось создание стабильных учебников по разным предметам. Психология как учебная дисциплина проникла в школу несколько позднее. Учебник психологии для средней школы Б.М. Теплова за период 1946—1954 гг. выдержал 8 изданий и был переведен на языки ряда европейских стран. Как учебный предмет в системе высшего образования психология занимала прочное место еще со времен Г.И. Челпанова.

Понятно, что сами по себе программы и учебники не могли обеспечить полностью ход образования; существующие методы и методики требовали обновления и расширения педагогических приемов. Основной задачей стало построение развивающего обучения, а центральной проблемой — соотношение обучения и развития ребенка<sup>2</sup>. Эти задача и проблема не могли быть решены только в рамках педагогики или административными предписаниями; необходима была психологическая база.

### **Роль Л.С. Выготского в развитии проблемы обучения и развития**

В 1926 году вышло первое издание книги Л.С. Выготского «Педагогическая

психология» [8]<sup>3</sup>. Она несет на себе заметный налет реактологии; неизвестно, было это вынужденное следование корниловским представлениям о механизмах психического или тогда Л.С. Выготский сам придерживался тех же позиций. Во всяком случае целый ряд психологических феноменов — внимание, мышление, установка, эмоция и др. — описываются им как различные реакции, их связи и динамика. Важно другое: в этой книге тогда еще очень схематично, условно говоря «пунктиром», намечены некоторые понятия и положения, глубоко разработанные далее в его концепции. Это, прежде всего, понятия «воспитание», «среда» и «опыт». Воспитание раскрывается им как процесс, который «осуществляется через собственный опыт ученика, который всецело определяется средой» [8, с. 85]; игра — как «живой, социальный, коллективный опыт ребенка» [8, с. 125]; индивидуальный опыт — как «сложная функция от целого социального опыта человечества и его отдельных групп» [8, с. 67—68].

Через два года после выхода этой книги, в 1928 году, Л.С. Выготский сделал доклад «О методических основах психологического изучения культурно-своеобразных народов» [3]. Точного указания даты и места этого доклада пока найти не удалось, но его стенограмма сохранилась в архивах некоторых учеников Льва Семеновича. Кроме того, есть его статья, опубликованная в журнале «Педология» в 1929 году [4]. В этой статье более кратко представлены те положения, которые были развернуты в докладе. Стала ли

<sup>2</sup> Эту задачу только при поверхностном взгляде можно отнести к Новой и Новейшей истории. На самом деле это одна из самых древних проблем для любой системы образования — от традиционных культур (в которых вообще не существовало школ), позднее — античного образования, далее — домашнего (дворянского — в нашем недавнем прошлом), до классно-урочной организации современного учебного процесса.

<sup>3</sup> Здесь и далее мы обозначаем год написания и/или прижизненной публикации его работ. В списке источников указываем последующие годы их издания.

работа над этой темой государственным заказом или инициативой самого докладчика, входила в круг его интересов, сказать трудно, скорее всего, и то и другое в совокупности.

В свете сегодняшней полемики вокруг наследия и системы взглядов Л.С. Выготского относительно культурных особенностей национальных меньшинств содержание этого доклада представляет особый интерес. В нем отчетливо и полно выражена позиция Л.С. Выготского в вопросах изучения, обучения и развития детей разной национальной принадлежности.

Есть и еще один момент, в связи с которым доклад представляет интерес. Этот момент касается научного пути Л.С. Выготского: в его последующих работах развиваются и терминологически оформляются понятия, которые в «Педагогической психологии» и этом докладе еще только *намечены*, образно говоря, «просвечивают» сквозь текст, а позднее составят понятийное ядро культурно-исторической психологии.

Л.С. Выготский не был бы ученым огромного масштаба, если бы сразу попытался дать практические рекомендации к образовательной политике в многонациональной стране. Он начал свое выступление с того, что для решения задач хозяйственного и социального строительства страны необходимо прежде всего изучение этнопсихологических и педологических особенностей поведения и развития детей разных национальностей. При этом он подчеркивал, что процессы развития управляются едиными законами и могут быть описаны в строгих терминах психологии и педологии. Однако он указывал, что невозможно отрицать и то, что эти процессы различны по форме в зависимости от своеобразия условий жизни ребенка; пренебречь этими различиями нельзя, если мы хотим

найти пути «правильного», как он писал, изучения и далее — воспитания и обучения детей разных национальностей.

Эта идея включена в контекст более общей мысли о том, что при изучении человека в фокусе внимания исследователей всегда были две линии развития: биологическая эволюция человека как вида и онтогенетический процесс движения от детства к взрослости каждого представителя рода человеческого. Но есть, напоминает Л.С. Выготский, третья линия — *историческое* развитие человечества, в ходе которого менялись высшие психические функции, в первую очередь, мышление. Эта мысль позднее была развернута в его совместной работе с А.Р. Лурией [10]; первая публикация этой книги состоялась в 1930 году.

Что касается третьей, исторической, линии развития человечества, то она состоит в том, что каждому этапу фило- и антропогенетического развития соответствовали формы мышления, сложившиеся в контексте представлений человека о мире, его опыте, накопленном к данному периоду истории, укладу хозяйствования и социального устройства. Так, в докладе Л.С. Выготский отмечает, что мышление человека на ранних стадиях исторического (а может быть, и доисторического) периода не было ни мистическим, ни дологическим. Оно было логически полноценным в соответствии с тем пониманием мироустройства, которым он располагал. Да и сами основы логического мышления не возникли «вдруг» у современного европейца, они имели место уже у представителя исторически ранних ступеней развития. То же относится к такой важной и связанной с мышлением функции, как память.

Возвращаясь теперь к критике позиций Л.С. Выготского, надо задать вопрос: где же здесь инкриминируемое ему вы-

сокомерие по отношению к «примитиву» и тенденция к признанию «сверхчеловеком» современного представителя вида?! Тем более, как это может быть связано с идеей колониализма и расизма?

Создается впечатление, что М. Бэнг критически анализирует не идеи Л.С. Выготского, а свои интерпретации этих идей, затем выдвигает контраргументы в ответ на эти интерпретации.

По Л.С. Выготскому, поведение и развитие ребенка любой национальности обнаруживает прямую связь со структурой социальных отношений, сложившихся у того или иного народа к данной исторической фазе развития. А эта структура, как известно, очень широко варьирует в разных обществах и в первую очередь определяет своеобразие условий, в которых живет и развивается ребенок. В этих условиях протекает процесс его «вращения», по выражению Льва Семеновича, в исторически сложившиеся в этнической среде формы поведения и мышления и одновременно процесс «вращения» (интериоризации) внешних форм поведения и деятельности во внутренний план, превращение их в содержание сознания.

Казалось бы, изучение этнической среды дает ключ к пониманию процессов «вращения» и «вращения» ребенка в культуру и овладения ею, а значит, его развития. Но Л.С. Выготский видит в качестве источника развития не саму по себе среду, а взаимоотношения и взаимодействие ребенка со средой, *переживание* им того или иного события, ситуации, возникших в среде. В докладе, как и ранее в «Педагогической психологии», он

еще не развертывает эту идею, но она лежит в основе фундаментального понятия его концепции — *социальной ситуации развития*. Оно было описательно представлено впервые в «Лекциях по педологии» в 1933–1934 гг., которые тоже очень долго хранились в рукописи у его учеников и были опубликованы только в 2001 году [9].

В этой связи опять возникает вопрос к критикам Л.С. Выготского: разве для защиты колониализма, а тем более расизма нужно изучение социальной ситуации развития ребенка или взрослого и ее учет в процессе образования? В колониях и доминионах преследуются совсем другие цели: адаптировать аборигенов к тем желательным для имперских держав, их экономических потребностей изменениям исконной среды того или иного общества.

И достигались эти цели довольно беззастенчиво<sup>4</sup>.

На особом аспекте проблемы взаимодействия ребенка и среды, важном для образования, Л.С. Выготский останавливается еще в одной из своих работ 30-х годов, опубликованной впервые в 50-е годы [5], есть и более поздние публикации этой работы. Этот аспект Л.С. Выготский затрагивает в докладе лишь косвенно, но с темой доклада он связан прямо. Это мысль о необходимости различения двух типов обучения: *спонтанного и специально организованного* («реактивного» в его терминологии). Специально организованное обучение с неизбежностью несет в себе элементы культуры того или иного этноса (язык преподавания, правила дисциплины, традиционные позиции

<sup>4</sup> Например, как установлено в социолингвистических исследованиях, процессы колонизации приводили к гибели исконных языков многих народов как факторов их культуры, поскольку эти языки изменялись по механизму креолизации; иначе сами миссионеры не могли адаптироваться к той среде, которую осваивали. Сформировавшиеся по такому механизму креольские языки становятся в конце концов полноценными знаковыми системами, но утрачивают многое из своей исторической самобытности.

ученика по отношению к учителю или наставнику). Но еще более заметны различия в содержании и процессах спонтанного обучения, особенно в дошкольных возрастах. Оно характеризуется тем, что ребенка не столько *учат*, сколько он *учится* самостоятельно — сам берет из среды то, что отвечает его потребностям, интересам, намерениям. В рамках одной и той же (любой культурной) среды возникает значительный разброс как в возрастной динамике, так и в индивидуальных качественных вариантах развития. Причем этот разброс проявляется как на актуальном уровне развития, так и в зоне ближайшего развития, прежде всего мышления.

В вопросе о видах и функциях мышления Л.С. Выготскому произвольно и совершенно неправомерно приписывается позиция, которой он реально не придерживался. Так, в статье М. Бэнг утверждается, что он характеризовал как когнитивно неполноценные народы, в мышлении которых функционируют комплексы, а не понятия. Такое утверждение можно объяснить только ограниченным знанием трудов Л.С. Выготского и/или непониманием концептуального контекста того или иного его тезиса. Он никогда не относился к психологическим феноменам оценочно. Они характеризовались им не по параметрам «выше/ниже», «лучше/хуже», а по параметру возникновения и проявления «раньше/позже» и по признакам качественного своеобразия; это относилось в равной мере к фило- и онтогенезу<sup>5</sup>.

Синкретические обобщения, комплексы, псевдопонятия (или предпо-

нятия) были для него этапами развития мышления. Причем далеко не всегда следующий этап отменяет предыдущие; в коллективном и индивидуальном сознании людей сосуществуют все эти когнитивные образования. Есть синкретические виды искусства, о чем Л.С. Выготский не мог не знать, поскольку начинал свой научный путь в области психологии искусства. Есть синкретические явления в языке, в стилистике писателей, о чем тоже Л.С. Выготский не мог не знать, поскольку язык как универсальная знаковая система входил в поле его интересов. Более того, Л.С. Выготский для многих из нас не только психолог, но и искусствовед, литературный и театральный критик (см. об этом подробнее: [16; 17]). Да и в своих психологических произведениях он часто обращается к материалу классической литературы. Так, в «Мышлении и речи» есть целые страницы, посвященные семантике поведения персонажей произведения «Горе от ума» А.С. Грибоедова.

Что касается комплексов, то никаких указаний в работах Л.С. Выготского на примитивизм этих когнитивных образований нет в его трудах; ведь известно, что и современный глубоко образованный человек в обыденной жизни очень часто мыслит в комплексах. Псевдопонятия, как он указывал, представляют собой комплексные значения, фактически совпадающие со значениями-понятиями, но «выработанные особым способом мышления» [7, с. 150]. Строгие понятия функционируют в сознании индивида тогда, когда получают четкую дефиницию. Между тем это не характерно,

<sup>5</sup> Заметим, что ни один квалифицированный психолог вообще не дает оценок тем или иным психологическим образованиям. Ж. Пиаже не оценивал положительно или отрицательно детский эгоцентризм. Ш. Бюлер не оценивала по параметру «хорошо/плохо» фазы пубертата. Этот ряд примеров можно продолжить. Эффекты же конкретных психологических феноменов для развития в целом, конечно, анализировались.

к примеру, для религиозных доктрин, нравственных установок, художественных произведений и т.д., но это не означает, что там нет понятий, они лишь формируются по другим механизмам и функционируют в иных формах.

В трудах Л.С. Выготского суждения о неразвитости строгого понятийного аппарата в сознании представителей архаичных обществ и национальных меньшинств отнюдь не свидетельствуют ни о его «эпистемическом расизме», ни об оценке им «эпистемического превосходства» современных европейских обществ. Такого рода замечания критиков звучат не как контраргументы, а как политическое обвинение, что в научной дискуссии — просто дурной тон.

Вопрос о сравнительных методах и методиках исследования процессов развития детей в разных культурах занимает особое место в докладе Л.С. Выготского и его концепции в целом. Практика тестирования уровня развития некими универсальными инструментами, получившая распространение в западной психологии, была отвергнута российской наукой после первых же эмпирических проб, предпринятых, в частности, на детях узбекской выборки. Об этом Л.С. Выготский говорит в том же докладе, акцентируя тот факт, что полученные тестированием результаты в одной культурной среде теряют свое значение, как только переносятся в другую культурную среду, поскольку дают ложную картину на материале национальных выборов.

Он не только указал на непригодность универсальных инструментов измерения и сравнения уровня развития детей разных этносов и наций, но и аргументировал бесплодность попыток такой моди-

фикации этих инструментов, которая, на первый взгляд, позволяет приспособить их к использованию в разных этнических условиях. Так, сохранение психологических принципов построения теста с заменой его материала, близкого по содержанию к истории и опыту другого народа, по его мнению, только смягчает отрицательные эффекты такого теста. Идея же разработки принципов создания тестов для каждого этноса отдельно исключает возможность сравнительных исследований. Становится невозможным изучать общие закономерности психического развития. В обеих попытках модификации универсальных тестов нет, по мысли Л.С. Выготского, *развития* человека как вида и человека как индивида.

Он указывал на своеобразие не только видов высших психических функций, но их *форм*<sup>6</sup>, представляющих собой психологические системы, в которых динамичны и изменчивы межфункциональные связи и механизмы. В 1930 году этому была посвящена специальная работа [6]. Функцию одних процессов могут принимать на себя другие процессы, что и меняет в корне их форму. (Именно к этому относится известный пример, заимствованный Л.С. Выготским из материалов Леви Брюля: функцию мышления у вождя кафров выполняют сновидные образы.) По Л.С. Выготскому, это не столько примитивизм мышления, сколько его форма, психологическая система, функционирующая на данном этапе исторического процесса.

Поэтому и тестирование уровня развития детей разных национальностей, сейчас уже далеко ушедших от исторически ранних этапов развития человечества, должно строиться, по мысли

<sup>6</sup> Для современной психологии более привычно говорить о видах (или типах) мышления. А Л.С. Выготский различает формы мышления как особые, исторически обусловленные образования.

Л.С. Выготского, как анализ соотношения форм, видов и содержания высших психических функций, в первую очередь мышления. Именно эти соотношения определяют этническое и национальное своеобразие развития разных обществ и индивидов.

Вопросу о некорректности тестирования посредством неких универсальных диагностических инструментов М. Бэнг посвящает целые страницы в своей статье (хотя и не всегда в прямой связи с Л.С. Выготским). Но сама по себе критическая позиция в этом вопросе теперь уже стала общим местом, банальностью.

Теперь коротко о терминологии. В текстах Л.С. Выготского, в частности в стенограмме названного выше доклада, действительно, есть некоторые лексические обозначения, которые могут смущать современного читателя: «низкая ступень развития» того или иного народа, «ребенок-примитив», «отсталые в культурном отношении народы», «исторически отсталые народы» и т.п. Напоминаем, что такова была научная терминология в XIX-начале XX веках. Она использовалась в трудах этнологов, историков, антропологов того времени, что отнюдь не свидетельствует о высокомерии европейских ученых к народам с иным укладом жизни. Впоследствии на смену этой лексике пришли термины «традиционные культуры», «культурно-своеобразные народы».

Кроме того, по контексту многих работ (не только Л.С. Выготского) ясно, что имеется в виду техническая отсталость этих цивилизаций в сравнении с уровнем промышленного развития крупных влиятельных стран. Но к достижениям техники не сводится развитие культуры и общества. Искусство, фольклор, ритуальные действия, художественное твор-

чество народов с традиционными культурами принимались как уникальные, интересные системы. Они открывают путь к пониманию самосознания народа, его социального опыта. Точно так же слова «передовые в культурном отношении народы», «сверхчеловек» и т.п. несут в себе смысл высокого уровня технической эволюции и образовательного уровня, достигнутого в иных исторических условиях, но не фанаберии по отношению к другим, непохожим на нас.

Поэтому Л.С. Выготский, указывая на необходимость включения разных народов нашей страны в решение задач хозяйственного и социального преобразования, настаивает тем не менее на изучении социальной ситуации развития детей национальных меньшинств, а не слома этой ситуации, с тем чтобы приблизить ее к социальной ситуации развития детей технически развитых стран, не подменяя ее и не навязывая как другую, вероятно, чуждую исконной культуре народа. На основе этого психологического знания, по его мнению, должна разрабатываться образовательная политика в многонациональном государстве.

И последний момент, который мы относим к теме данной статьи, хотя его связь с ней может представляться косвенной.

Известно, что существует такой мощный социальный фактор жизни и деятельности каждого индивида и общества, как мода. Ее влияние проявляется и в обыденной жизни, и в сугубо духовных сферах, в частности искусстве и науке. Модными могут становиться идеи, проблематика, методы. Мы далеки от мысли, что мода — это всегда что-то поверхностное, свидетельствующее о конформности личности, субъекта деятельности. Следование моде отнюдь не означает подмену актуальности проблемы, задачи и т.д.

Опасность подчинения моде в науке состоит в возможном, намеренном или ненамеренном, но, как правило, тенденциозном поиске объектов критики или поддержки того, что хоть как-то отвечает сегодняшним (а может быть, и сиюминутным) модным течениям.

В настоящее время актуальной и одновременно модной в зарубежной науке становится проблематика, относящаяся к разного рода меньшинствам<sup>7</sup>. В рамках этой проблематики в психологии удар пришелся на Л.С. Выготского; его имя, известность, уже признанное в науке значение, видимо, делают его особенно привлекательным объектом для критики с ложноэтических, на мой взгляд, позиций. Ориентация в анализе его трудов на отдельные слова и даже целые высказывания, вырванные не только из концептуального, но ближайшего текстового контекста его трудов, может, наверное, привести к компрометации ученого, но едва убедит читателя, хорошо знакомого с его концепцией, в том, что он склонен к развитию или поддержке колониализма и расизма.

## Заключение

Формирование системы массового образования в нашей стране проходило в трудных политических и социальных условиях: всеобщ (как это тогда называли) нужно было реализовать в многонациональном государстве практически «с нуля». Этой задачей были заняты не только педагоги, но и психологи, психиатры, писатели. К ней специально обра-

тился и Л.С. Выготский — одна из самых ярких фигур в науках о человеке.

То, что до сих пор изучается архив Л.С. Выготского, публикуются его ранее неизданные работы, литературные источники о нем, проводятся конференции, посвященные развитию культурно-исторической психологии, свидетельствует о значимости его творчества не только для общей психологии, но и ряда отраслевых дисциплин этой науки, а также об устойчивом интересе к самой концепции, которая фактически открыла новое направление в изучении человека и общества.

В обращениях современных исследователей к трудам этого ученого прослеживается несколько тенденций: во-первых, принятие его идей как опоры для собственных научных поисков; во-вторых, верификация и развитие его идей применительно к современному этапу развития науки и общества; в-третьих, критический анализ его подходов к изучению психики, пересмотр некоторых положений. Последнее неизбежно и, разумеется, необходимо для развития любой науки. Однако критический анализ любого конкретного тезиса, отдельного высказывания адекватен задачам развития науки только в том случае, если он осуществляется с учетом полного контекста трудов и научного мировоззрения ученого, а также исторически обусловленных социальных условий, в которых осуществлялось его творчество. Исторический контекст способствует пониманию того, что ученый внес не только в науку, но и в социальную практику.

<sup>7</sup> В США лозунг «Black Lives Matter», наверное, актуален уже на протяжении веков, но сейчас, когда он стал еще и модным, под ним реализуются не только протестные акции, но и уродливые, деструктивные, разрушительные формы поведения, вредные для нормального развития межличностных и межэтнических отношений.

### Литература

1. *Божович Л.И.* Значение культурно-исторической концепции Л.С. Выготского для современных исследований психологии личности // Тезисы докладов всесоюзной конференции «Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология» (г. Москва, 23–25 июня). М., 1981. С. 24–30.
2. *Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М.* Лев Семенович Выготский: жизнь, деятельность, штрихи к портрету. М.: Смысл, Academia, 1996. 482 с.
3. *Выготский Л.С.* О методических основах психологического изучения культурно-своеобразных народов – стенограмма неопубликованного доклада. 1928. 16 с.
4. *Выготский Л.С.* К вопросу о плане научно-исследовательской работы по педологии национальных меньшинств // Педология. 1929. № 3. С. 367–377.
5. *Выготский Л.С.* Обучение и развитие в дошкольном возрасте. Избр. психол. произв. М.: изд-во АПН РСФСР, 1956. С. 426–437.
6. *Выготский Л.С.* О психологических системах. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982 а. С. 132–148.
7. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Т. 1. М.: Педагогика, 1982 б. С. 5–361.
8. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
9. *Выготский Л.С.* Лекции по педологии. Ижевск: Издат. дом «Удмуртский ун-т», 2001. 304 с.
10. *Выготский Л.С., Лурия А.Р.* Этюды по истории поведения. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.
11. *Каптерев П.Ф.* Педагогическая психология. Изд 3-е, перераб. и доп. СПб.: Земля, 1914. 489 с.
12. *Леонтьев А.А.* Л.С. Выготский. М.: Просвещение, 1990. 158 с.
13. *Майданский А.* Антон Ясницкий и Рене ван дер Вир (ред.): Ревизионистская революция в исследовании Выготского // Исследования восточноевропейской мысли. 2020. Том 72. С. 89–95. DOI:10.1007/s11212-020-09359-1
14. *Майданский А.Д.* Примитив и сверхчеловек в культурной психологии Л.С. Выготского // Сибирский психологический журнал. 2021. № 82. С. 6–19.
15. *Майданский А.Д.* Культурно-исторический и колониционный подходы в этнопсихологии детства // Наука. Искусство. Культура. 2022. № 1(33). С. 103–110.
16. *Собкин В.С.* Комментарии к театральным рецензиям Льва Выготского: Выготский Л.С. Театральные рецензии. М.: Институт социологии образования РАО, 2015. 568 с.
17. *Собкин В.С.* Михаил Лермонтов в работах Льва Выготского: поэт в культурном диалоге с ученым // Вопросы психологии. 2021. Т. 67. № 5. С. 114–138.
18. *Тулмин С.* Моцарт в психологии // Вопросы философии. 1981. № 10. С. 127–137.
19. *Холмогорова А.Б.* Роль идей Л.С. Выготского для становления парадигмы социального познания в психологии: обзор зарубежных исследований и обсуждение перспектив // Культурно-историческая психология. 2015. № 3. С. 25–43.
20. *Ясницкий А., Ламдан Е.* «В августе 1941 года»: неизвестное письмо Александра Лурии в США в свете ревизионистской революции в историографии российской психологии // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2017. № 2. С. 225–292. (На русском языке).
21. *Ярошевский М.Г.* Л.С. Выготский. В поисках новой психологии. М.: Либроком, 2018. 302 с.
22. *Akhutina T.V.* On Revisionism in Vygotskian Science. Commentary on “In August of 1941” by Yasnitsky and Lamdan (2017) // Cultural-Historical Psychology. 2021. Vol. 17. № 3. P. 152–159. DOI:10.17759/chp.2021170319
23. *Bang M.* Towards an Ethic of Decolonial Trans-ontologies in Sociocultural Theories of Learning and Development // Power and Privilege in the Learning Sciences: Critical and Sociocultural Theories of Learning / I. Esmonde, A.N. Booker. New York: Routledge, 2017. P. 115–138.

24. Cole M. Cultural psychology: A once and future discipline. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996. 416 p.
25. Yasnitsky A. Revisionist revolution in Vygotskian science: Toward cultural-historical Gestalt psychology. Guest editor's introduction // Journal of Russian and East European Psychology. 2012. Vol. 50. № 4. P. 3–15. DOI:10.2753/rpo1061-0405500400

### References

1. Bozhovich L.I. Znachenie kul'turno istoricheskoi kontseptsii L.S. Vygotskogo dlya sovremennykh issledovaniy psikhologii lichnosti [The significance of L.S. Vygotsky's cultural and historical concept for modern studies of personality psychology]. Tezisy dokladov vsesoyuznoi konferentsii "Nauchnoe tvorchestvo L.S. Vygotskogo i sovremennaya psikhologiya" (Moskva, 23–25 iyunya) [Abstracts of reports of the All-Union Conference "L.S. Vygotsky's scientific creativity and modern psychology"]. Moscow, 1981, pp. 24–30. (In Russ.).
2. Vygodskaya G.L., Lifanova T.M. Lev Semenovich Vygotskii: zhizn', deyatel'nost', shtrikhi k portretu [Lev Semenovich Vygotsky: life, activity, touches to the portrait]. Moscow: Smysl, Academia, 1996. 482 p. (In Russ.).
3. Vygotskii L.S. O metodicheskikh osnovakh psikhologicheskogo izucheniya kul'turno-svoeobraznykh narodov – stenogramma neopublikovannogo doklada [On the methodological foundations of the psychological study of culturally peculiar peoples – a transcript of an unpublished report]. 1928. 16 p. (In Russ.).
4. Vygotskii L.S. K voprosu o plane nauchno-issledovatel'skoi raboty po pedologii natsional'nykh men'shinstv [On the question of the plan of research work on the pedology of national minorities]. *Pedologiya = Pedology*, 1929, no. 3, pp. 367–377. (In Russ.).
5. Vygotskii L.S. Obuchenie i razvitiye v doskol'nom vozraste. Izbr. psikhol. Proizv. [Training and development in preschool age]. Moscow: Publ. APN RSFSR, 1956, pp. 426–437. (In Russ.).
6. Vygotskii L.S. O psikhologicheskikh sistemakh. Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 1 [On psychological systems. Collected Works: in 6 vol. Vol. 2]. Moscow: Pedagogy, 1982 a, pp. 132–148. (In Russ.).
7. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 2. Myshlenie i rech' [Collected Works: in 6 vol. Vol. 2. Thinking and speech]. Moscow: Pedagogy, 1982 b, pp. 5–361. (In Russ.).
8. Vygotskii L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. Moscow: Pedagogika, 1991. 480 p. (In Russ.).
9. Vygotskii L.S. Lektsii po pedologii [Lectures on pedology]. Izhevsk: Izdat. dom «Udmurtskii un-t», 2001. 304 p. (In Russ.).
10. Vygotskii L.S., Luriya A.R. Etyudy po istorii povedeniya [Etudes on the history of behavior]. Moscow: Pedagogika-Press, 1993. 224 p. (In Russ.).
11. Kapterev P.F. Pedagogicheskaya psikhologiya. Izd 3-e, pererab. i dop. [Pedagogical psychology. 3-rd ed., reprint. and additional]. Saint Petersburg: Zemlya, 1914. 489 p. (In Russ.).
12. Leont'ev A.A. L.S. Vygotskii [L.S. Vygotsky]. M.: Prosveshchenie, 1990. 158 p. (In Russ.).
13. Maidanskii A. Anton Yasnitskii i Rene van der Vir (red.): Revizionistskaya revolyutsiya v issledovaniyakh Vygotskogo [Anton Yasnitsky and Rene van der Veer (eds.): Revisionist Revolution in Vygotsky's Studie]. *Issledovaniya vostochnoevropeiskoi mysli = Studies of Eastern European thought*, 2020. Vol. 72, pp. 89–95. DOI:10.1007/s11212-020-09359-1 (In Russ.).
14. Maidanskii A.D. Primitiv i sverkhchelovek v kul'turnoi psikhologii L.S. Vygotskogo [Primitive and superman in L.S. Vygotsky's cultural psychology]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal = Siberian Psychological Journal*, 2021, no. 82, pp. 6–19. (In Russ.).
15. Maidanskii A.D. Kul'turno-istoricheskii i kolonizatsionnyi podkhody v etnopsikhologii detstva [Cultural-historical and colonization approaches in the ethnopsychology of childhood]. *Nauka. Iskusstvo. Kul'tura = Nauka*. Art. Culture, 2022, no. 1(33), pp. 103–110. (In Russ.).

16. Sobkin V.S. Kommentarii k teatral'ny'm retsenziyam L'va Vygotskogo: Vygotskii L.S. Teatral'nye retsenzii [Comments on theater reviews by Lev Vygotsky: Vygotsky L.S. Theater reviews]. Moscow: Institut sotsiologii obrazovaniya RAO, 2015. 568 p. (In Russ.).
17. Sobkin V.S. Mikhail Lermontov v rabotakh L'va Vygotskogo: poet v kul'turnom dialoge s uchenym [Mikhail Lermontov in the works of Lev Vygotsky: a poet in a cultural dialogue with a scientist]. *Voprosy psikhologii = Questions of Psychology*, 2021. Vol. 67, no. 5, pp. 114–138. (In Russ.).
18. Tulmin S. Motsart v psikhologii [Mozart in psychology]. *Voprosy filosofii = Questions of philosophy*, 1981, no. 10, pp. 127–137. (In Russ.).
19. Kholmogorova A.B. Rol' idei L.S. Vygotskogo dlya stanovleniya paradigmy sotsial'nogo poznaniya v psikhologii: obzor zarubezhnykh issledovaniy i obsuzhdenie perspektiv [The Role of L.S. Vygotsky's Ideas in the Development of Social Cognition Paradigm in Modern Psychology: A Review of Foreign Research and Discussion on Perspectives]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 25–43. DOI:10.17759/chp.2015110304 (In Russ.).
20. Yasnitskii A., Lamdan E. «V avguste 1941 goda»: neizvestnoe pis'mo Aleksandra Lurii v SShA v svete revizionistskoj revolyutsii v istoriografii rossiiskoi psikhologii [“In August 1941”: the unknown letter of Alexander Luria in the USA in the light of the Revisionist Revolution in the historiography of Russian psychology]. *Istoriya rossiiskoi psikhologii v litsakh: Daidzhest = The History of Russian psychology in persons: Digest*, 2017, no. 2, pp. 225–292. (In Russ.).
21. Yaroshevskii M.G. L.S. Vygotskii. V poiskakh novoi psikhologii [L.S. Vygotsky. In search of a new psychology]. Moscow: Librokom, 2018. 302 p. (In Russ.).
22. Akhutina T.V. On Revisionism in Vygotskian Science. Commentary on «In August of 1941» by Yasnitsky and Lamdan (2017). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 3, pp. 152–159. DOI:10.17759/chp.2021170319
23. Bang M. Towards an Ethic of Decolonial Trans-ontologies in Sociocultural Theories of Learning and Development. In I. Esmonde and A.N. Booker (eds.). *Power and Privilege in the Learning Sciences: Critical and Sociocultural Theories of Learning*. New York: Routledge, 2017, pp. 115–138.
24. Cole M. Cultural psychology: A once and future discipline. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996. 416 p.
25. Yasnitsky A. Revisionist revolution in Vygotskian science: Toward cultural-historical Gestalt psychology. Guest editor's introduction. *Journal of Russian and East European Psychology*, 2012. Vol. 50, no. 4, pp. 3–15. DOI:10.2753/rpe1061-0405500400

### **Информация об авторах**

Божович Елена Дмитриевна, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8015-9040>, e-mail: [elenabozhovich@inbox.ru](mailto:elenabozhovich@inbox.ru)

### **Information about the authors**

Elena D. Bozhovich, Doctor of Psychology, Leading Researcher of the Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8015-9040>, e-mail: [elenabozhovich@inbox.ru](mailto:elenabozhovich@inbox.ru)

Получена 10.04.2022

Received 10.04.2022

Принята в печать 26.05.2022

Accepted 26.05.2022