

Е. Е. Соколова

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ПРИНЦИПЫ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ А.Н. ЛЕОНТЬЕВА

В статье на основе ряда источников, в том числе архивного материала, выделяются и анализируются фундаментальные принципы университетского образования в их понимании А.Н. Леонтьевым: формирование диалектического мышления, единство обучения и воспитания, производство потребности в саморазвитии. Обсуждаются проблемы и перспективы использования идей А.Н. Леонтьева в современном образовании в контексте последних реформ средней и высшей школы.

Ключевые слова: психологическая теория деятельности А.Н. Леонтьева, образование, воспитание, мышление, диалектическая логика, формирование.

The fundamental principles of university education (forming of dialectical thinking, the unity of teaching and upbringing, manufacture of need in self-development) taken from A.N. Leontiev's perspective are marked out and analysed in the article based on a number of sources including archive materials. The problems and outlooks of applying of Leontiev's ideas are discussed in the context of current reforms of secondary and high school in Russia.

Key words: A.N. Leontiev's psychological theory of activity, education, upbringing, thinking, dialectical logic, forming.

Реформа среднего и высшего образования, проводимая в настоящее время в России, предполагает отказ от традиционной гумбольдтовской модели, согласно которой классический университет призван давать фундаментальное образование только тем, кто сильно мотивирован на учебу и развитие науки. В одном из выступлений министр образования и науки РФ А.А. Фурсенко подчеркнул, что «в целом образовательная парадигма сегодня другая. Обществом, людьми, государствами, экономикой востребовано массовое высшее образование <...>. На массовом уровне требуется соответствующий уровень компетенций. “Образование для всех” — эта задача сегодня касается не только начальной школы. Это все в большей степени насущная необходимость для всех видов образования, включая университетское» (Материалы..., 2010; курсив мой. — Е.С.).

Соколова Елена Евгеньевна — канд. психол. наук, доцент кафедры общей психологии ф-та психологии МГУ. E-mail: ees-msu@mail.ru

Заявленная ориентация на «массовизацию» высшего образования вызывает тревогу у тех, кто не понаслышке знаком с университетскими традициями. Профессор МГУ А.В. Бугалин (2008) отмечает, что современные университеты и так уже превращаются в супермаркеты по продаже знаний, а зачастую — их «симулякров», и проводимая реформа лишь ускорит это превращение. К счастью, Московский университет всегда противостоял подобным тенденциям, тем более что в конце 2009 г. был принят закон об особом статусе МГУ как ведущего классического университета России, закрепляющий право МГУ на подготовку специалистов по собственным стандартам. В сентябре 2010 г. при обсуждении программы развития МГУ до 2020 г. ректор В.А. Садовничий подчеркнул, что мы не должны потерять то богатство, которое было накоплено предыдущими поколениями (Заседание Совета..., 2010).

Сказанное выше побудило меня вернуться к истории развития в МГУ психологического образования, всегда славившегося своей фундаментальностью, выделить его главные принципы и обсудить их со всеми заинтересованными лицами, озабоченными состоянием дел в российской высшей (да и не только высшей) школе. Основными историческими источниками стали для меня недавно опубликованные труды А.Н. Леонтьева (2009) по проблемам обучения и воспитания, а также уникальный архивный документ, любезно предоставленный мне проф. А.Н. Ждан, — расшифрованная запись выступления А.Н. Леонтьева на одном из заседаний кафедры общей психологии по поводу курса «Введение в психологию». Документ содержит 21 машинописную страницу. Датировка рукописи отсутствует, но из анализа текста ясно, что это заседание состоялось не ранее 1972-го и не позднее 1975 г. Поэтому далее ссылка на этот источник будет маркироваться как: Леонтьев, [1972—1975].

Формировать «конкретное» (диалектическое) мышление

Во всех своих работах, посвященных проблеме обучения студентов-психологов, А.Н. Леонтьев подчеркивал, что целью всякого образования (и университетского, и школьного) является не «приобретение» некой суммы знаний или даже строго определенных «компетенций», а формирование мышления, способного не только решать известные задачи, но и ставить новые. Никакое обучение не может превращаться в заучивание, тренировку памяти как таковой. Между тем, сетовал А.Н. Леонтьев, «понятия обучения и заучивания до такой степени исторически спаялись между собой, что мало кто из педагогов задумывается над тем, так ли уж необходимо для полноценного образования заучивать огромный материал, который приводится в школьных учебниках» (Леонтьев, 2009, с. 413). Чтобы радикально уменьшить время, которое учащиеся тратят на бессмысленную зубрежку, нужно,

по мнению А.Н. Леонтьева, издать справочники по основным учебным предметам, научить школьников пользоваться ими и разрешить обращаться к ним не только дома, но и в классе, во время контрольной работы и экзамена. Конечно, тогда у педагога возникнет некоторое затруднение в процессе опроса: «ведь потребуется узнать, например, не то, помнит ли ученик точную дату события, а то, как он понимает значение данного события; не то, помнит ли он формулу, а то, какой смысл она имеет» (там же). Обратим внимание на то, что существующая практика «проверки» знаний (в том числе всем известный ЕГЭ) весьма далека от такого подхода.

Впрочем, в последние годы ориентация на формирование у обучающихся определенных узких «компетенций» возникла и в высшем образовании. Позиция министра А.А. Фурсенко по этому вопросу предельно ясно выражена в его интервью «Независимой газете»: «Почему мы все время, говоря об образовании, держим в голове то, что мы должны готовить неких творцов? <...> Нам такое количество творцов совсем не нужно. Не менее важно готовить людей, которые могли бы квалифицированно использовать знания и умения для претворения в жизнь идей, предложенных другими людьми <...>. Обществу нужны успешные люди!» (Савицкая, 2008). А.Н. Леонтьев, напротив, всегда утверждал, что умение учиться и «обращать полученные знания на пользу уму» необходимо абитуриенту и затем студенту «больше, чем даже владение каким-либо ремеслом» (Леонтьев, 2009, с. 407).

Какое мышление предлагалось формировать в процессе обучения студентов-психологов во времена А.Н. Леонтьева? У создателя психологической теории деятельности, равно как и у его учителя Л.С. Выготского, не было сомнений в том, что надо формировать *диалектическое* мышление. Вся культурно-деятельностная психология построена на диалектической логике. Не будем принимать во внимание до сих пор встречающиеся наивные утверждения, что диалектика — это «проклятое наследие» советского прошлого. Истоки диалектики следует искать глубоко в истории науки начиная с античности. Что касается современной ситуации в психологии, то, несмотря на распространившиеся в ней постмодернистские тенденции (принципиальный отказ от системности и принятие «сетевых принципов» организации знания, признание равнозначности всех точек зрения и пр.), отдельные авторы вновь обратили внимание на «диалектическую психологию». Например, в известном руководстве Н. Смита «Психология. Современные системы» ей посвящена целая глава. Парадоксально, правда, что в этой главе нет ни слова о диалектической психологии в СССР¹. Это

¹ Напротив, небольшой раздел данной главы называется «Российская антидиалектика». В нем совершенно справедливо утверждается, что «отходом от диалектики явилось и установление тоталитарного государства в противовес демократическому (соответствующему учению Маркса)» (Смит, 2007, с. 350).

еще раз заставляет задуматься о необходимости разъяснять особенности диалектической логики вообще и ее применения в психологии в частности, причем не только зарубежным коллегам, но и нашим соотечественникам.

Анализ методологических дискуссий, идущих в настоящее время на страницах многих отечественных журналов, показывает (см., напр.: Соколова, 2008), что их участники, как правило, не выходят за пределы логики «или—или» (логики мышления «догматика», как любил говорить Г. Гегель) и логики «и—и» (логики мышления «скептика»). В данных логиках решается, в частности, широко обсуждаемая ныне проблема создания «конкретной психологии»; при этом «конкретное» отождествляется с «единичным», «уникальным». Вот пример такого отождествления: «Подобно тому, как у эскимосов, кажется, есть 154 слова для обозначения разного снега, и для человека — если психолог действительно хочет мыслить конкретно — следовало бы придумать 154 разных слова, чтобы не называть одним словом совершенно разные существа. Разные — в смысле своей душевно-духовной конституции и “законов” внутренней жизни» (Пузырей, 2005, с. 296). Аналогично понимая «конкретное» как «уникальное» (в противовес абстрактному как «универсальному», «общему»), М.С. Гусельцева пишет, что «ориентация на повседневную жизнь, на поиски здесь-и-сейчас конкретного уникального смысла сблизил в конце XX в. такие области, как культурная психология, психотерапия и семиотика. Проникающая в психологию идеология “повседневности” позволяет приблизиться к реальному живому человеку, а не к абстрактному субъекту, с которым нередко имела дело академическая психология» (Гусельцева, 2007, с. 268). И поэтому, как считает автор, *«от психологии как науки об универсальных законах следует перейти к психологии как науке об исключениях», «от абстрактного, универсального и объективного знания — к знаниям социально полезным и локальным»* (там же, с. 37, 38).

Разрыв между академической и «живой» (жизненной) психологией, о котором так много говорят сейчас, видел в свое время и А.Н. Леонтьев. Касаясь в выступлении на кафедре общей психологии истории распространения марксизма в зарубежной науке (Ж. Полицер, А. Валлон и др.) и предложенной Ж. Полицером программы создания «конкретной психологии человека» на марксистской основе, А.Н. Леонтьев подчеркнул необходимость и далее идти по этому пути, особенно «когда мы пойдем на сближение с жизненной психологией», т.е. тогда, когда будет «снята конфронтация, столкновение между академической и жизненной психологией» (Леонтьев, [1972—1975], с. 18). «Полицер, — говорил А.Н. Леонтьев, — начал снятие этой противоположности, представил себе психологическую жизнь как драму, т.е. деятельность человека как борьбу...» (там же, с. 19). Задача создания «драматической психологии» (как варианта конкретной психологии) была поставлена в свое время

еще Л.С. Выготским²; дальнейшее развитие этих идей видится нам в разработке такой важной для школы А.Н. Леонтьева категории, как поступок. Таким образом, в диалектической психологии единичное, уникальное как «конкретное» вовсе не противопоставляется общему как «абстрактному».

В диалектической логике конкретное вообще понимается не как «единичное», а как «единство многообразного», при этом «абстрактно-общее» не отождествляется с «конкретно-всеобщим» (реально-всеобщим). Первое означает внешне одинаковое, тогда как вторая категория характеризует скрытый за разнообразными явлениями закон, который может проявляться в виде внешне различных (т.е. неодинаковых) «единичных» феноменов. «Само особенное и единичное, — писал великолепный знаток диалектики Э.В. Ильенков, — формируется сообразно требованиям, заключенным в этом реально-всеобщем, и дело выглядит таким образом, что само единичное в его особенности реально выступает как “единичное воплощение” реально-всеобщего. <...> Каждое особенное и единичное осознается именно с той стороны, с какой оно принадлежит данному целому, представляет собой выражение именно данной конкретной “субстанции”, понимается как появляющийся и исчезающий момент движения данной конкретно-специфической системы взаимодействия. Но сама “субстанция”, сама конкретная система взаимодействующих явлений понимается при этом как исторически сложившаяся, как исторически развившаяся система» (Ильенков, 1997, с. 145).

Таким образом, подлинно конкретную психологию человека нельзя строить на противопоставлении психологии академической. Рассмотрение «драмы» (поступка) как единицы анализа психологии конкретного человека (в диалектическом понимании термина «конкретное») может помочь уйти от недialeктического решения проблемы соотношения «академической» и «жизненной» психологии: либо продолжить традиции «академической» психологии, абстрактно и формально исследовавшей безличные психические процессы и отдельные внешние реакции на стимулы в лабораторных условиях, либо пойти на выучку к практическим знатокам людей (писателям, актерам, врачам, юристам), которые не пользуются формализованными методами исследования, а успешно прибегают в постижении целостного человека к таким трудноуловимым и трудно передаваемым способам, как интуиция, сопереживание, диалог и пр. В этом последнем случае научный статус психологии поступка ставится под вопрос. Исследователь, строящий свои рассуждения в логике «или—или» или в логике «и—и», постоянно

² А.Н. Леонтьеву вряд ли был известен текст Л.С. Выготского на эту тему, опубликованный впервые А.А. Пузыреем (Выготский, 1986), однако его мысли идут в том же направлении.

попадает в ловушки различных психологических дихотомий³, тогда как освоение диалектической логики, дающей ключ к решению возникших в ходе исследования противоречий, поможет ликвидировать и возникший разрыв между «жизненной» и «академической» психологией.

Конечно, диалектика — это теория не меньшего уровня сложности, чем дифференциальное и интегральное исчисление в математике, утверждает А.В. Бугалин, и учиться ей надо примерно столько же (Идолы..., 2008, с. 260). Поэтому мы сознательно ставим задачу формирования диалектической логики у студентов факультета психологии МГУ, начиная с курса «Введение в психологию». Поскольку одним из самых значительных (в том числе по объему) разделов этого курса является «Историческое введение в психологию», а история психологии, по нашему мнению, выступает «методологическим экспериментом диалектики» (Соколова, 2008), то для иллюстрации диалектического решения тех или иных проблем мы чаще всего обращаемся к историческому материалу (например, к разрешению проблемы природы души Аристотелем, которого обычно считают лишь творцом формальной логики, или решению психофизической проблемы Б. Спинозой). В результате освоения диалектической логики, согласно А.Н. Леонтьеву, студент сможет построить в своем сознании целостную картину изучаемой в психологии реальности с учетом логики исторического развития психологической науки, а не просто приобретет умение делать то-то и то-то, не задумываясь об основаниях такого умения.

Единство обучения и воспитания

В 1970-е гг. А.Н. Леонтьева очень беспокоил вопрос не столько обучения, сколько именно воспитания студентов. Он отчетливо осознавал опасность отрыва собственно познавательной (в том числе научно-познавательной) деятельности от смысловых отношений с миром, выражал беспокойство по поводу возможного в условиях разворачивавшейся на его глазах научно-технической революции обнищания души при одновременном обогащении информацией, говорил об опасности формирования лишь ума-знания (см.: Леонтьев, 1983, с. 241). В воображении ученого возникал иллюстрирующий эту тенденцию примечательный образ: человек с огромной головой и маленьким сердцем. В статье «Начало личности — поступок» А.Н. Леонтьев сетовал на то, что у студента, увлекающегося теми или иными узкоспециальными знаниями, формируется своеобразный «снобизм, недооценка более широких проблем науки, ее роли в жизни общества, ее социальных функций» и соответственно происходит «сужение горизонта» (там же,

³ Кроме уже упомянутой дихотомии «академическая—жизненная психология» это такие дихотомии, как «отражение—конструкция», «внешнее—внутреннее», «биологическое—социальное» и др.

с. 383). В этой же статье он указывал на возможный путь преодоления данного противоречия: «Наш идеал — гармоничная личность. А гармония возникает там, где поступками человека руководят мотивы высшего порядка, те, которые не обособляют, а сливают его жизнь с жизнью других людей, его благо — с их благом» (там же, с. 382). «Вершина этого пути, — утверждал А.Н. Леонтьев в книге «Деятельность. Сознание. Личность», вышедшей впервые в 1975 г., — человек, ставший, по словам А.М. Горького, *человеком человечества*» (Леонтьев, 2005, с. 168).

Таким образом, А.Н. Леонтьев не противопоставлял индивидуальное и социальное: «Юный студент приходит в ВУЗ, считая, что выбранное им по тем или иным причинам будущее дело является желанным для него; если по окончании вуза у него будет чувство, что и он нужен этому делу, что оно стало для него своим, то это и будет свидетельствовать о его психологической, личностной зрелости как специалиста» (Леонтьев, 2009, с. 401).

В настоящее время в нашей стране по известным причинам возник культ индивидуализма, что не могло не отразиться и на специфике проводимых реформ образования. «Сейчас нужны кардинальные сдвиги в пользу индивидуализма перед коллективизмом, — писал более 10 лет назад В.П. Зинченко, — нужно, чтобы человек начал осознавать себя человеком, а не членом фантомного коллектива или, хуже того, членом стада, стаи, своры. Это главное условие пробуждения индивидуального сознания» (Зинченко, 1997, с. 199). На этом основании автор даже противопоставляет личность субъекту: «Субъект — это образующаяся в результате принудительной социализации функция, которую он и репрезентирует. Личность — это образующаяся в процессе индивидуализации и преодоления субъектности свобода, которую она олицетворяет» (Зинченко, 2009, с. 18).

Некоторые современные психологи, разделяющие эти взгляды, доходят в своих рассуждениях до отказа от всякой социальной обусловленности поступка как свободного деяния личности, что ставит под вопрос его научное изучение и означает шаг назад по сравнению с диалектической логикой рассмотрения проблем «индивидуального—коллективного» в трудах основателей деятельностно-ориентированной психологии. Так, например, С.Л. Рубинштейн писал, что «свобода человека осуществляется только в реальной жизни и обществе. Для индивида свобода существует как личная инициатива, возможность действовать на свой страх и риск, свобода мысли, право критики и проверки, свобода совести. <...> Индивид выступает как возможный представитель общества» (Рубинштейн, 1997, с. 88—89). В другом месте той же работы автор утверждал: «Я самоопределяюсь во всех своих отношениях к людям, в отношении своем ко всем людям — **к человечеству** как совокупности и единству всех людей. И лишь **в единстве человечества определяется и осуществляется этический субъект.** <...> Вне человечества и до или

помимо него не существует человека как нравственной личности» (там же, с. 156). А.Н. Леонтьев, как мы видели выше, говорил о воспитании «человека человечества». Диалектическое решение проблемы «индивидуальное—коллективное» он усматривал в культивировании таких форм коллективности (общественных отношений), в которых «единственные в своем роде» индивиды действительно обретали бы свою индивидуальность, а целое строилось бы как «единство многообразного», т.е. универсум.

Методическим инструментом реализации принципа «единства обучения и воспитания» были придуманные на факультете психологии МГУ летние психологические школы — ЛПШ (потом возникли и зимние — ЗПШ)⁴. А.Н. Леонтьев обнаружил однажды, что к III—IV курсу у студентов начинают «угасать более широкие интересы, и некоторые из них уходят в своеобразно понятый профессионализм: их больше привлекают техническое оснащение и изящество лабораторных экспериментов, чем то, ради чего они ведутся, — их научный и идейный смысл» (Леонтьев, 2009, с. 400).

Чтобы изменить эти установки, была организована ЛПШ, и на ней сразу же возникла особая атмосфера «единства многообразия», когда студенты и преподаватели в свободной форме могли поговорить друг с другом по душам на разные темы — научные, политические, биографические и пр. При этом вопросы для обсуждения не «спускались сверху» преподавателями, а выдвигались группами участников или индивидуально, а затем все вместе искали научный подход к решению этих вопросов. «Я никогда не видел столь увлеченной работы», — признавался А.Н. Леонтьев (2009, с. 400). Опыт проведения ЛПШ оказался успешным: участники школы вернулись в свои учебные группы с более зрелым отношением к своему делу и «оказали известное влияние в этом смысле и на других студентов» (там же).

В современных курсах «Введение в психологию» и «Мир и психология»⁵ преподаватели тоже обращают внимание не только на формирование «инструментальных» компетенций студента, но и на организацию его движения к тому, чтобы стать «человеком человечества». Для этого разработаны и применяются различные методические приемы: подбор видеоматериалов (фрагментов популярных фильмов, затрагивающих личностную тематику) для демонстрации на лекциях и семинарских занятиях; выбор особых монографий для чтения и последующей сдачи их студентами (например, книга В. Франкла «Сказать жизни “Да”: психолог в концлагере»), факультативные занятия, на ко-

⁴ Этот феномен и его роль в воспитании профессиональных психологов нескольких поколений достойны отдельного исследования.

⁵ Этот курс, программа которого разработана проф. Б.С. Братусем и доц. В.В. Умрихиным, читается ежегодно параллельно курсу «Введение в психологию».

торых рассматриваются волнующие молодых людей вопросы о смысле жизни, о ценностном наполнении профессии психолога и пр.

Развитая и полноценная индивидуальность, говорил в свое время Н.А. Бердяев, порождается условиями универсализма, а не индивидуализма (см.: Толстых, 2009, с. 105). Ориентация образования на узкую и прагматическую его специализацию и «технизацию» в условиях сознательного отказа от фундаментального развития универсальных человеческих способностей и от воспитания в студенте «человека человечества» ведет, как выражался Э.В. Ильенков, к профессиональному кретинизму, к хаотическому взаимодействию «подслеповатых специалистов» (см.: Суворов, 1999, с. 195). Вряд ли «подслеповатые специалисты» смогут стать «успешными людьми», которые, по мнению министра А.А. Фурсенко, так нужны обществу.

«Производство» потребности в саморазвитии

В высказываниях министра А.А. Фурсенко звучит еще одна спорная (с точки зрения психологии деятельности) мысль, что «нужно думать не о том, кто учит, а о том, кого учат и какие у них потребности. А учителя должны думать об интересах и потребностях детей» (Савицкая, 2008). Согласно идеям А.Н. Леонтьева, человеческие потребности «производятся», т.е. формируются в соответствующей деятельности.

Слово «формирование», столь распространенное во времена А.Н. Леонтьева, в последние годы стало ассоциироваться с чем-то насильственным, «директивным», восприниматься как синоним манипуляции людьми. Так, например, А.А. Пузырей противопоставляет два типа психотехники, соответствующих двум различным подходам к человеку, — «манипулятивный» (директивный) и майевтический (индирективный). О первом типе он критически пишет как о «поставляющем производстве», когда «человек, его психика, сознание, личность выступают как целиком “поставляемые в наличие” для манипулирования ими — для “овладения”, “управления”, “организации”, “воздействия”, “формирования” или наперед заданной “трансформации”» (Пузырей, 2005, с. 468), и предлагает культивировать майевтический (индирективный) подход к человеку, нацеленный на «высвобождение и рост “внутреннего существа” человека, на актуализацию присущего человеку “позитивного начала”, “творческого потенциала”», ориентирован на то, чтобы помочь человеку «соединиться с его “внутренним терапевтом”» (там же, с. 469). При этом если первый подход строится на убеждении терапевта в том, что он лучше знает, что нужно пациенту, то во втором случае терапевт «всегда только следует за пациентом, “выслушивая” и “освобождая” понимание, первоначально рождающееся на полюсе именно пациента» (там же, с. 470). Но, по моему мнению, психолог, считающий, что сам-то человек уж лучше других знает, что ему нужно, впадает в другую крайность в духе логики «или—или». В том-то

и дело, что человек этого зачастую не знает, поскольку не рождается с готовыми потребностями и тем более не обладает способностью к саморазвитию именно в позитивном направлении, как это уже неоднократно было доказано в истории психологической мысли.

А.Н. Леонтьев прекрасно понимал, что обучение требует самостоятельности ученика, но в то же время оно должно быть управляемым: «Учение (в настоящем, высоком смысле) — это всегда самостоятельность. Учащийся — не сосуд, в который чья-то чужая рука вливает знания. И не машина, способная записать определенный объем информации и выдавать ее по требованию... <...>. Надо не просто набрать знания, надо найти в них то, от чего ты становишься мудрее, человечнее, богаче. Этот поиск и делает учение в известной мере процессом самостоятельным. Я говорю: “в известной мере”, потому, что обучение всегда управляется. Его всегда кто-то ведет — по определенной программе, в определенной последовательности» (Леонтьев, 2009, с. 408).

Интересы (и потребности в целом) тоже формируемы. Нельзя рассчитывать на то, что увлеченность делом придет сама собой: «Увлеченность создается и поддерживается в самом процессе обучения, и это, особенно вначале, во многом зависит от лекционных курсов <...>. Лекция не только обучает; ее внутренняя задача заключается также в том, чтобы подвигнуть слушателей на действия, открыть перед ними перспективы творческой жизни, служения нашим идеалам» (Леонтьев, 2009, с. 399).

Если педагог не будет формировать самостоятельность⁶ ученика (направленную на позитивное саморазвитие), ее будут формировать другие силы. Приведу поразивший меня пример. Совсем недавно на одном из каналов телевидения Франции была затеяна игра, поразительно напоминающая по своей сути давние эксперименты С. Милгрэма. За миллион евро участники игры соглашались включить рубильник и пропустить ток через другого участника, тем самым принося ему мучения. (Как и у С. Милгрэма, роль жертвы играл опытный актер, имитировавший страдания, которых на самом деле не было). Организатор телеигры четко сформулировал ее цель: «Задача не в том, чтобы показать этих людей какими-то свихнувшимися, с извращенной ментальностью и атрофированной чувствительностью, а чтобы, напротив, показать, что они нормальные люди. В том смысле нормальные, что подтверждают давно открытую максиму: человек человеку волк» (Ваксберг, 2010, с. 9). Однако участники дискуссии, проходившей после завершения этой «игры», заняли иную позицию: «Бесконечные убийства, кровь, насилие,

⁶ Для недиалектической логики словосочетание «формировать самостоятельность» — оксюморон. Однако С.Л. Рубинштейн еще в работе 1922 г. подчеркивал, что педагогика «в большом стиле» понимает формирование не как механическое «делание», а как творческую самостоятельность субъекта, поэтому «направлением его деятельности можно определять и формировать его самого» (Рубинштейн, 1986, с. 106).

садизм — то, чем с утра до ночи заполнен телеэкран, — это не проходит даром. <...> Добросердечие надо внедрять! Да, насильно, если хотите. А иначе зачем школа, зачем семейное воспитание? Сегодня роль самого влиятельного и безальтернативного воспитателя играет телевидение. <...> Если так будет продолжаться, дойдет до бездны» (там же).

Конечно, ни добросердечие, ни диалектическое мышление насильно не внедришь. Однако, с точки зрения А.Н. Леонтьева, их формирование возможно, если понимать его одновременно как саморазвитие. Диалектика формирования и саморазвития особенно выпукло представлена в системе обучения и воспитания слепоглухонемых. Прошедший через эту систему А.В. Суворов охарактеризовал ее так: «Одно возможно только благодаря другому. Да и не “одно” и “другое”, а в полном соответствии с философией Ильенкова — одно и то же, один и тот же процесс: и провоцирование с руководством, и собственные попытки; и развитие, и саморазвитие; и интериоризация, и экстериоризация; и опредмечивание, воплощение, и распредмечивание; и раскрытие, и самораскрытие, но не того, что заложено в “генах мамы с папой”, а того, что заложено в совместно-разделенной деятельности» (Суворов, 1999, с. 183—184). И добавил: «Если бы в “нормальной” школе были внимательны к первым проблескам детской самостоятельности так же, как в школе у Мещерякова, насколько вырос бы “процент талантливости”!» (там же, с. 182).

Заключение

Разрабатывать программы фундаментального университетского образования в настоящее время — нелегкое дело. Прагматизация жизни приводит к тому, что многие выпускники школ поступают на факультет психологии МГУ ради того, чтобы научиться «манипулировать» людьми, применять легкие в употреблении тесты, организовывать тренинги и т.п. (это явствует из записок, присылаемых студентами автору данной статьи на лекциях по курсам «Введение в психологию» и «Мир и психология»). И поэтому они часто психологически отторгают (даже не изучив) «прямо не относящиеся к делу» фундаментальные курсы и спецкурсы, считая их «абстрактными». Как заметил мой молодой коллега и помощник Ф.И. Барский, «у многих студентов создается ощущение, что их кормят какой-то устаревшей “академией”, которая в жизни и работе не пригодится» (цит. по: Вальсинер, 2006—2007, с. 154). А в параллельном мире обаятельный «тренер» за определенную сумму предлагает, например, НЛП, гештальт-терапию, психодраму и др. Однако при этом он, по мнению Ф.И. Барского, культивирует «психотехнические мифы», которые тем не менее «студент воспринимает более охотно, чем, скажем, теорию деятельности. Потому что она довольно сложная, а мифы часто простые — от них не хочется отказываться» (там же).

Между тем практичность теории деятельности не вызывает никаких сомнений, если практику понимать именно так, как ее понимали

Л.С. Выготский и А.Н. Леонтьев, — не как использование готовых, разработанных кем-то другим инструментов, а как «практику жизни». В выступлении А.Н. Леонтьева на кафедре общей психологии это сформулировано предельно четко: «Я бы расширительно стал толковать практику <...>. Маркс выделял, так сказать, материальную практику, практику с вещественными объектами, как исходную и основную форму практики, однако не настаивал на исключительности этой формы практики. Мы в нашем обиходе говорим, например, о политической практике, которая вовсе не есть вещественная практика <...>. Нужно не забывать к тому же, что есть и система духовного производства <...>. Какая практика может быть у молодого человека, который не работает? <...> Своя практика: жизнь. Жизнь — это есть практический процесс, по определению» (Леонтьев, [1972—1975], с. 13—14). Поэтому представляется, что необходимо разными способами и неустанно доказывать и показывать практическую применимость психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева. Занимаясь дальнейшей разработкой этой теории, мы придем к созданию той системной и одновременно «конкретной» психологии человека, о которой мечтал еще Л.С. Выготский.

В заключение приведу наблюдение журналистки, ставшей свидетельницей интересного разговора: «Российская кореянка средних лет рассказывала о поездке в Южную Корею. Один кореец, хорошо представляющий себе Россию (бизнес), ей сказал: проблема России — в системе образования. Люди, говорит, слишком у вас самостоятельные — из-за широты и системности школьного образования. То одно попробуют, то другое, то третье. И мнение своё везде имеют. А в Корее человека научат в совершенстве одной операции — он её и долбит всю жизнь, и текучки кадров не будет, т.к. ничего другого этот работник не умеет» (Галкина, 2005).

Не хотелось бы потерять в свете новых тенденций эту системность нашего среднего и высшего образования. Особенно того, которое решает задачу подготовки профессиональных психологов к практической деятельности в «гуще жизни» на основе системного видения этой жизни, а не занимается выпуском «подслеповатых специалистов», способных лишь на выполнение частных (да еще и разработанных другими людьми) операций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бузгалин А.В. Альтернативы деконструкции: блеск и нищета постмодернизма (2008). URL: <http://www.alternativy.ru/ru/node/704>

Ваксберг Аркадий. Добросердечие надо внедрять силой? // Литературная газета. 2010. 24—30 марта 2010 г. № 11. С. 9.

Вальсинер Я. Мученичество и обновление психологии по обе стороны созданных границ: Беседа с Яном Вальсинером // Постнеклассическая психология: социальный конструкционизм и нарративный подход. 2006—2007. № 1 (3). С. 150—160.

Выготский Л. С. [Конкретная психология человека] // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1986. № 1. С. 52—65.

Галкина Елена. «Болонские тайны» реформы образования (2005). URL: http://www.chronos.msu.ru/discussions/galkina_bolonskie.html

Гусельцева М. С. Культурная психология: методология, история, перспективы. М., 2007.

Заседание Совета Ученых советов: Конференция МГУ 27 сентября 2010 года. URL: <http://www.msu.ru/news/official/2010/uch-sovet2010.html>

Зинченко В. П. Посох Манделштама и трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. М., 1997.

Зинченко В. П. Нужно ли преодоление постулата непосредственности? // Вопр. психологии. 2009. № 2. С. 3—20.

Идолы и идеалы современности. К 80-летию Эвальда Васильевича Ильенкова / Под ред. В.И. Толстых. М., 2008. С. 241—267.

Ильенков Э. В. Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении. М., 1997.

Леонтьев А. Н. О введении в психологию [1972—1975]. Рукопись (машинопись). 21 с.

Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 1. М., 1983.

Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2005.

Леонтьев А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / Под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. М., 2009.

Материалы к выступлению Министра образования и науки Российской Федерации Андрея Фурсенко на Всемирной конференции министров образования “The Learning and Technology World Forum” 12 января 2010 г. URL: <http://www.mon.gov.ru/ruk/ministr/dok/6523/>

Пузырей А. А. Психология. Психотехника. Психагогика. М., 2005.

Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности (1922) // Вопр. психологии. 1986. № 4. С. 101—107.

Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М., 1997.

Савицкая Наталья. «Нам столько творцов не нужно!» // Независимая газета. 04.09.2008. URL: <http://www.mon.gov.ru/ruk/ministr/int/4885/>

Смит Н. Психология. Современные системы. СПб., 2007.

Соколова Е. Е. Психологи на распутье: какая методология нужна современной психологии // Методол. и истор. психологии. 2008. Т. 3. № 3. С. 25—42.

Суворов А. В. Экспериментальная философия (Э. В. Ильенков и А. И. Мещеряков) // Э. В. Ильенков: личность и творчество / Ред.-сост. И. П. Фарман. М., 1999. С. 172—196.

Толстых В. И. Настоящее будущее: Без утопии и возврата в прошлое. М., 2009.