

АРХИВ
ARCHIVE

УДК 37.01

DOI: 10.18413/2408-932X-2022-8-2-0-9

Соколова Е. Е.

Дискуссии о методологических основаниях обучения
и воспитания в послевоенной советской школе

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, ул. Моховая, д. 11, стр. 9,
г. Москва, 125009, Россия; ees-msu@mail.ru

Аннотация. В статье на основе неопубликованных материалов из архива Российской академии образования осуществляется реконструкция одной из линий дискуссии 1948 года по работе А.Н. Леонтьева «Очерк развития психики», имеющей отношение к вопросам методологии обучения и воспитания в школе, которые сохраняют до сих пор свою актуальность. Показано, как представители деятельностно ориентированной психологии и педагогики (А.Н. Леонтьев и его научная школа, а чуть позже и Э.В. Ильенков) в противостоянии господствующей «учебно-трансляционной» парадигме образования теоретически и эмпирически опровергали положения последней о том, что 1) знания (значения) порождают смыслы и тем самым воспитывают, 2) главное – сформировать правильное мировоззрение (систему знаний), а не культуру мышления. Делается вывод, что, в отличие от указанной парадигмы, названной впоследствии «педагогикой необходимости», «педагогика свободы» А.Н. Леонтьева – Э.В. Ильенкова нацелена на формирование личности в самом узком и точном значении этого слова, а не социального индивида, некритично и часто весьма формально усваивающего ограниченный круг значений (знаний), что может привести к дезинтеграции его сознания при столкновении с реальной жизнью и порождаемыми ею смыслами. В заключение приводятся примеры реализации некоторых принципов «педагогика свободы» в практике обучения и воспитания студентов факультета психологии МГУ в первые годы его существования.

Ключевые слова: А.Н. Леонтьев; Э.В. Ильенков; значение; смысл; сознание; личность; педагогика свободы

Для цитирования: Соколова Е. Е. Дискуссии о методологических основаниях обучения и воспитания в послевоенной советской школе // Научный результат. Социальные и гуманитарные исследования. 2022. Т. 8. № 2. С. 124-137. DOI: 10.18413/2408-932X-2022-8-2-0-9

E. E. Sokolova

Discussions on the methodological foundations of education
and upbringing in the post-war soviet school

Lomonosov Moscow State University, 11/9 Mokhovaya St., Moscow 125009,
Russia, ees-msu@mail.ru

Abstract. The article reconstructs one of the discussion lines concerning A.N. Leontiev's work "Essay on the Development of the Psyche" (1948), basing on the unpublished material from the archives of the Russian Academy of Education. It deals with the methodology of school teaching and education, which is still topical. The author demonstrates how the representatives of the activity-oriented psychology and pedagogy (Leontiev and his scientific school, and Ilyenkov sometime later) opposed the dominating "educational-translational" paradigm of education by refuting key statements of the latter in theoretical and empirical planes. This paradigm stated that 1) knowledge (meanings) produces values and hence educates; 2) the main thing is to form the right worldview (system of knowledge), rather than the culture of thinking. The conclusion is made that, unlike the mentioned paradigm, called later "pedagogy of necessity", A.N. Leontiev's and E.V. Ilyenkov's "pedagogy of freedom" is aimed at forming a personality in the narrowest and most exact sense of this word, not a social individual who uncritically and often very formally assimilates a limited range of meanings (knowledge), which can lead to disintegration of his mind when confronted with real life and the meanings it generates. In conclusion, some principles of "pedagogy of freedom" implementation in the upbringing and education of students at the Faculty of Psychology of Moscow State University in the early years of its existence are exemplified.

Keywords: A.N. Leontiev; E.V. Ilyenkov; meaning; consciousness; personality; pedagogy of freedom

For citation: Sokolova E.E. (2022), "Discussions on the methodological foundations of education and upbringing in the post-war soviet school", *Research Result. Social Studies and Humanities*, 8 (2), 124-137, DOI: 10.18413/2408-932X-2022-8-2-0-9

Введение

Вопрос о соотношении и методологических основаниях обучения и воспитания в средней школе был и до сих пор остается предметом ожесточенных споров в психологической и педагогической литературе. Данная проблематика была поднята и в ходе дискуссии 1948 г. по книге А.Н. Леонтьева «Очерк развития психики» (Леонтьев, 1947а) в контексте обсуждения концепции сознания, предложенной автором книги. В опубликованной ранее работе (Соколова, 2020), в которой были представлены результаты первоначального анализа массива архивных стенограмм данной дискуссии, проходившей в течение пяти осенних дней 1948 года в Институте психологии АПН РСФСР (ныне Психологический институт РАО), мы затронули указанную проблематику лишь вскользь. Настоящая статья

имеет своей целью более подробно и углубленно рассмотреть обсуждаемые А.Н. Леонтьевым методологические основания обучения и воспитания в школе, вызвавшие огонь критики его оппонентов, в контексте социокультурных условий второй половины 1940-х – начала 1950-х гг. и в соотнесении с некоторыми другими проходившими в это время дебатами.

На наш взгляд, анализ давних дискуссий по указанной проблематике сохраняет свою абсолютную актуальность, во-первых, для рефлексии методологических оснований современной педагогики, которые в последние годы стали опять весьма часто обсуждаться в печати. Во-вторых, в контексте возникшего в XXI веке нового всплеска интереса представителей самых разнообразных наук к проблеме сознания, пред-

ставляется значимым актуализировать обсуждение концепции структуры сознания в трудах школы А.Н. Леонтьева, в рамках которой предлагается определенное решение проблемы соотношения обучения и воспитания в средней и высшей школе.

В силу труднодоступности архивных материалов (стенограмм указанной дискуссии), которые до сих пор не опубликованы, текст настоящей статьи будет специально насыщен, как правило, точными цитатами из выступлений ее участников для более полного представления позиций выступавших и для более адекватного понимания содержания и формы проходившей дискуссии. Для полноты анализа будут привлечены и другие источники, в том числе те, которые имеют отношение к более позднему времени, но определенным образом связаны с изучаемыми архивными материалами.

Что воспитывает: значения или смыслы?

Во вступительном докладе, предваряющем обсуждение его книги, А.Н. Леонтьев объяснил, почему он так настаивает на представленном в ней (равно как и в других его работах тех лет) различении значений и личностных смыслов в структуре сознания. Это различие, по мнению А.Н. Леонтьева, имеет прямое отношение к механизмам внесения идеологии в сознание людей, в частности, школьников, об обучении и воспитании которых главным образом и шла речь в ходе обсуждения. Если резюмировать содержание выступлений участников дискуссии, которые затрагивали данную тематику, то оно в целом сводилось к вопросу о том, что именно воспитывает: значения или смыслы?

В отличие от его критиков, считавших, что смысл порождается общественно фиксированными значениями, т. е. значениями, получаемыми, например, на школьных уроках, что учитель, преподавая, одновременно и воспитывает, А.Н. Леонтьев утверждал, что смысл порождается не «зна-

чением», а прямо и непосредственно жизнью, жизненными отношениями субъекта: «Знание – это мощное средство воспитания, без знания нельзя воспитывать человека, но нужна почва для того, чтобы знания, воспринимаемые ребенком, были действительными; и эта почва есть правильно организованная жизнь ребенка, школьника» (Научный архив РАО. Ф. 82. Оп. 1. Ед. хр. 103. 1948. Л. 233). Для А.Н. Леонтьева было совершенно очевидно, что возможно несоответствие того, как некое явление отражено «идеологически», а именно в общественном сознании в форме значений, знаний как таковых, и того, «как к человеку повертывается это явление, как он воспринимает его по условиям практики своих собственных отношений к нему» (Научный архив РАО. Ф. 82. Оп. 1. Ед. хр. 102. 1948. Л. 25), то есть того, что было названо А.Н. Леонтьевым личностным смыслом данного явления для субъекта. Этот разрыв значений и смыслов выражается, по А.Н. Леонтьеву, например, в том, что человек на словах проповедует великие идеи, а в своей повседневной жизни фактически поступает по совсем иным принципам.

Не принимая упреков в исключительной «субъективности» смысла и настаивая на тесной связи категории смысла с понятием мотива, А.Н. Леонтьев подчеркнул, что «психолог не может игнорировать идеологическое содержание, но само по себе оно не есть предмет психологии» (Научный архив РАО. Ф. 82. Оп. 1. Ед. хр. 102. 1948. Л. 28). Отсюда очевиден его вывод: «Единственный путь подлинного конкретно-психологического исследования сознания есть путь смыслового анализа – путь анализа мотивации, в развитии которой и выражается с субъективной стороны развитие психической жизни человека» (Леонтьев, 1947б: 29).

Однако с такой постановкой вопроса не согласились многие критики А.Н. Леонтьева. Задал тон в этом отношении Н.Х. Швачкин, который не только в более ранней полемике с А.Н. Леонтьевым, но и в

ходе данной дискуссии упрекал А.Н. Леонтьева в том, что в его теории отношение отрывается от знания, а смысл от значения, что приводит в педагогической практике к отрыву воспитания от обучения (см.: Научный архив РАО. Ф. 82. Оп. 1. Ед. хр. 102. 1948. Л. 33). По мнению А.Н. Соколова, Леонтьев перевернул отношение значений и смыслов, так как «“жизненные смыслы” порождаются общественно фиксированными значениями, т. е. общественным сознанием как таковым» (Научный архив РАО. Ф. 82. Оп. 1. Ед. хр. 102. 1948. Л. 95), и, соответственно, именно «под влиянием знаний, идей, представлений», то есть «общественно-фиксированных значений», могут не только изменяться уже имеющиеся смыслы, но и рождаться новые, то есть происходить «переоценка ценностей» (см.: Научный архив РАО. Ф. 82. Оп. 1. Ед. хр. 102. 1948. Л. 95)¹. Аналогичное утверждали в своих выступлениях В.М. Коган, подчеркивавший, что у А.Н. Леонтьева смыслы конкретизируются в значениях, а должно быть наоборот (см.: Научный архив РАО. Ф. 82. Оп. 1. Ед. хр. 103. 1948. Л. 126), и Б.В. Беляев, считавший, что А.Н. Леонтьев внушает учителю ложную мысль, что приобретаемые знания не воспитывают, что воспитывать можно каким-то иным путем, путем обретения только личностного смысла в учении (см.: Научный архив РАО. Ф. 82. Оп. 1. Ед. хр. 102. 1948. Л. 120).

Однако главным оппонентом А.Н. Леонтьева и его сторонников в обсуждаемом вопросе была Н.А. Менчинская (и в основном именно ей А.Н. Леонтьев отвечал в своем заключительном выступлении в дискуссии), настаивая на том, что

А.Н. Леонтьеву следует радикально пересмотреть основные положения его концепции и преодолеть ошибки «большого принципиального порядка» (Научный архив РАО. Ф. 82. Оп. 1. Ед. хр. 103. 1948. Л. 130), в частности, «отрицание воспитывающей роли знаний» (Научный архив РАО. Ф. 82. Оп. 1. Ед. хр. 103. 1948. Л. 136). «Правильно указал Александр Николаевич Соколов, – говорила она в ходе дискуссии, – что отношения смысла и значения автором перевернуты. Справедливо обратное положение: смысл порождается, в основном, исторически сложившимися “значениями” – знаниями, отражающими действительность» (Научный архив РАО. Ф. 82. Оп. 1. Ед. хр. 103. 1948. Л. 133). По ее мнению, прямолинейное применение положений концепции А.Н. Леонтьева может привести к смыканию с левацкими теориями «отмирания школы», ибо, если ребенок воспитывается жизнью как таковой и главное – формирование его мотивов, то зачем тогда нужно систематическое обучение в школе (см.: Научный архив РАО. Ф. 82. Оп. 1. Ед. хр. 103. 1948. Л. 136-137)?

Впрочем, по мнению Н.А. Менчинской, не только А.Н. Леонтьев «непомерно раздувает» роль мотивов; это делают и его соратники. В качестве примера такого «раздувания» она привела в своем сообщении разработанную Д.Б. Элькониным, также выступавшим в дискуссии 1948 года, программу военной психологии. Солидаризируясь с другими критиками этой программы (например, Н.Х. Швачкиным), она утверждала, ссылаясь на опыт недавно закончившейся Великой Отечественной войны, что мотивы – не основа, а производный от знаний момент военного воспитания², а переоценка мотивов и низведение к

¹ Эта точка зрения благополучно дожила до нашего времени. По мнению ряда авторов, изучение таких гуманитарных предметов, как история и обществознание, *предопределяет* формирование в сознании школьников некоторой ценностной системы координат, необходимой для жизни в обществе, ибо изучаемые события оставляют в этом сознании тот или

иной «эмоциональный след» (Крутова, Разбегаева, 2016).

² «Какое действительное место занимают мотивы в военной деятельности, – говорила Н.А. Менчинская, – можно легко увидеть, если внимательно изучить приказы товарища Сталина в период Великой Отечественной войны. В одном из более ранних

частным условиям знаний о враге, «вида боя», места личности в иерархии военной деятельности и в боевом расчете, уровня технической оснащенности и т. п. является неправомерным и «может привести к прямым политическим ошибкам!» (Научный архив РАО. Ф. 82. Оп. 1. Ед. хр. 103. 1948. Л. 135).

Такое же неправомерное «раздувание» мотивов применительно к школьному обучению Н.А. Менчинская увидела в исследованиях Л.И. Божович, Л.С. Славиной, Н.Г. Морозовой 1940-х гг., в которых, на ее взгляд, изучались лишь высказывания учащихся о мотивах учения в отрыве от «конкретных школьных условий и независимо от того, как реально учатся эти дети» (Научный архив РАО. Ф. 82. Оп. 1. Ед. хр. 103. 1948. Л. 137). Последнее утверждение, впрочем, несправедливо. Еще в 1945 году, то есть до рассматриваемой нами дискуссии, Л.И. Божович опубликовала в журнале «Советская педагогика» статью «Психологический анализ формализма в усвоении школьных знаний», где были представлены результаты исследований мотивов (установок) учебной деятельности именно в соотношении с успешностью усвоения знаний, и убедительно доказала, что без соответствующих изучаемому материалу мотивов это усвоение будет совершенно формальным. Ею были выделены несколько типов такого формализма, которые были характерны для школьников не только того времени, но и многих последующих десятилетий, что, в частности, привело к тому, что Л.И. Божович внесла результаты исследований 1940-х гг. в свою знаменитую книгу «Личность и ее формирование в детском возрасте», первое издание которой вышло в свет в 1968 году.

Так, к примеру, у учащихся с ярко выраженной «узкоучебной установкой»

приказов от 1 мая 1942 года товарищ Сталин начинает с разъяснения – с кем мы воюем, кто они – наши враги, немецкие фашисты; далее анализирует, какие изменения произошли за период войны в положении Германии и в положении нашей страны, в

(твердо знающих, что «надо хорошо учиться», добивающихся похвалы учителя, определенного места в классе, хороших оценок и т. п.), обнаруживается склонность к вербализму, пристрастие к заученным штампам и формулировкам, и при этом эти школьники совершенно равнодушны к тому, что они изучают, иначе говоря, у них формируются не научные убеждения, а привычка хитрить, ловчить, хранить в памяти зазубренный учебный материал (см.: Божович, 2008: 237-238). Второй тип формализма наблюдается у тех школьников, которые уже способны не просто зазубривать формулировки законов изучаемой реальности, но и понимать их. Однако и они не считают, что эти законы имеют какое-то отношение к действительности, и не применяют полученные знания для ее объяснения, прибегая для данных целей к житейским представлениям. Когда одного из таких школьников спросили, почему он не использует знания, полученные в школе, он ответил: «А разве вы хотите, чтобы я, как в школе, отвечал? Хорошо, вещи плавают потому, что их удельный вес меньше удельного веса воды» (см.: Божович, 2008: 239).

Впоследствии Н.А. Менчинская несколько смягчила свою позицию, признав необходимость исследования и формирования мотивационной сферы школьников, ссылаясь при этом на более поздние публикации по данной проблематике Л.И. Божович, Н.Г. Морозовой, Л.С. Славиной, а также на работы А.Н. Леонтьева, которые она так остро критиковала в дискуссии 1948 года (см.: Менчинская, 2004: 166). Однако и в ее последующих трудах (равно как и в исследованиях ее школы) сохранялась все та же формула, соответствующая принятой в то время парадигме образования: от значений – к смыслам, от знаний – к их при-

частности, в Красной Армии, и затем только формулирует цель войны: “Мы хотим освободить нашу советскую землю от немецко-фашистских мерзавцев”. Вот где только встал вопрос о мотивах – после того, как было дано определенное знание» (Научный архив РАО. Ф. 82. Оп. 1. Ед. хр. 102. 1948. Л. 135).

менению в практике и развитию мотивационной сферы личности. По ее мнению, именно сложившееся мировоззрение, ядром которого являются «знания», обладает свойством «цементировать» мотивы и тем самым детерминировать деятельность, поведение человека (см.: Менчинская, 2004: 351). Именно формирование мировоззрения «как системы обобщенных взглядов на природу, общество, на нормы морали» (Менчинская, 2004: 171) и есть то главное, что должна давать школа учащимся³.

Выступая с ответом на высказанные замечания в последний день дискуссии 1948 года, А.Н. Леонтьев самокритично признал, что недооценивал «воспитывающую роль знаний»: «Я чрезвычайно односторонне подчеркивал роль мотивации, роль личностного смысла. Я согласен в этом отношении с тем, что напечатанной в “Советской педагогике” рецензией Г.С. Костюка, где говорится, что я впадаю в односторонность, недооцениваю значение образовательного процесса» (Научный архив РАО. Ф. 82. Оп. 1. Ед. хр. 103. 1948. Л. 233-234)⁴. Однако для А.Н. Леонтьева всегда было совершенно очевидно, что «учащийся – не сосуд, в который чья-то чу-

жая 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 самодетельным⁵. Я говорю: “в известной мере”, потому, что обучение всегда управляется. Его всегда кто-то ведет – по определенной программе, в определенной последовательности» (Леонтьев, 2009: 408). Согласно учению школы А.Н. Леонтьева, эта программа должна предусматривать не просто приобретение обучающимся знаний, а формирование его мышления.

Вспоминая при этом неоднократно упоминаемое соратником А.Н. Леонтьева Э.В. Ильенковым (и известное еще со времен Гераклита) различие между способностью мыслить и процессом усвоения знаний как таковых, обратимся к представлению и анализу тех дискуссий, которые велись в послевоенное время на этот счет.

Обсуждение соотношения «усвоения знаний» и «умения мыслить»

С несовпадением указанных процессов Э.В. Ильенков столкнулся именно в

³ Мы отвлекаемся сейчас от подробно расписанных в трудах Н.А. Менчинской и ее последователей способов формирования такого мировоззрения, обеспечивающих не только усвоение знаний школьниками, но и выработку «правильного» эмоционального отношения к ним, а также умения защищать сформированные таким образом убеждения и проявлять их в практической деятельности, в поступках. Такой практической деятельностью, необходимой «для формирования марксистско-ленинского мировоззрения <...>, может служить (и служит) пропаганда научных, политических знаний среди населения» (Менчинская, 2004: 360).

⁴ Впоследствии А.Н. Леонтьев неоднократно подчеркивал, что было бы неправильным отделять воспитательную работу от учебной. Так, обсуждая проблемы обучения и воспитания в вузе, он утверждал, что сама личность студента формируется благодаря повседневному труду по овладению им той наукой, которую студент избрал делом своей жизни, и что сами усвоенные им знания ведут к изменению мотивации (Леонтьев, 2009: 397-398). Вместе с тем он всегда настаивал на том, что самой «человеческой»

проблемой является проблема воспитания, то есть проблема формирования мотивации, нравственных норм поведения, социальных эмоций (см.: Леонтьев, 2009: 389). В связи с этим можно вспомнить также примечательную дискуссию между А.Н. Леонтьевым и П.Я. Гальпериним о сложном соотношении мотивационно-смысловых и операционально-технических моментов любой деятельности, в том числе учебной (Леонтьев, 2005: 324-335; Соколова, 2021б: 627-629).

⁵ В этих рассуждениях обнаруживается очевидная параллель с идеями С.Л. Рубинштейна, высказанными им в ранней статье 1922 года, о необходимости организовывать в школе «творческую самодетельность» учащихся (Рубинштейн, 1986). В учебной деятельности присвоение ребенком знаний человечества и способов его получения сможет быть успешным только в том случае, когда ребенок, говоря словами Э.В. Ильенкова, будет поставлен педагогом «в такую ситуацию, внутри которой он вынужден был бы действовать как “самость”, как субъект» (Ильенков, 2002: 69).

рассматриваемое нами время, когда в 1946 году стал студентом философского факультета МГУ. На нем, по его признанию, его «учили запоминать фразы, а не понимать классиков марксизма-ленинизма» (Ильенков, Коровиков, 2016: 42). Однако подобное понимание (не говоря уже о полном усвоении результатов двухтысячелетнего развития философии), как уже тогда формулировал молодой философ, требует «правильно, грамотно мыслить в ходе теоретического анализа явлений» (Ильенков, Коровиков, 2016: 46).

Сам Э.В. Ильенков, став после защиты кандидатской диссертации преподавателем, пытался проводить подобный «способ воспитания» на своих занятиях со студентами, а затем, как известно, вместе с В.Н. Коровиковым представил свое видение предмета философии как теоретического мышления в форме ставших знаменитыми «Тезисов», подвергшихся в 1954–1955 годах бурному обсуждению и суровому осуждению как «антимарксистских» и «антипартийных». На одном из таких обсуждений тогдашний декан философского факультета В.С. Молодцов, как вспоминал об этом, в частности, очевидец и участник тех событий Л.К. Науменко, в ярости восклицал: «Куда они тащат нас? Они тащат нас в душную область мышления!» (Ильенков, Коровиков, 2016: 16)⁶.

В условиях, когда философия, вместо культуры мышления, превратилась в мировоззрение (см.: Мареев, 2008: 162), формированию собственно мышления как в средней, так и в высшей школе практически не оставалось места, ибо мышление, напоми-

нал Л.К. Науменко, «это радикальное сомнение» (см.: Ильенков, Коровиков, 2016: 16). Но сомневаться в «единственно верном» учении тогда было весьма рискованно⁷. «Разве вопрос о предмете философии – это дискуссионный вопрос?» – вопрошал проф. А.П. Гагарин, один из участников второго заседания ученого совета философского факультета от 29 марта 1955 года, где в очередной раз обсуждались «антипартийные» тезисы Э.В. Ильенкова и В.Н. Коровикова. И безапелляционно утверждал: «Это дискуссионный вопрос для врагов нашей партии. Это вопрос, раз и навсегда запечатленный в первых строках четвертой главы “Истории партии”» (Ильенков, Коровиков, 2016: 47). Авторам тезисов особенно вменялось в вину то, что они со своими идеями «полезли в студенческую среду. За это они заслуживают сурового наказания» (Ильенков, Коровиков, 2016: 38)⁸.

Мы не случайно обратились к данной дискуссии философов, происходившей на несколько лет позже, чем обсуждение книги А.Н. Леонтьева, дабы показать их существенное сходство. Дело даже не в похожей атмосфере их проведения и практически тождественной лексике выступавших с критикой; дело в сходстве предъявляемых обвинений в адрес «фигурантов». В дискуссии 1948 года А.Н. Леонтьева обвинили в том, что его книга, проникнутая духом «буржуазного объективизма» и «безродного космополитизма» (Научный архив РАО. Ф. 82. Оп. 1. Ед. хр. 102. 1948. Л. 85 об.), не воспитывает «марксистско-ленинское мировоззрение, чувство национальной гордости за свою великую русскую

⁶ Справедливости ради отметим, что слова «душную» в стенограмме обсуждения нет (см.: Ильенков, Коровиков, 2016: 59). Однако очевидцы того памятного события тем не менее запомнили эту фразу именно в приведенной выше форме.

⁷ Хотя и тогда сомневающиеся находились. Так, к примеру, одна из студенток философского факультета, защищая взгляды Э.В. Ильенкова и В.Н. Коровикова, заявила, что марксистская точка зрения – одна из возможных, что ее можно «свободно» при-

нимать или не принимать, и что студенты не согласны с тем, что «существуют какие-то недискуссионные вопросы. Дискуссии нельзя запретить» (цит. по: Ильенков, Коровиков, 2016: 58). Однако эти редкие голоса тонули в хоре всеобщего осуждения авторов «Тезисов», посмеявших дать «не наше понимание предмета философии» (Ильенков, Коровиков, 2016: 53).

⁸ В апреле 1955 г. Э.В. Ильенков и В.Н. Коровиков были отстранены от преподавания (см.: Ильенков, Коровиков, 2016: 256).

науку» (Научный архив РАО. Ф. 82. Оп. 1. Ед. хр. 102. 1948. Л. 84 об.), а его критика «лже-научных буржуазных концепций» выглядит «крайне беззубой и беспомощной» (Научный архив РАО. Ф. 82. Оп. 1. Ед. хр. 102. 1948. Л. 89). В 1954–1955 гг. Э.В. Ильенкова и В.Н. Коровикова резко критиковали за попытку доказать, что «диалектический материализм не выступает как мировоззрение» (Ильенков, Коровиков, 2016: 29), что являлось, по мнению оппонентов «Тезисов», «ревизией марксизма» (Ильенков, Коровиков, 2016: 27).

Однако А.Н. Леонтьев и его школа, равно как и молодые сотрудники философского факультета Э.В. Ильенков и В.Н. Коровиков, вовсе не отрицали необходимость формирования мировоззрения у школьников и студентов, но настаивали на том, что систему знаний о мире (выступающую в сознании как система значений) нужно всегда рассматривать вместе с процессом (способами) получения этих знаний (операционально-техническим составом деятельности). Именно вопрос о *способах формирования* мировоззрения, адекватного сложнейшей и постоянно изменяющейся действительности, в которую включен и сам деятельный человек, – самый существенный вопрос для обучения и воспитания. Эта проблематика обсуждалась А.Н. Леонтьевым и его школой еще с 1930-х гг. в рамках теоретической и эмпирической разработки вопроса о соотношении «образа» и процесса⁹, а Э.В. Ильенков, обосновывая свое понимание предмета философии в начале 1950-х гг., подчеркивал, что «лишь делая

своим предметом теоретическое мышление, процесс познания, философия включает в свое рассмотрение и наиболее общие характеристики бытия, а не наоборот, как это часто изображают» (Ильенков, Коровиков, 2016: 54)¹⁰.

Согласно общепсихологической теории деятельности школы А.Н. Леонтьева и учению Э.В. Ильенкова и его последователей, *полноценное* мировоззрение не может быть результатом усвоения школьниками транслируемых учителями «готовых» знаний как таковых и одновременного специального формирования у обучающихся «позитивного эмоционального отношения» к этому знанию, как предполагалось в соответствии с педагогическими установками того времени, озвученными, например, в упомянутых работах Н.А. Менчинской. Определенная картина мира у школьников, безусловно, формировалась и в рамках, как ее называли позже, «учебно-трансляционной парадигмы» образования¹¹, но эта картина была неполной и односторонней, поскольку транслируемые школьникам знания несли строго определенные и идеологически «освященные» значения, которые должны были породить соответствующие данной идеологии смыслы и превратиться в защищаемые убеждения. Возможные альтернативные точки зрения, скажем, на историю нашей страны жестко критиковались как «антинаучные, фальсификаторские попытки буржуазной историографии исказить и смазать величие истории русского народа» (Никонов, Панченкова, 1951: 106), преувеличить «влияние иноземной культуры на культуру нашей страны» (Никонов,

⁹ Процесс (текущая деятельность, связывающая познающего субъекта с действительностью) всегда оказывается «умнее» образа, воплощающего в себе в свернутой форме опыт предыдущей деятельности (см.: Леонтьев, 1994: 47), и рано или поздно перестраивает образ в соответствии с «новыми вызовами» действительности.

¹⁰ Впоследствии в своих многочисленных работах по педагогике Э.В. Ильенков четко формулировал соответствующее требование к школьному обучению и воспитанию («школа должна учить мыслить», необходимо «воспитывать ум») и весьма подробно

изложил возможные пути реализации поставленной задачи.

¹¹ Эта парадигма, до сих пор господствующая в современной школе, приводила и приводит, как отмечает ряд авторов (см., например: Осин, 2015), к появлению самых разнообразных форм отчуждения в образовании (переживаниям бессмысленности изучаемого материала, ощущениям собственного бессилия при решении определенных учебных задач, неприменимости полученных знаний в жизни и т. п.) и все того же формализма в усвоении знаний, о котором писала Л.И. Божович.

Панченкова, 1951: 109) и т. п. или просто замалчивались. В таком случае формировался, говоря словами Э.В. Ильенкова, «догматически-окостеневший интеллект» (Ильенков, 2002: 20), носитель которого, столкнувшись с противоречием (обнаружив, например, иную точку зрения на изучаемую реальность), бежит от него, поскольку «не выносит напряжение противоречия» и пытается избавиться от него любыми способами¹², охраняя ранее сформированное «мировоззрение». Э.В. Ильенков неоднократно отмечал, что о подлинном мировоззрении, то есть действительном знании реальных предметов, здесь не может быть и речи, поскольку человек фактически знает не предметы, а те фразы, которые о них сказали другие люди.

Но А.Н. Леонтьев и Э.В. Ильенков видели еще более серьезные противоречия, неизбежно возникающие в жизни школьников (и не только школьников) послевоенного времени и приводящие к дезинтеграции их сознания¹³, о чем А.Н. Леонтьев открыто говорил в своих работах 1940-х гг. и в выступлениях в дискуссии 1948 года: сформированное путем трансляции строго определенных значений мировоззрение могло существенно расходиться с теми впечатлениями, которые люди получали в реальной жизни. И действительно, возвращавшиеся с Великой Отечественной войны много чего повидавшие люди обогатили свое сознание совсем не теми значениями и смыслами, которые внушались тогдашними формами школьного обучения и средствами пропаганды, и могли транслировать

их в семье, своим детям-школьникам, нести их в студенческие аудитории и т. д.

В связи с этим отвечающие за идеологическую работу в конце и после Великой Отечественной войны не без основания опасались, что «нахождение солдат Советской армии за границей может породить нездоровые тенденции в советском массовом сознании», и осознавали необходимость изменения идеологической работы в послевоенное время, чтобы удержать общественное сознание «в фокусе партийной идеологии» (Бабюк, 2011: 109). Сравнивая ситуацию 1945 года с обстоятельствами возникновения декабризма после заграничных походов 1813–1814 гг., главный идеолог того времени Л.З. Мехлис признавал, что победа в войне породила к тому же неоправданные ожидания резкого улучшения жизни в стране, как в материальном, так и в духовном планах, и посчитал важнейшей целью пропаганды «разъяснить сложности» при переходе к мирной жизни.

Однако, несмотря на все усилия специалистов по разработке способов формирования и удержания мировоззрения в должных идеологических рамках, в стране нашлось немало людей, которые в послевоенное время смогли радикально перестроить сложившийся у них ранее образ мира, чему в свою очередь способствовали еще больше изменившиеся после смерти Сталина социокультурные условия. В целом все происходило в соответствии с подтвержденной в школе А.Н. Леонтьева, в том числе многочисленными эмпирическими

¹² Э.В. Ильенков продолжал доносить эту мысль до своих слушателей и критиков вплоть до своего трагического ухода из жизни. В последнем своем докладе на методологическом семинаре под руководством В.В. Давыдова 12 февраля 1979 года он красочно описал, как именно догматик, «мозг которого не выносит данного противоречия», старается от него избавиться: «то ли за счет религии, то ли за счет водки, то ли за счет произвольного изменения терминологии <...>, то ли путем насильственного устранения противоречащих мнений вместе с их носителем, путем уничтожения книг, в которых написано не то, что я вот думаю» (Ильенков, 2018: 88).

¹³ В подобную дезинтеграцию свой вклад могут внести: 1) смыслы, которые не всегда могут выразить себя в адекватных значениях; 2) лишённые смысла (поскольку они не соответствуют реальным мотивам человеческой деятельности) значения (знания, понятия, взгляды), усваиваемые индивидом, например, в процессах школьного обучения; 3) противоречия между различными мотивами-целями субъекта (Леонтьев, 2005: 120).

исследованиями, закономерностью: в диалектике образа и процесса «процесс» (в данном случае – реальная практическая деятельность) выступает «революционной» стороной, рано или поздно перестраивая ранее сложившийся образ (в данном случае – мировоззрение человека), причем зачастую эта перестройка образа происходит «скачкообразно» (см.: Леонтьев, 1994: 43-45; Соколова, 2021a)¹⁴.

Так возник феномен шестидесятничества, который нашел свое определенное воплощение и в теории педагогики, и в педагогической практике. Но анализ данного вопроса не входит в задачи настоящей статьи.

Заключение

Подводя итоги проделанного нами анализа архивных текстов и печатных материалов второй половины 1940-х гг., принадлежащих А.Н. Леонтьеву и его соратникам, в контексте социокультурных условий того времени и в сопоставлении с некоторыми трудами Э.В. Ильенкова, можно сделать вывод о том, что этими авторами разрабатывались совершенно иные методологические основания воспитания и обучения, нежели те, которые были приняты в официальной педагогике того времени. Эти две противоречащие друг другу системы идей и практик были впоследствии метко названы «педагогикой свободы» и «педагогикой необходимости» (см.: Газман, 2002: 55). Результатом педагогических воздействий в рамках последней было формирование лишь «социального индивида»¹⁵ со

строго определенным мировоззрением, не сомневающегося в тех значениях и смыслах, которые транслировали ему в школе и через СМИ в интересах прежде всего государства, в силу чего обучающийся фактически был лишен персональной ответственности за свои поступки, ибо они оценивались «по степени соответствия навязанному обществом эталону» (Леонтьев А.А., 2016: 31). В таком случае, отмечал А.Н. Леонтьев еще в 1947 году, «самые лучшие внушенные нами воспитаннику намерения могут стать у него такими намерениями, о которых было сказано: добрыми намерениями вымощена дорога в ад» (Леонтьев, 1947б: 6).

В отличие от «педагогики необходимости», «педагогика свободы» предполагает создавать условия для рождения собственно личности в самом узком и точном смысле этого слова, которая сама на свой страх и риск принимает решения, определяясь в своих отношениях к миру, обществу, государству и собственной жизни. Критерием рождения такой личности является, согласно учению школы А.Н. Леонтьева, поступок как свободное и ответственное действие в результате выбора из «борющихся» между собой значимых для человека социальных мотивов того или тех, которые станут основанием для совершения этого действия (подробнее см.: Соколова, 1999; Sokolova, 2021). При этом в школе А.Н. Леонтьева подчеркивалось, что поскольку образование в рамках «педагогики свободы» предполагает активное сотрудни-

¹⁴ Правда, согласно А.Н. Леонтьеву, указанный «скачок» по отношению к мировоззрению не происходит автоматически: «Усвоенные человеком значения, представления, мысли вовсе не изменяются сами по себе, автоматически, как только они теряют почву в объективных условиях жизни. Они могут сохранить для человека силу предрассудков, иногда требующих упорной борьбы для того, чтобы развенчать их в его сознании» (Леонтьев, 1947а: 115). Таким образом, даже при изменении внешних условий требуется специальная работа по расширению, с одной стороны, сложившейся ранее у индивида системы значений (в частности, путем знакомства с

разными точками зрения на мир и раскрытия их исторической необходимости), а с другой – по организации такой осмысленной деятельности воспитуемых, которая привела бы к формированию у них новых мотивов, адекватных изменившимся общественным условиям, и, соответственно, к перестройке ранее сложившихся отношений к миру.

¹⁵ Здесь мы используем терминологию учеников А.Н. Леонтьева В.В. Петухова и В.В. Столина, которые более точно, на наш взгляд, обозначили то психологическое новообразование в онтогенетическом развитии человека, которое сам А.Н. Леонтьев называл «первым рождением личности».

чество ребенка и взрослого и ориентировано прежде всего на личностное развитие ребенка, постольку противопоставление воспитания и обучения в известной степени снимается (Леонтьев А.А., 2016: 31).

Конечно, лежащая в основе «педагогика свободы» теория личности, контуры которой сложились у А.Н. Леонтьева уже к 1940-му году, не могла найти тогда свое полноценное и развернутое изложение в печати. Однако проницательные читатели работ А.Н. Леонтьева второй половины 1940-х гг. увидели в них некоторые намеки на важнейшую категорию психологии личности – категорию поступка. Так, выступавший в дискуссии 1948 года Н.И. Жинкин в заключении своего доклада сделал следующий вывод: «Алексей Николаевич подходит близко к одной проблеме – проблеме поступка. <...> Я думаю, что дальнейшие исследования заставят его заняться этой проблемой и приведут к положительным результатам» (Научный архив РАО. Ф. 82. Оп. 1. Ед. хр. 103. 1948. Л. 113).

А.Н. Леонтьев впоследствии, действительно, обращался к категории поступка как формы свободного личностного действия, и не только в теоретическом плане, но обсуждая в том числе заботившие его методологические вопросы образования и воспитания человека. Так, выступая в 1973 году на круглом столе, организованном редакцией журнала «Вопросы философии», он четко сформулировал свою позицию, противостоящую «педагогике необходимости», но, естественно, с учетом социокультурных условий того времени: «Какие бы усовершенствования мы ни вносили в работу школ и вузов, мы не можем отвлекаться от вопроса о том, а какому человеку,

какому человеческому назначению должны служить даваемые нашим образованием знания и умения? Ибо одно дело – формировать человека в качестве персонифицированной функции, а другое дело – формировать человека-созидателя, активного строителя жизни общества, вооруженного знаниями, подготовленного к коммунистическому труду, к труду, не подчиняющему себе человека, а к труду свободному, освобождающему человека» (Леонтьев, 2009: 405-406)¹⁶.

И А.Н. Леонтьев не ограничивался декларациями, а пытался реализовать методологию «педагогика свободы», нацеленной именно на личностное развитие, в тех рамках, какие задавались тогдашней системой обучения. Это и резкое противостояние системе зазубривания, заучивания в полном соответствии с ильенковским требованием «школа должна учить мыслить»¹⁷, и организация летних психологических школ (ЛПШ), где студенты 3-4 курсов факультета психологии МГУ вместе с преподавателями могли в совершенно неформальной обстановке учиться ставить и пытаться решать вопросы, как говорил сам А.Н. Леонтьев, не по-обывательски, а по-научному, обсуждать при этом не только научные, но и интимные, житейские, а также общественно-политические проблемы по принципу «контроверзы между тем, что они слышат, и между тем, что они видят, противоречия, которые имеются в жизни – обыкновенно реальные противоречия» (Леонтьев, 2004). «Я следил тщательно за тем, – вспоминал А.Н. Леонтьев о первой в истории факультета психологии ЛПШ в 1967 году, – чтобы ни один вопрос, ни одно

¹⁶ Об этом же очевидном для него идеале воспитания говорил и Э.В. Ильенков еще в 1960 году: этим идеалом должно быть превращение «индивидуума из пассивного объекта внешних воздействий, из “винтика” механизма общественной жизни – в самостоятельного субъекта исторического действия» (Ильенков, 2011: 92).

¹⁷ Обучение ни в коем случае, утверждал А.Н. Леонтьев, не должно превращаться в тренировку памяти

как таковой, и предлагал разрешить пользоваться школьникам и студентам различными справочниками на контрольных работах и даже на экзаменах, поскольку для педагога главным при проверке усвоения материала должно являться 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» (Леонтьев, 2009: 413).

высказывание не было предметом, так сказать, нигилистического отношения или (тем более – Боже упаси!) осуждения в форме, хотя бы и легкого, высмеивания. Я всегда поправлял, стараясь найти в неверно поставленном вопросе верное зерно. Здесь культивировалось уважение ко всякому мнению, к мысли. Это стояло как внутренняя задача уже не перед студентами, а перед преподавательским составом» (Леонтьев, 2004).

Конечно, это было уже другое время, более благоприятное для реализации методологических принципов «педагогике свободы», но складывались эти принципы в школе А.Н. Леонтьева еще в 1930–1940-е годы. И несмотря на очевидное преобладание в настоящее время «педагогике необходимости», будущее, на наш взгляд, именно за «педагогией свободы», ибо только она способна обеспечить человеку адекватное понимание сути и возможностей разрешения противоречий современного мира и своей собственной жизни, помочь ему осуществить осознанный, самостоятельный и ответственный выбор своего жизненного пути, соответствующий прогрессивным тенденциям общественного развития.

Благодарности

Публикация подготовлена при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках проекта 20-18-00028 «Культурно-историческая психология в архивах ее творцов».

Acknowledgments

This work was supported by the Russian Science Foundation, grant number 20-18-00028 “Cultural-historical psychology in the archives of its creators”.

Источники

- Научный архив РАО. Ф. 82. Оп. 1. Ед. хр. 102. 1948.
Научный архив РАО. Ф. 82. Оп. 1. Ед. хр. 103. 1948.

Литература

Бабюк, М.И. К вопросу о задачах советской пропаганды в послевоенный период (по

архивным документам фонда Л.З. Мехлиса) // Вестник Московского ун-та. Сер. 10. Журналистика. 2011. № 3. С. 107-113.

Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.

Газман, О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002. 296 с.

Ильенков, Э., Коровиков, В. Страсти по тезисам о предмете философии (1954–1955) / авт.-сост. Е. Иллеш. М.: Изд-во «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2016. 272 с.

Ильенков, Э.В. Историзм в психологии // Вопросы философии. 2018. № 4. С. 79-89.

Ильенков, Э.В. Об эстетической природе фантазии. Что там, в Зазеркалье? М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. 128 с.

Ильенков, Э.В. Школа должна учить мыслить. М.: Изд-во Московского психологосоциального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. 112 с.

Крутова, И.В., Разбегаева, Л.П. Воспитательный потенциал уроков истории и обществознания // Преподавание истории в школе. 2016. № 6. С. 10-16.

Леонтьев, А.А. Педагогика здравого смысла. Избранные работы по философии образования и педагогической психологии / Сост., предисл., коммент. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2016. 528 с.

Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд., стер. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. 352 с.

Леонтьев, А.Н. Философия психологии: Из научного наследия / под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. 228 с.

Леонтьев, А.Н. Очерк развития психики [на правах рукописи]. М.: Военный Педагогический Институт Советской Армии, 1947а. 120 с.

Леонтьев, А.Н. Первая летняя психологическая школа // Психология в вузе. 2004. № 4. С. 109-122 [Электронный ресурс] URL: <http://www.psy.msu.ru/science/conference/summer/1967/index.htm> (дата обращения: 08.05.2022).

Леонтьев, А.Н. Психологические вопросы сознательности учения // Известия АПН РСФСР. Вып. 7. 1947б. М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР. С. 3-40.

Леонтьев, А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / под ред.

Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2009. 423 с.

Мареев, С.Н. Из истории советской философии: Лукач – Выготский – Ильенков. М.: Культурная революция, 2008. 448 с.

Менчинская, Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка: Избранные психологические труды / под ред. Е.Д. Божович. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. 512 с.

Никонов, А., Панченкова, М. Журнал «Преподавание истории в школе» в 1949–1950 годах // Вопросы истории. 1951. № 4. С. 105-114.

Осин, Е.Н. Категория отчуждения в психологии образования: история и перспективы // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 4. С. 79-88.

Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) [1922] // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101-108.

Соколова, Е.Е. Диалектика образа и процесса в изготовительной деятельности (предисловие к публикации текста А.И. Розенблюма) // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021а. Т. 7. № 4. С. 43-58.

Соколова, Е.Е. Идеи А.Н. Леонтьева и его школы о поступке как единице анализа личности в их значении для исторической психологии // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии (школа А.Н. Леонтьева) / под ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. М.: Смысл, 1999б. С. 80-117.

Соколова, Е.Е. Некоторые моменты дискуссии 1948 г. по книге А.Н. Леонтьева «Очерк развития психики» // Вопросы психологии. 2020. Т. 66. № 5. С. 109-118.

Соколова, Е.Е. Тринадцать диалогов о психологии: Учебное пособие для высшего профессионального образования. 7-е изд., перераб. М.: Смысл, 2021б. 701 с.

Sokolova, E. E. Psychology “in terms of drama” project: The origins, the essence, the implementation // Russian Studies in Philosophy. 2021. Vol. 59. No. 4. P. 326-337.

Sources

Nauchnyy arkhiv RAO [Scientific Archive of RAE (Russian Academy of Education)] (1948a), coll. 82. Aids 1, item 102.

Nauchnyy arkhiv RAO [Scientific Archive of RAE (Russian Academy of Education)] (1948b), coll. 82. Aids 1, item 103.

References

Babyuk, M. I. (2011), “On the tasks of Soviet propaganda in the post-war period (from the archival documents of the L.Z. Mekhlis Foundation)”, *Vestnik Moskovskogo universiteta, Seriya. 10, Zhurnalistika* [Bulletin of the Moscow University. Series. 10. Journalism], 3, 107-113 (in Russ.).

Bozhovich, L. I. (2008), *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste* [Personality and its formation during childhood], Piter, St. Petersburg, Russia (in Russ.).

Gazman, O. S. (2002), *Neklassicheskoe vospitanie: Ot avtoritarnoy pedagogiki k pedagogike svobody* [Non-classical education: From authoritarian pedagogy to pedagogy of freedom], MI-ROS, Moscow, Russia (in Russ.).

Ilyenkov, E. and Korovikov, V. (2016), *Strasti po tezisam o predmete filosofii (1954–1955)* [Passionate debates around theses on the subject of philosophy (1954-1955)], in Illesh, E. (ed.), *Kanon+, ROOI “Reabilitatsiya”*, Moscow, Russia (in Russ.).

Ilyenkov, E. V. (2018), “Historicism in psychology”, *Voprosy filosofii*, 4, 79-89 (in Russ.).

Ilyenkov, E. V. (2011), *Ob esteticheskoy prirode fantazii. Chto tam, v Zazerkal'e?* [On the Aesthetic nature of fantasy. What is behind the looking-glass?], Knizhnyy dom LIBROKOM, Moscow, Russia (in Russ.).

Ilyenkov, E. V. (2002), *Shkola dolzhna uchit' myslit'* [School must learn to think], MPSI, Moscow; NPO MODEK, Voronezh, Russia (in Russ.).

Krutova, I. V. and Razbegaeva, L. P. (2016), “Educational potential of history and social studies lessons”, *Prepodavanie istorii v shkole* [Teaching history at school] 6, 10-16 (in Russ.).

Leont'ev, A. A. (2016), *Pedagogika zdravogo smysla. Izbrannye raboty po filosofii obrazovaniya i pedagogicheskoy psihologii* [Pedagogy of common sense. Selected works on philosophy of education and educational psychology], in Leont'ev, D. A. (ed.), *Smysl*, Moscow, Russia (in Russ.).

Leont'ev, A. N. (2005), *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality], 2th ed., Smysl; Akademiya, Moscow, Russia (in Russ.).

Leont'ev, A. N. (1994), *Filosofiya psikhologii: Iz nauchnogo naslediya* [Philosophy of psychology: From scientific heritage], in Leontiev, A. A. and Leontiev, D. A. (eds.), Izd-vo Mosk. un-ta, Moscow, Russia (in Russ.).

Leont'ev, A. N. (1947a), *Ocherk razvitiya psikhiki [na pravakh rukopisi]* [Essay on the development of the psyche (A manuscript)], Voyenny Pedagogicheskiy Institut Sovetskoy Armii, Moscow, Russia (in Russ.).

Leont'ev, A. N. (1947b), "Psychological issues of conscious learning", *Izvestiya APN RSFSR*, 7, 3-40 (in Russ.).

Leont'ev, A. N. (2009), *Psikhologicheskie osnovy razvitiya rebenka i obucheniya* [Psychological foundations of child development and learning], in Leontiev, D. A. and Leontiev A. A. (eds.), Smysl, Moscow, Russia (in Russ.).

Leont'ev, A. N. (2004), "The first Summer psychological school", *Psychological Science and Education*, 4, 109-122 [Online], available at: <http://www.psy.msu.ru/science/conference/summer/1967/index.htm> (Accessed 8 May 2022) (in Russ.).

Mareev, S. N. (2008), *Iz istorii sovetskoy filosofii: Lukach – Vygotsky – Ilyenkov* [From the history of Soviet philosophy: Lukács – Vygotsky – Ilyenkov], Kul'turnaya revolyutsiya, Moscow, Russia (in Russ.).

Menchinskaya, N. A. (2004), *Problemy obucheniya, vospitaniya i psikhicheskogo razvitiya rebenka: Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Problems of teaching, education and mental development of the child: Selected psychological works], in Bozhovich, E. D. (ed.), MPSI, Moscow; NPO MODEK, Voronezh, Russia (in Russ.).

Nikonov, A. and Panchenkova, M. (1951), "Journal Teaching History at School in 1949–1950", *Voprosy istorii* [History issues], 4, 105-114 (in Russ.).

Osin, E. N. (2015), "The concept of alienation in educational psychology: History and perspectives", *Cultural-Historical Psychology*, 11 (4), 79-88 (in Russ.).

Rubinshtejn, S. L. (1986), "The principle of creative self-activity (To the philosophical foundations of modern pedagogy) [1922]", *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 4, 101-108 (in Russ.).

Sokolova, E. E. (1999), "A. N. Leontiev and his school about action as a unit of analysing

personality. The significance of their ideas for historical psychology", in Voyskunskiy, A. E., Zhdan, A. N. and Tihomirov, O. K. (eds.), *Traditsii i perspektivy deyatel'nostnogo podkhoda v psikhologii (shkola A. N. Leont'eva)* [Traditions and perspectives of the Activity approach in psychology (A. N. Leont'ev's school)], Smysl, Moscow, Russia (in Russ.).

Sokolova, E. E. (2021a), "Dialectics of image and process in craftsmanship activity (Preface to the publication of the text by A. I. Rosenblum)", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 7 (4), 43-58 (in Russ.).

Sokolova, E. E. (2021), "Psychology 'in terms of drama' project: The origins, the essence, the implementation", *Russian Studies in Philosophy*, 59 (4), 326-337 (in Russ.).

Sokolova, E. E. (2020), "Some points of the 1948 debate around the book "Essay on the development of the psyche" by A. N. Leont'ev", *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 66 (5), 109-118 (in Russ.).

Sokolova, E. E. (2021b), *Trinadtsat' dialogov o psikhologii: Uchebnoe posobie dlya vysshego professional'nogo obrazovaniya* [Thirteen dialogues on psychology: Textbook for higher professional education], 7th ed., Smysl, Moscow, Russia (in Russ.).

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflict of Interests: the author has no conflict of interests to declare.

ОБ АВТОРЕ:

Соколова Елена Евгеньевна, доктор психологических наук, доцент кафедры общей психологии, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, улица Моховая, д. 11, стр. 9, г. Москва, 125009, Россия; ees-msu@mail.ru

ABOUT THE AUTHOR:

Elena E. Sokolova, D.Sc. (Psychology), Associate Professor at the Department of General Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, 11/9 Mokhovaya St., Moscow, 125009, Russian Federation; ees-msu@mail.ru