

История идей

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии
УДК 159.9(091)
DOI: 10.31862/2073-9788-2026-3-106-121

Анастасия Микляева,
Светлана Безгодова

ГЕРЦЕНОВСКИЙ ПЕРИОД НАУЧНОГО ТВОРЧЕСТВА Л. С. ВЫГОТСКОГО В ЗЕРКАЛЕ АРХИВНЫХ ДОКУМЕНТОВ

Аннотация. *Представлен обзор научной, педагогической и организаторской деятельности Л. С. Выготского в ЛГПИ им. А. И. Герцена на основании архивных данных. Публикуются протоколы заседания научно-экспериментальной лаборатории имени М. Я. Басова, которой заведовал Л. С. Выготский на Педологическом отделении Герценовского института. Освещаются основные научные идеи и направления исследования лаборатории, рассматриваются тезисы концепции Л. С. Выготского о соотношении обучения и развития, зоне ближайшего развития, социальной ситуации развития и периодизации развития сознания.*

Ключевые слова: *обучение; развитие; сознание; Л. С. Выготский; М. Я. Басов*

Для цитирования: *Микляева А. В., Безгодова С. А.* Герценовский период научного творчества Л. С. Выготского в зеркале архивных документов // Развитие личности. 2026. № 3. С. 106–121. DOI: 10.31862/2073-9788-2026-3-106-121.

Abstract. *This article presents an overview of the scientific, pedagogical, and organizational activities of L. S. Vygotsky at the Herzen Institute, based on archival data. It publishes the minutes of the meetings of the M. Ya. Basov Scientific and Experimental Laboratory, which was headed by L. S. Vygotsky at the Pedological Department of the Herzen Institute. The main scientific ideas and research directions*



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

of the laboratory are highlighted. The article also examines the key theses of Vygotsky's concept, including the relationship between learning and development, the zone of proximal development, the social situation of development, and the periodization of consciousness development.

Keywords: *learning; development; consciousness; L. S. Vygotsky; M. Ya. Basov*

For citation: Miklyaeva A. V., Bezgodova S. A. The Herzen Period in L. S. Vygotsky's Scientific Career in the Light of Archival Documents. *Development of Personality*. 2026. No. 3. Pp. 106–121 (in Russian). DOI: 10.31862/2073-9788-2026-3-106-121.

Лев Семенович Выготский начал свое сотрудничество с ЛГПИ им. А. И. Герцена 30 ноября 1926 года, о чем свидетельствует его заявление в Педологическую предметную комиссию Ленинградского педагогического института им. А. И. Герцена: «*Настоящим заявляю свое согласие на ведение специального семинара по педологии школьного возраста (IV к. педологического отделения) и курс "Методы изучения ребенка" (отделение школьное 1 ст. 2 к.). К занятиям рассчитываю приступить с 1-го февраля 1927 года, если мое состояние здоровья позволит. Л. Выготский. 30.XI.1926 г. Прилагаю curriculum vitae и список научных работ*» [1]. 2 декабря 1926 года Лев Семенович Выготский был утвержден сверхштатным профессором по педагогической предметной комиссии ЛГПИ им. А. И. Герцена. За этими строками официальных документов стоит признание Л. С. Выготским значения Ленинградского педагогического института как одного из ведущих центров педологической науки в СССР. Его научные взгляды во многом совпадали с идеями руководителя Педологического отделения Герценовского института М. Я. Басова в вопросах детерминант развития ребенка, соотношения развития и воспитания. М. Я. Басов, в свою очередь, отмечал в своей ключевой работе «Общие основы педологии» культурно-историческую концепцию развития сознания Л. С. Выготского как одну из значимых в советской педологии, а также подчеркивал роль социальной среды в развитии ребенка, в особенности взаимодействие с ближним социальным кругом взрослых [2, с. 263, 434 и др.]. Более того, он прямо указывал, что дети из семей интеллигенции превосходят своих сверстников в интеллектуальном развитии благодаря семейным традициям чтения и обсуждения культурных и научных новостей дома, подтверждая свои суждения результатами исследований, которые сегодня можно было бы отнести к популяционным. Это перекликается с положением Л. С. Выготского о значении социальной ситуации развития в становлении психического потенциала ребенка. Однако не только сходство научных идей со взглядами М. Я. Басова привлекало Л. С. Выготского в ЛГПИ им. А. И. Герцена, но и атмосфера живого научного творчества и острых дискуссий, возможных благодаря тому, что на Педологическом отделении Герценовского института в тот период работала целая плеяда ученых, определивших последующее развитие отечественной психологии, в частности: С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, В. Н. Мясищев, В. А. Вагнер, В. С. Мерлин, Д. Б. Эльконин и другие. Неудивительно, что в самом начале 1930-х годов Л. С. Выготский и А. Н. Леонтьев специально приезжали в Ленинград, чтобы

Сотрудничество Л. С. Выготского с М. Я. Басовым

в неформальной обстановке обсудить методологические проблемы психологической науки [3]. Позднее в монументальных трудах этих именитых ученых будут оформлены многие идеи, возникшие в ходе тех ленинградских бесед.

Для Льва Семеновича одинаково были важны и эти неформальные встречи, и лекции, которые он читал до 1933 года, для студентов – будущих педологов, психологов и учителей. Некоторые лекции были стенографически зафиксированы и упоминаются как печатные издания в собрании сочинений Л. С. Выготского.

Работа Л. С. Выготского в ЛГПИ им. А. И. Герцена

После трагической смерти М. Я. Басова в 1931 году Л. С. Выготский продолжил свою деятельность в Герценовском институте, прежде всего в научном ее аспекте, что следует из личного дела, хранящегося в Центральном государственном архиве: «*Выготский Л. С. – штатный профессор, беспартийный. Крупный ученый в области педологии, ученый с мировым именем. Руководит аспирантскими семинарами, научно-исследовательской работой аспирантов, работой научно-экспериментальной лабораторией, ведет курс “Трудного детства” на Педагогическом отделении. Является консультантом кафедры по линии научной работы. Живет и работает постоянно в Москве, в Ленинград приезжает на 1 шестидневку в месяц, тем не менее, играет роль одного из руководящих работников кафедры. 1932 год*» [1].

Л. С. Выготский руководил дипломными работами студентов, готовил аспирантов, среди которых – Т. Е. Конникова, А. Н. Жилина, Е. О. Зейлигер (Рубинштейн) и Кнац. Т. Е. Конникова отмечала в своей статье «Как я работала над диссертацией» [4], что общение с научным руководителем было хоть и ограниченным во времени, но чрезвычайно значимым, поскольку Лев Семенович учил ее методике научно-исследовательской работы и методологии экспериментального исследования, что для психологии необходимо и важно. Кроме того, он советовал не пренебрегать никакими мыслями, вопросами, «догадками» в ходе теоретического анализа. Сегодня мы понимаем, что такая чувствительность к противоречиям и развитие «побочных» идей является одним из признаков научного таланта, которым Л. С. Выготский делился с молодыми учеными. Для всего Педологического отделения было большой удачей, что после внезапно ушедшего из жизни М. Я. Басова именно Л. С. Выготский стал руководить аспирантским семинаром, продолжая научно-исследовательские традиции, заложенные основателем герценовской педологии и психологии. Когда 16 октября 1931 года после похорон М. Я. Басова на заседании кафедры педологии было принято решение организовать научно-экспериментальную лабораторию имени М. Я. Басова и посвятить его памяти лучшие исследовательские работы в области педологии, Л. С. Выготский без колебаний согласился стать ее заведующим. Данные архивных документов не дают возможности судить о личных отношениях двух ученых, но с точки зрения профессиональных отношений можно говорить о том, что Л. С. Выготский уважал научное наследие М. Я. Басова и его самого как ученого, поскольку, превозмогая тяжелую болезнь, о которой Лев Семенович не раз писал в официальных документах, он сделал многое для сохранения педологической и психологической науки в ЛГПИ им. А. И. Герцена, о чем свидетельствуют протоколы заседаний лаборатории [5]. Тексты этих документов публикуются впервые.

«ПРОТОКОЛ № 1
заседания сотрудников Лаборатории им. М. Я. Басова
от 19 февраля 1933 г.

Присутствовали: Л. С. Выготский, Е. О. Зейлигер, Д. Б. Эльконин, М. А. Левина, Ж. И. Шиф, Ю. П. Алексинская.

Председатель – Л. С. Выготский.

Секретарь – Ю. П. Алексинская.

Повестка дня.

1. План работы лаборатории.

2. Разное.

СЛУШАЛИ

План работы лаборатории – сообщение Л. С. Выготского.

При составлении плана исходными моментами были взяты следующие положения, что во 1/ вся работа должна быть центрирована вокруг учебного труда и во 2/ исходить из педагогического анализа учебного труда школьника, т. е. анализа внутреннего процесса развития.

Темы были намечены следующие:

1. Развитие лексической и смысловой стороны речи в связи с работой по русскому языку.

2. Развитие математических понятий математического мышления в связи с обучением арифметике.

3. Развитие обществоведческих понятий в связи с работой по обществоведению и истории.

4. Развитие научных понятий о мире в связи с работой по естествознанию.

5. Политехнический труд школьника.

6. Трудные школьники.

При обсуждении необходимо выяснить:

1) общую установку лаборатории,

2) выделить основной стержень, который объединил бы все темы,

3) наметить основную структуру и содержание основных тем.

ПРЕНИЯ

Е. О. ЗЕЙЛИГЕР. В общем, план приемлем. Сомнение вызывает тема “Трудный школьник”, т. к. аспиранты, работавшие по этому вопросу, отчислены. Правда, в работу лаборатории включается В. Н. Мясищев, так что, возможно, эту тему можно и оставить. Точно так же возник вопрос относительно темы “Политехнический труд”: видимо, нет желающих работать по этому вопросу. Прежнюю формулировку плана необходимо изменить, т. к. по форме это психологические формулировки.

Зато мы в последнее время вопросом формирования мировоззрения совершенно не занимаемся, хотя социальный заказ в этом направлении есть. Необходимо поставить эти вопросы по-новому, включив их в наш производственный план лаборатории.

Л. С. ВЫГОТСКИЙ. В исследовании учебного труда имеется возможность иметь в виду 3 стержня: 1/ речь, понятия, 2/ учебный труд, как особый тип деятельности, 3/ мировоззрение. Из этих трех разделов каждый является тем основным стержнем, вокруг которого объединяются все эти темы.

Д. Б. ЭЛЬКОНИН. Стержнем может быть или язык и мышление, или мировоззрение. Если мы будем брать учебный труд как особый тип деятельности, то содержанием исследования будет являться сам процесс овладения материалом, форма общения и т. д., а нас в настоящее время это не должно интересовать.

Надо сделать так: поставив один центральный вопрос, в одних исследованиях взять мировоззренческую установку, в других – развитие языка и мышления. Например, в естествознании и обществоведении – упор сделать на развитие понятий, мировоззрения, а в арифметике и русском языке – на развитие языка и мышления.

Ж. И. ШИФ. При выборе тем необходимо считаться с нашими работниками.

Товарищ Эльконин слишком расширяет понятие речи до мышления – и речь является средством для исследования мышления.

Такого деления на 3 типа тем не надо. Если взять таким стержнем речь и мировоззрение, то здесь не две линии развития, а одна, т. к. проблема формирования понятий в обществоведении и естествознании неизбежно перерастает в проблему развития мировоззрения.

М. А. ЛЕВИНА. Надо найти общий стержень, нельзя брать несколько. Товарищ Эльконин прав, что можно в основу класть тип деятельности, но можно подходить и иначе. В учебном труде школьника имеет значение, с одной стороны, усвоение системы знаний, а с другой – формирование диалектико-материалистического метода мышления.

В этом направлении уже в работах Басова выявились 2 линии развития:

1) от наивного реализма – к материализму – одна линия;

2) от субъективной причинности к диалектической.

Линия развития здесь не прямая. По этой второй линии и надо главным образом идти в исследованиях. Но надо идти не вообще от мышления, а от овладения системой знаний.

Д. Б. ЭЛЬКОНИН. Мировоззрение, научное мышление – понятия не тождественные, но единые. Спор заключается в разных подходах: 1) как само мышление оформляет получение знания, 2) как знания изменяют форму мышления.

С точки зрения мировоззрения речь идет о формировании метода мышления у ребенка. При анализе процесса овладения конкретными знаниями необходимо увидеть те аспекты, на которые становится мировоззрение как метод научного мышления. В таком случае и мировоззрение, и метод научного мышления находятся в единстве.

Тов. Эльконин выражает затем желание работать по языку и математике.

Л. С. ВЫГОТСКИЙ. Эти 3 стержня, которые я указал, являются связанными между собой. Я держусь такой точки зрения, что сейчас в исследованиях надо поставить во главу угла речь и формирование понятий. Почему? Во-первых, потому, что в этом направлении можно сразу начать работу; тогда как другие проблемы – учебный труд как особый тип деятельности и мировоззрение – являются трудными. Мы должны еще много продумать в этом направлении с тем, чтобы позднее поставить.

И во-вторых, мне кажется, что понятия являются единством мышления и речи.

Понятие есть самая первичная оценка, определяющая внутреннее состояние всего организма.

Понятие и диалектико-материалистический метод мышления связаны между собой, как отдельные клеточки и целый организм. Значит, разница в постановке проблемы мировоззрения и в плане формирования понятий заключается в том, что изучение мировоззрения – макроскопическое исследование, а здесь изучение микроскопического развития.

Субъективная причинность будет оказываться в каждом отдельном понятии, которым оперирует школьник. Это не значит, конечно, что все дисциплины имеют целью только развивать эти понятия, надо помнить, что мы исследуем только очень небольшую часть. На нашем материале будут выступать постепенно и эти две большие проблемы.

Зная заранее, что мы не даем данных об учебном труде как типе деятельности и о пути формирования мировоззрения, однако не отрываемся от этих проблем совершенно, имея их в перспективе. Мы сумеем найти конкретные пути в образовании научных понятий по предметам. Это связано с системой знаний. Всякое понятие есть обобщение – это исходная точка нашей гипотезы. Изучая строящееся наше первичное обобщение, мы тем самым идем и к формированию системы знаний. Исследование надо начинать и не с центра, а с указанного конца, это вполне допустимая вещь.

Кроме того, значение этой темы в смысле овладения методикой исследования огромно. Предметом анализа надо сделать детскую речь. Это научит нас методике исследования и анализа внутренних процессов развития психики.

Что касается вопроса о введении в план лаборатории темы "Трудные школьники", то здесь соображения такого порядка: сюда включаются аспиранты ГИНПа, которые работают в этой области, следовательно, перед нами лежит задача обеспечить их исследования организованным руководством. С точки зрения лаборатории эту тему, может быть, нужно было подождать ставить, занимаясь вопросами анализа учебного труда. Тему "Политехнический труд" можно принять.

Чрезвычайно важна работа по арифметике, т. к. это единственная область, в которой можно лучше проследить развитие мышления, т. к. она имеет дело с наиболее абстрактными понятиями. Арифметика интересна с точки зрения общих изменений, которые она производит в процессе умственного развития.

ПОСТАНОВИЛИ

1. Всю работу объединить вокруг одного стержня – формирование понятий школьника в процессе учебной работы.

2. Поручить Л. С. Выготскому разработать общие теоретические установки к постановке работы по анализу учебного труда школьника и сформировать конкретные темы к следующему заседанию.

3. Каждому сотруднику лаборатории продумать теоретические предпосылки по своим темам.

4. Принять предложение Е. О. Зейлигер о библиографической работе. Просить Л. С. Выготского дать список литературы по отдельным темам.

Председатель

Секретарь» [5].

Как мы можем заметить, в лаборатории проходили оживленные дискуссии, в которых формировались научные интересы ее членов, а также ведущая роль

принадлежала в этих обсуждениях Л. С. Выготскому. Особенно четко обозначалась линия развития ребенка в обучении. Эта идея до сих пор является одним из самых значимых направлений научно-исследовательской деятельности психологов Герценовского университета.

«ПРОТОКОЛ № 2
от 22/III-33 г.
Заседания Исследовательской лаборатории
при Педологическом кабинете имени М. Я. Басова.

ПРИСУТСТВОВАЛИ:

Л. С. Выготский, Е. О. Зейлигер, Д. Б. Эльконин, М. А. Левина, Ж. И. Шиф, С. И. Сакович, Ю. П. Алексинская.

Председатель – Л. С. Выготский.

Секретарь – Ю. П. Алексинская.

ПОВЕСТКА ДНЯ:

1. Основные установки.

I. СЛУШАЛИ – Сообщение Л. С. Выготского.

Основной темой работы лаборатории должна быть проблема развития школьника в связи с процессом обучения.

Надо разобраться во взаимоотношении понятий обучения и развития.

Вопрос о взаимоотношении обучения и развития ставится давно и разрешается с психологической точки зрения.

Гербарт, например, считал, что есть учебные предметы, которые имеют значение в развитии ребенка не как предмет сам по себе, а как предмет, оказывающий влияние на общее умственное развитие, независимо от области применения. Как практический вывод отсюда возникли классические гимназии, где давались латынь, философия и ряд других предметов с целью повышения общего умственного развития.

Предполагали, что математика, например, имеет особенно большое значение в развитии ребенка.

Эта точка зрения встретила возражения со стороны педагогики.

Американская школа задалась целью утвердить противоположный принцип. Крайний представитель данного направления – Торндайк. Общая мысль, что нет предмета, который бы не влиял на развитие: ребенок постольку развивается, поскольку обучается. Но переноса упражнения из одной области в другую нет. Так, например, тренировка детей и взрослых на узнавание величины угла не переносится на узнавание отдельных цветов. Следовательно, для каждого навыка создаются особые пути, которые стоят обособленно, не будучи переносимы в другие области.

Структуралисты /Коффка/ построили свою теорию на двух идеях:

1. 1/ Опровергнуть точку зрения Торндайка и 2/ каждый предмет имеет значение и для общего развития. Основываются на выводах Келлера, что структура может быть перенесена и на другую область.

2. Каждый шаг в обучении оказывает влияние и на развитие.

Был поставлен вопрос о взаимоотношении обучения и созревания, как и центров, обусловливающих развитие. Для обучения необходима определенная ступень

созревания, орган нервной системы и т. д., но дальше развитие может протекать и без изменений в созревании органических функций.

На той же точке зрения стоит Гезелл. Он особо тренирует одного однояйцевого близнеца. Тот в развитии далеко опережает второго, однако второй через год быстро догоняет в развитии первого. Следовательно, то, что может быть достигнуто обучением в короткий срок, то же самое может быть достигнуто созреванием в другой срок, т. е. они эквивалентны.

У нас из педагогических соображений существуют установки: обучение ряду предметов дает не только сумму отдельных навыков, знаний, но и общее изменение хода развития ребенка.

В каком же отношении линия развития и линия обучения?

Точка зрения Меймана, Пиаже: развитие и обучение – два процесса, имеющие различные источник, не представляющиеся в одинаковых симптомах. Развитие совершается независимо от процесса обучения.

У Пиаже 2 вывода:

1. Обучение – механический процесс передачи знаний из мира взрослых, чуждый детскому мышлению.

2. Развитие должно опережать обучение. Только тогда может начаться процесс обучения, когда созрели определенные функции.

Развитие изолировано от обучения.

Другая точка зрения – Торндайк: обучение и есть развитие. Врожденные функции не развиваются. Все новообразования происходят на основе обучения, значит, ребенок развивается столько, сколько обучается.

Обе точки зрения не могут быть признаны состоятельными, обе дошли до тупика. Выход найден в проблеме зоны ближайшего развития. Нельзя развитие определять одним уровнем, уровнем на сегодняшний день.

Развитие – сложный процесс, в котором сегодня созревают одни функции, а другие подготавливаются к тому, чтобы выступить завтра. Практически поэтому плодотворно, что ввели понятия – уровень актуального развития и зону ближайшего развития. То, что лежит в зоне ближайшего развития в 5 лет, переходит в уровень актуального развития в 7 лет. Например, подражание показывает такую зону ближайшего развития. Подражание – не механический акт, а подражание возможно только в пределах возможностей самого ребенка.

Пиаже, Болдуин и др. считают, что то, чему дети подражают сегодня, будет завтра в уровне развития.

Поэтому методика исследования была такова: после спонтанного разрешения ребенком задач дается решение по показу, и это является одним из показателей зоны ближайшего развития.

Второй вопрос: в каком отношении находятся ученик и учитель. Две точки зрения:

1. Учитель обучает, а ученик усваивает.

2. Дети обучаются тому, что делают сами, учитель лишь организует.

Правильная точка зрения – взаимоотношение между учителем и учеником в форме сотрудничества.

Пиаже различает 2 морали у ребенка на разных возрастах.

Одна возникает очень рано в виде правила, односторонне "нельзя трогать" и т. д.

Правило исходит от кого-то; ребенок в данном случае пассивен. Это дает начало развитию одной линии морали.

Вторая линия растет самостоятельно из игровых отношений, из сотрудничества, из самоопределения личности. Оба эти правила играют различную роль в развитии ребенка.

Нечто подобное и в педагогическом процессе. Сама по себе социальная ситуация является источником развития тогда, когда она взята в направлении развития ребенка. В зависимости от того, подчиняется ребенок или сотрудничает, будут различные результаты в развитии. Надо сделать такой вывод: соединить 2 мысли – о сотрудничестве и зоне ближайшего развития.

Зона – расхождение между тем, что ребенок умеет делать сам, и тем, что может делать в сотрудничестве. Процесс обучения протекает в сотрудничестве, поэтому процесс обучения и определяет зону ближайшего развития. Со школьным обучением максимально коррелирует зона ближайшего развития.

ВЫВОД:

1. Чем обуславливается процесс обучения ребенка и взрослого?

Если взрослый научился печатать на машине, то это приобретение локальное, если же ребенка обучить арифметике, то обучение толкает процесс развития мышления.

2. Было бы неправильно сказать, что развитие совершается как созревание, независимо от обучения; неправильно также то, что развитие равно обучению.

Правильно, что процесс обучения и развития не совпадает, но процесс обучения пробуждает процесс развития. Но развитие не идет за обучением так, как тень, отбрасываемая предметом, например, в арифметике обучают навыкам, а в развитии надо выяснять, какие сформулировались понятия у ребенка.

В исследовании должны быть взяты конституирующие элементы, надо брать основное, что дает возможность говорить о развитии.

Задача общественных и естественных наук заключается не в сумме знаний; это – ближайшее средство для разрешения основной цели, формирования мировоззрения, однако мировоззрение как таковое не преподается.

Обучение дает начало ряду процессов внутреннего развития ребенка, которые связаны с процессом обучения, по ходу которых мы можем судить об обучении, но которые имеют свою сложную конфигурацию развития.

Два вопроса встают:

1. Учет школьных знаний и успешности не отражает развития. Что же развивается?

2. Какие методические принципы в наших исследованиях?

Первый вопрос разрешается так: ближайшим объектом исследования, предметом, который изменяется, является сознание ребенка.

Конкретно – это 2 основные, связанные между собой линии изменения и развития сознания:

Первая сторона изменения сознания – изменение системы сознания, отношения между отдельными функциями. В зависимости от изменения структуры

сознания изменяются и отдельные функции. Объяснение развития каждой отдельной функции [следует искать] в изменении сознания в целом.

Вторая сторона, связанная с первой, – развитие смысловой стороны сознания.

Например, воспринимаем не отдельные предметы, а целую связанную ситуацию или, даже воспринимая отдельный предмет, мы воспринимаем и их значения и взаимоотношение с другими. Это – непосредственное следствие речи. Слово имеет двойную ориентировку:

1. Значение вещи. Мы можем, не видя вещи, определять взаимоотношение ее с другими.

2. Слово, определяющее вещь, уже тем самым определяет и отношение к вещи.

Мы воспринимаем не отдельную ситуацию, а обобщенную действительность.

Господствующая структура сознания определяет значение слова и строение других процессов.

Господство заключается в том, что процесс обучения побуждает к развитию путем осознания и смысловую сторону сознания

Тонкая структура понятий зависит от определенной структуры сознания. Так, однократное возможно только при господстве восприятия. Комплексное мышление – при господстве памяти. Понятие – при господстве мышления.

Основные предметы школьного обучения как-то вертятся вокруг педологических новообразований школьного возраста, а последние связываются с процессом обучения.

Можно наметить, какого рода понятия и смысловая сторона сознания стимулируются к развитию тем или иным предметом школьного обучения

КАКОЙ ПУТЬ ПРЕОДОЛЕНИЯ?

1. Предметом педологического исследования является исследование внутренних процессов развития. С методической стороны перед нами лежит задача – создать ряд приемов, которые бы помогали проникнуть во внутреннее молекулярное строение сознания. Мы должны создать такие методы, которые бы раскрыли процессы, которые не видны вооруженным глазом.

2. Задать надо несколько предметов обучения.

3. В каждом предмете надо прощупать конституирующие элементы.

4. Каждый предмет на каждой данной ступени обучения должен быть изучен с точки зрения развития, с точки зрения формального и специального развития.

5. Эти темы связаны между собой, в основном, все они связаны с речью, т. к. речь отражает изменение внутриклеточных элементов.

Основная линия работ:

Изучение формирования системы понятий, научного понятия – основной в нашем исследовании.

Прения переносятся на другое заседание 24/III.

Председатель Л. С. Выготский.

Секретарь Ю. П. Алексинская» [5].

Из этого протокола следует основная цель обучения, которую ставил Выготский, – формирование понятийного мышления школьника и метакогнитивного уровня познания. Нельзя не отметить, что эта проблематика актуальна и по сей день как для герценовской психологии, так и для психолого-педагогической науки в целом.

«ПРОТОКОЛ № 3
от 24/III-33 г.
Заседания сотрудников Исследовательской лаборатории
им. М. Я. Басова.

ПРИСУТСТВОВАЛИ: Л. С. Выготский, Е. О. Зейлигер, Д. Б. Эльконин, С. Л. Рубинштейн, М. А. Левина, Ж. И. Шиф, Ю. П. Алексинская.

Председатель: Л. С. Выготский.

Секретарь: Ю. П. Алексинская.

ПОВЕСТКА ДНЯ:

1. *К постановке проблем.*
2. *Обсуждение частных тем.*
3. *Разное.*

СЛУШАЛИ И ПОСТАНОВИЛИ:

ПРЕНИЯ по сообщению Л. С. Выготского:

т. ЭЛЬКОНИН знакомит с планом своей темы “Языковое и грамматическое развитие школьника в связи с обучением языку” / план прилагается/.

т. РУБИНШТЕЙН предлагает обобщить и пути построения методики, одним из первых вопросов поставить проблему методики исследования.

Л. С. ВЫГОТСКИЙ.

1. Не совсем правильно название темы: грамматическое развитие и речь языковое.

2. Нам чрезвычайно важно знать, как обучение влияет на развитие. Сохраняя разделение по предметам, надо показать, какое влияние оказывает каждый предмет на общее развитие.

Теоретическая постановка проблемы и путь, намеченный т. Элькониным, верен.

В чем единство методического пути?

Метод вытекает из самой постановки проблемы. Развитие совершается в связи с обучением, но не прямо.

Всякий раз мы должны поэтому вскрыть внутренний процесс.

В чем содержание развития школьника?

Развитие смыслового и системного строения сознания.

Поэтому в качестве основной установки в методо-семический – (смысловой) анализ содержания сознания. Смысловой анализ – анализ той структуры обобщений, которая господствует на данной возрастной ступени.

Что в основном мы должны исследовать?

1. Сами по себе понятия развиваются и проходят своеобразные ступени. Проверим гипотезу, что мы у школьника имеем дело с предпонятиями. В основном наша борьба с идеалистической точкой зрения, которая особенно ярко выражена у Аха, что понятия возникают сразу, как возникают слова.

2. В области изучения языка в школе главное то, что речь превращается в плоскость осознания. Работа по языку в школе складывается из 2-х моментов:

- *проводятся какие-то действия со словами, которые не являются навыками, а умением произвольно делать то, что раньше делалось бессознательно;*
- *получая первоначальные знания о языке, ребенок впервые понимает, что он говорит.*

Дошкольник видит вещи за словами, школьник впервые начинает понимать, что слово есть значение, что слово условно.

Таким образом, ребенок впервые переводит в план осмысления ту деятельность, которая была полубессознательной.

Центр школьной работы по языку в том, что она не научает новым навыкам, а переводит в план осознания старые.

Надо показать, как знание языка фундирует все преподавание: естествознание, историю и т. п. Ребенок должен научиться мыслить в понятиях, оторванных от вещей.

Тот факт, что он в языке переходит в план осознания, дает возможность заниматься и другими науками. Он научается движению мысли в плоскости значения.

В какой мере языковое развитие сказывается в общем развитии?

4 новых момента в школьном возрасте:

1) новая ступень в развитии понятий,

2) осознание речевой деятельности,

3) в результате имеется возможность мышления в понятиях в других предметах,

4) свобода, произвольность речи.

ПОСТАНОВИЛИ:

1. Утвердить основную проблематику лаборатории и поручить Л. С. Выготскому проработать и написать установочную часть работы лаборатории.

2. Просить представить на утверждение темы по кафедре Психологии С. Л. Рубинштейна.

3. По возможности в каждую тему включить дошкольный возраст, т. к. в настоящее время еще нет специальных сотрудников в составе лаборатории, занимающихся дошкольным возрастом.

4. Установки и намеченный план т. Эльконина утвердить.

2. СЛУШАЛИ:

Распределение конкретных тем среди сотрудников.

2. ПОСТАНОВИЛИ:

Поручить товарищам разработать конкретные планы тем в области:

1) «Развитие речи и понятий в школьном возрасте» – т. Эльконина,

2) в области истории – Е. О. Зейлигер,

3) в области естествознания – М. А. Левина,

4) в области арифметики – т. Ю. П. Алексинская,

5) в области языка – Ж. И. Шиф.

Привлечь к работе лаборатории всех аспирантов, занимающихся аналогичной исследовательской работой, и выяснить вопрос о включении в работу группы В. Н. Мясищева, занимающихся вопросами "Трудного детства".

Считать целесообразным до общего заседания лаборатории провести мелкие групповые заседания по отдельным предметам с целью согласования плана работы.

Предс. Выготский.

Секр. Алексинская» [5].

Надо отметить, что в этом протоколе отражены не только научные, но и организаторские способности Выготского, его умение систематизировать научную работу и обозначать основные ее направления, а также определять ключевых исполнителей, для многих из которых тема их исследований 1933 года станет в научном или практическом ключе основной в профессиональной деятельности.

«ПРОТОКОЛ № 4
заседания Исследовательской Педологической Лаборатории
при Педологической кафедре Педагогического Института им. А. И. Герцена.
от 10/X-33 г.

ПРИСУТСТВОВАЛИ:

Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Е. О. Зейлигер, М. А. Левина, Р. С. Абельская, О. В. Неопиханова, Е. Е. Ульман, Е. Д. Герке, Ананьина, Н. Т. Сергеенков, С. Л. Рубинштейн, Ю. П. Алексинская, Сакович, Ж. И. Шиф, Т. И. Конникова.

Повестка дня:

1. Доклад Л. С. Выготского “Схема изучения сознания, как основного критерия возрастных новообразований”.

2. Разное.

I. СЛУШАЛИ: доклад Л. С. Выготского.

Вопрос о том, с какой точки зрения определять отдельные возраста, – сложный вопрос. Различных новообразований в каждом возрасте много, какое из них считать основным?

На первый взгляд, центральным новообразованием надо считать развитие сознания. Педология изучает развитие сознательной личности, другие моменты имеют значение постольку, поскольку они оказывают влияние на изменение сознания.

Сознание представляет наиболее важную сторону в развитии, сознание является вершинным пунктом общественного развития. Поэтому сознание и должно быть положено в основу развития, в отличие от тех теорий, которые кладут в основу развития моменты развития, протекающие по другому типу, близко к эмбриональному развитию.

Итак, приходим к сознанию, как к моменту, который должен быть испробован, годится ли он в качестве критерия, который может служить стержнем, собирающим возрастной материал, а также – стержнем исследовательской работы.

Что такое сознание?

Здесь надо рассмотреть 3 стороны:

1. Строение сознания и его изменчивость по возрастам.

2. Изменчивость функций по возрастам.

3. Короткая схематическая характеристика отдельных возрастов с точки зрения изменчивости сознания.

I. СТРУКТУРА СОЗНАНИЯ.

Мы должны различать макроскопическую и микроскопическую структуру.

В старой психологии сознание рассматривалось как общий фон, на котором происходит деятельность отдельных функций. Сознание – необходимое условие для существования других функций, но само оно не имеет качественной характеристики.

Поэтому сознание рассматривалось с точки зрения формальных признаков – непрерывность, ясность, фон и периферия сознания.

Везде говорилось, что все функции тесно связаны между собой, но связь между функциями единообразная, внешняя и что связь между функциями ничего существенно нового не вносит в сознание.

Этот постулат неоснователен: константности между функциями нет. Каждая ступень развития характеризуется различными взаимоотношениями между функциями. Изменяется и развивается сознание в целом.

Отсюда:

1) рассматривать сознание надо с точки зрения, в каком отношении находятся к целому и друг к другу отдельные части;

2) место функций в системе целого является центральной величиной, от которой зависит в целом психологическое развитие. Надо ставить вопрос о различных психологических системах;

3) надо поставить проблему – как изменяется эта связь между функциями.

СИСТЕМНОЕ СТРОЕНИЕ СОЗНАНИЯ.

Каждый возраст характеризуется изменением сознания в целом, изменением взаимоотношения между функциями, которые возникли между собой; в этом в первую очередь проявляется процесс роста.

Эти изменения следовало бы обозначить как макроскопическую структуру сознания.

Другая сторона сознания – смысловая.

Человеческое сознание – всегда сознание человека, который общается с другими людьми, живет в определенной среде. Сознание – это действительность в обобщенном виде. Общественная психология невозможна без обобщений. Всякое обобщение между людьми требует слова, а в слове всегда встречаемся с обобщением. Эти обобщения неодинаковы на всем протяжении развития. Важно, с какой системой обобщений встречается в сознании в разных возрастах, т. к.: 1) это определяет отношение сознания к действительности, 2) отношение к себе, 3) общение между людьми.

В зависимости от того, на какой ступени сознания стоит обобщение, в зависимости от этого иное и внутреннее состояние сознания.

Между смысловым и системным строением сознания – прямая зависимость. Основная ступень обобщений обусловлена непосредственной системой сознания. Следовательно, сознание должно характеризоваться с точки зрения макроскопического и микроскопического строения сознания.

II. СОЗНАНИЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ.

1. Всякой структуре обобщений всегда будет соответствовать известная степень смысловых определений воспринимаемой действительности.

2. Отсюда – различные ступени восприятия действительности.

3. Отсюда – и различные действия в окружающей среде. Каждой ступени восприятия действительности будет соответствовать и ступень действия в окружающем мире.

Внутренняя сторона жизни ребенка также тесно связана со ступенями развития сознания (восприятия себя, личные переживания, а также и внутренняя активность).

Как только мы начинаем исследовать макроскопическую и микроскопическую сторону сознания, так находим выход и к деятельности, и к внутренним переживаниям ребенка.

III. ВОЗРАСТНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ СОЗНАНИЯ.

МЛАДЕНЧЕСКИЙ ВОЗРАСТ. Здесь мы имеем дело с крайне недифференцированным сознанием, которое при отсутствии всякого оформления системы сознания является эпохой, предшествующей возникновению сознания. Младенец не осознает отношений, объективно существующих. Здесь такая организация психической жизни, которая не имеет черт, характеризующих сознание в собственном смысле слова. Младенец не отличает себя от окружающих, нет личностного сознания. Характер восприятия действительности, внутренняя деятельность находятся в зависимости от отсутствия обобщений.

РАННИЙ ВОЗРАСТ. Возраст столкновения сознания. Возникновение в связи с речью самых первичных обобщений, возникновение первых элементов деятельности вне ситуации, первые элементы внутренней активности.

ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ. Имеет дело с разделением сознательного и бессознательного. Здесь впервые возникает мысль и высшие инстанции в самом сознании. Возникает “я” и “оно”.

В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ. Новый момент – дифференциация внешнего и внутреннего. Ребенок становится способным заниматься школьным обучением.

ПЕРЕХОДНЫЙ ВОЗРАСТ. Открытие “я”. Самосознание.

ПРЕНИЯ:

М. А. ЛЕВИНА: Основной принцип – взаимоотношения со средой начинает конкретизироваться. Мы говорили до сих пор только о типе деятельности. Теперь вопрос о взаимоотношении со средой рассматривается. Здесь намечается 3 грани:

1) *отношение среды к ребенку,*
2) *тип деятельности,*
3) *отношение ребенка к среде – сознание.*

Эти 3 грани как-то связаны между собой, но как? Здесь возникают большие затруднения. Вопросы сознания как-то стоят оторванно.

ВОПРОСЫ:

Е. О. Зейлигер, С. Л. Рубинштейн, Сакович, Конниковой, Ульман.

ПОСТАНОВИЛИ:

1) *ввиду позднего времени прения перенести на следующее заседание.*

Председатель: Л. С. Выготский.

Секретарь: Ю. П. Алексинская» [5].

Это последняя стенограмма заседания лаборатории с участием Льва Семеновича Выготского. Многие его идеи, звучавшие здесь, были оформлены в его печатных работах. К сожалению, здоровье больше не позволило Л. С. Выготскому приезжать в Ленинград. Начиная с 1934 года педологические исследования постепенно сворачивались, а сама педология подверглась ожесточенной критике. Вместе с тем многие сотрудники продолжили свою деятельность в психологии и педагогике, защитив диссертации перед Великой Отечественной войной или сразу после нее. Наследием ученых

Развитие идей Л. С. Выготского в ЛГПИ им. А. И. Герцена

педологов история распорядилась по-разному. К примеру, сочинения Л. С. Выготского бережно переиздавались его учениками при всякой возможности, а труды М. Я. Басова начали вновь публиковаться только в 90-е годы XX века.

Многие известные советские ученые-психологи, упомянутые и не упомянутые в этой статье, стороной обходили в своих автобиографических документах факт работы или защиты диссертации в ЛГПИ им. А. И. Герцена в период с 1925-го по 1942 год. Зачастую имена и события восстанавливались по устным рассказам очевидцев – сотрудников института. В постсоветский период это привело к архивным документам, к которым не прикасались долгое время. Вместе с тем этот период в отечественной психологии был основополагающим для ее становления и развития, а выдвинутые теории и концепции продолжают быть актуальными и по сей день, выступая объяснительной базой для процессов развития современных детей и подростков, взрослеющих в условиях транзитивного общества и цифровых технологий.

---

1. ЦГА СПб. Фонд Р-4331. Опись 42. Дело 106.
2. *Басов М. Я.* Общие основы педологии. М.; Л., 1928.
3. *Семенов И. Н.* Философско-психологическая и организационно-преподавательская деятельность С. Л. Рубинштейна в академической науке и университетском образовании // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. 2021. № 61. С. 119–144. DOI: 10.15382/sturIV202161.119-144.
4. *Конникова Т. Е.* Как я работала над диссертацией // За большевистские педагогические кадры. 9 апреля 1936 г. № 15 (188).
5. ЦГА СПб. Фонд Р-4331. Опись 31. Дело 262.

References

1. *TSGA SPb*. Fond R-4331. Opis’ 42. Delo 106 (in Russian).
2. Basov M. Ya. *Obshchie osnovy pedologii*. Moscow; Leningrad, 1928 (in Russian).
3. Semenov I. N. Filosofsko-psikhologicheskaya i organizatsionno-prepodavatel’skaya deyatel’nost’ S. L. Rubinshteina v akademicheskoi nauke i universitetskom obrazovanii // *Vestnik PSTGU. Seriya 4: Pedagogika. Psikhologiya*. 2021. No. 61. Pp. 119–144 (in Russian). DOI: 10.15382/sturIV202161.119-144.
4. Konnikova T. E. Kak ya rabotala nad dissertatsiei // *Za bol’shevistskie pedagogicheskie kadry*. 9 aprelya 1936 g. No. 15 (188) (in Russian).
5. *TSGA SPb*. Fond R-4331. Opis’ 31. Delo 262 (in Russian).