

Международный научный журнал

International Scientific Journal

Культурно-историческая психология

2016. Т. 12. № 3

Cultural-Historical Psychology

2016. Vol. 12, no. 3

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education

Contents

MODERN ISSUES IN VYGOTSKY'S SCHOOL

Cultural-historical Scientific School: the Issues that L.S. Vygotsky Brought up <i>V.V. Rubtsov</i>	4
Applying Activity Theory in Multiagency Settings <i>H. Daniels</i>	15
Critical Reflection on the Reception of Vygotsky's Theory in the International Academic Communities <i>M. Dafermos</i>	27
Developing the Ideas of the Scientific School of L.S. Vygotsky: Scientific Publications of the Journal "Cultural-Historical Psychology" (2005–2016) <i>A.A. Shvedovskaya</i>	47

CONCEPTS IN CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY

Significance of Cultural-Historical Theory of Psychological Development of L.S. Vygotsky for the Development of Modern Models of Social Cognition and Psychotherapy <i>A.B. Kholomogorova</i>	58
Intermediary Action and Development <i>B.D. Elkonin</i>	93
Culture as Self-Perception <i>V.T. Kudryavtsev</i>	113
Perezhivanie as a Phenomenon and a Concept: Questions on Clarification and Methodological Meditations <i>N. Veresov</i>	129
Vygotsky's Principle "One Step in Learning – One Hundred Steps in Development": From Idea to Practice <i>V.K. Zaretskii</i>	149
The Concept of Drama in Vygotsky's Theory: Application in Research <i>O. Rubtsova, H. Daniels</i>	189
Reflection as an Applied Problem in Psychology <i>V. Vasilev</i>	208

INTERRELATION OF IDEAS AND SCHOOLS

On Account of the 120th Birthday Anniversary of L.S. Vygotsky and J. Piaget <i>L.F. Obukhova</i>	226
Unknown Vygotsky: Cultural-Historical Theory in the Context of Pavlov's Theory of Higher Nervous Activity and H. Werner's Differential Development Theory <i>N.I. Chuprikova</i>	232

CHILDHOOD AS CULTURAL-HISTORICAL PHENOMENON

Unity of Affect and Intellect in Socio-Dramatic Play <i>L.I. Elkoninova</i>	247
Socio-Cultural Child's Image (Soviet and Russian Movies' Analysis) <i>K. Polivanova, M. Shackarova</i>	255
The Children's Playground in the Context of Cultural-Historical Psychology <i>E.O. Smirnova, I.A. Kotliar, M.V. Sokolova, E.G. Sheina</i>	269

YOUNG RESEARCHERS IN CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY

International Symposium: "Scientific School of L.S. Vygotsky: Traditions and Innovations" and International ISCAR Summer University for PhD Students <i>N.A. Baykovskaya, O.V. Rubtsova</i>	280
Collaborating on Facebook: Teachers Exchanging Experiences Through Social Networking Sites <i>F. da Cunha Júnior Rezende, B. van Oers, M. Kontopodis</i>	290
Genetic Research Methodology Meets Early Childhood Science Education Research: A Cultural-Historical Study of Child's Scientific Thinking Development <i>G. Fragkiadaki, K. Ravanis</i>	310
Rethinking Assessments: Creating a New Tool Using the Zone of Proximal Development within a Cultural-Historical Framework <i>V. Minson, M. Hammer, N. Veresov</i>	331

MEMORABLE DATES

Obituary. Lyudmila Filippovna Obukhova	346
Interview L.F. Obukhova <i>M.A. Yegorova</i>	350
Interview with L.F. Obukhova (to the "Symbol drama" magazine)	354

Содержание

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ ВЫГОТСКОГО

Культурно-историческая научная школа: проблемы, которые поставил Л.С. Выготский <i>В.В. Рубцов</i>	4
Применение теории деятельности в условиях межведомственного взаимодействия <i>Г. Дэниэлс</i>	15
Критический анализ принятия теории Л.С. Выготского в международном академическом сообществе <i>М. Дафермос</i>	27
Развитие идей научной школы Л.С. Выготского: научные публикации журнала «Культурно-историческая психология» (2005–2016 гг.) <i>А.А. Шведовская</i>	47

ПОНЯТИЯ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Значение культурно-исторической теории развития психики Л.С. Выготского для разработки современных моделей социального познания и методов психотерапии <i>А.Б. Холмогорова</i>	58
Посредническое Действие и Развитие <i>Б.Д. Эльконин</i>	93
Культура как самоотношение <i>В.Т. Кудрявцев</i>	113
Переживание как психологический феномен и теоретическое понятие: уточняющие вопросы и методологические медитации <i>Н.Н. Вересов</i>	129
Один шаг в обучении – сто шагов в развитии: от идеи к практике <i>В.К. Зарецкий</i>	149
Понятие «драмы» в концепции Л.С. Выготского: культурно-исторический и исследовательский контекст <i>О.В. Рубцова, Г.Р. Дэниэлс</i>	189
Рефлексия как прикладная проблема психологии <i>В.К. Василев</i>	208

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИДЕЙ И ШКОЛ

К 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского и Ж. Пиаже <i>Л.Ф. Обухова</i>	226
Неизвестный Выготский: культурно-историческая теория в контексте павловской теории высшей нервной деятельности и дифференциальной теории развития Х. Вернера <i>Н.И. Чуприкова</i>	232

ДЕТСТВО КАК КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Единство аффекта и интеллекта в сюжетно-ролевой игре <i>Л.И. Эльконина</i>	247
Общественно-культурный образ детства (на материале анализа советских и российских художественных фильмов о детях) <i>Е.Н. Поливанова, М.А. Шакарва</i>	255
Детская площадка в контексте культурно-исторической психологии <i>Е.О. Смирнова, И.А. Котляр, М.В. Соколова, Е.Г. Шеина</i>	269

МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ

Международный симпозиум «Научная школа Л.С. Выготского: традиции и инновации» и летний университет ИСКАР (ISCAR) для молодых учёных <i>Н.А. Байковская, О.В. Рубцова</i>	280
Сотрудничество на Фейсбуке: как учителя обмениваются опытом через социальные сети <i>Резенде Ф. да Кунья Младший, Б. ван Урс, М. Контоподис</i>	290
Экспериментально-генетический метод в контексте обучения естественным наукам в дошкольном возрасте: исследование развития научного мышления с позиции культурно-исторического подхода <i>Г. Фрагкиадаки, К. Раванис</i>	310
Переоценивая оценки: разработка нового инструмента оценивания с опорой на зону ближайшего развития в традиции культурно-исторической психологии <i>В.Д. Минсон, М. Хаммер, Н. Вересов</i>	331

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

Некролог. Памяти Людмилы Филипповны Обуховой	346
Интервью с Л.Ф. Обуховой <i>М.А. Егорова</i>	350
Интервью с Л.Ф. Обуховой (подготовленное для журнала «Символдрама»)	354

MODERN ISSUES IN VYGOTSKY'S SCHOOL
СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ ВЫГОТСКОГО

Cultural-Historical Scientific School: the Issues that L.S. Vygotsky Brought up¹

V.V. Rubtsov*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
rectorat@list.ru

The report highlights the fundamentals of L.S. Vygotsky's cultural-historical theory and discusses the system of concepts of this scientific school. The report analyses L.S. Vygotsky's approach, according to which the basis for the development of human psyche is created by a qualitative change of the social situation or, in A.N. Leont'ev's terms, by a change of human activity. The importance of intelligence and emotions, which are internally connected, is demonstrated in relation to the change of human activity. The role of social interactions in learning and development of children is discussed referring to the challenges of the "new school".

Keywords: cultural-historical scientific school, the change of social situation, the change of human activity, the zone of proximal development, social interactions and learning, collective activity.

Культурно-историческая научная школа: проблемы, которые поставил Л.С. Выготский¹

В.В. Рубцов,

ФГБОУ ВО МГППУ, Психологический институт РАО, Москва, Россия,
rectorat@list.ru

Рассматриваются основные положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Обсуждается система основных понятий этой научной школы. Анализируется подход Л.С. Выготского, согласно которому основой психического развития человека выступает качественное изменение социальной ситуации или, говоря терминами А.Н. Леонтьева, изменение деятельности человека. По-

For citation:

Rubtsov V.V. Cultural-historical Scientific School: the Issues that L.S. Vygotsky Brought up. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 4–14. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120301

Для цитаты:

Рубцов В.В. Культурно-историческая научная школа: проблемы, которые поставил Л.С. Выготский // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 4–14. doi:10.17759/chp.2016120301

* Rubtsov Vitaly Vladimirovich, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Rector, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: *rectorat@list.ru*

Рубцов Виталий Владимирович, доктор психологических наук, ректор, ФГБОУ ВО МГППУ; директор, Психологический институт РАО, Москва, Россия. E-mail: *rectorat@list.ru*

¹ Rubtsov V.V. Report on the International Symposium devoted to L.S. Vygotsky's 120th anniversary "Scientific School of L.S. Vygotsky: Traditions and Innovations". *Materials of the international symposium (July 27–28, 2016)*. Moscow: "Bukivedi", 2016, pp. 18–24.

Рубцов В.В. Доклад на Международном симпозиуме, посвященном 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского: «Научная школа Л.С. Выготского: традиции и инновации: материалы международного симпозиума (27–28 июня 2016)» (М.: БУКИВЕДИ, 2016. С. 18–24).

казано, что в изменении деятельности человека важное значение имеют его интеллект и эмоции, находящиеся во внутреннем единстве. Обосновывается роль социальных взаимодействий в обучении и развитии детей применительно к проблеме новой школы.

Ключевые слова: культурно-историческая научная школа, изменение социальной ситуации, изменение деятельности человека, зона ближайшего развития, социальные взаимодействия и обучение, коллективная деятельность.

1. The fundamentals of the cultural-historical theory

I will discuss these fundamentals referring to a large extent to the point of view of my teacher, V.V. Davydov [1]. In his opinion the foundations of the cultural-historical concept were laid down by L.S. Vygotsky himself around 1927–28. Later he contributed largely to the development of these fundamentals. But both during Vygotsky's life and after his demise, a significant part in disclosing the very essence of this concept, its elaboration and specification played his direct students, and later — his followers. To Vygotsky's direct students belong preeminently A.N. Leontiev, A.R. Lurija, L.I. Bozhovich, A.V. Zaporozhets, D.B. Elkonin, P.Ya. Galperin. According to V.V. Davydov, it is impossible to grasp the essence of the cultural-historical concept without taking into account that it was to a large extent elaborated, clarified, extended, modified and refined by Vygotsky's students and followers — that is, by his scientific school. Interestingly enough, already in the 1930-s during Vygotsky's lifetime quite an original theory for that time emerged — the general psychological activity theory, created preeminently by the efforts of A.N. Leontiev and his followers. In the opinion of V.V. Davydov, activity theory represents the direct successor to those principal ideas, which were put as a basis of the cultural-historical concept by Vygotsky himself.

In this regard Davydov criticizes those psychologists who argue that Vygotsky did not apply the notion of activity. In Davydov's judgment, Vygotsky, being a connoisseur of German classical philosophy and a true Marxist, could not pass by Marx's distinguished works dedicated to the problems of activity. Already from the beginning of 1925 Vygotsky began to thoroughly examine the social-historical notion of activity and its application in psychology. Therefore we should believe Leontiev when he claims that in 1925 Vygotsky began to elaborate the social-historical notion of activity in the context of psychology, and he made a few steps in that direction. The fact that Vygotsky had a truly substantial social-historical and partly psychological concept of activity is evidenced by several remarkable pages in one of his articles (which unfortunately had not been published until 1984), where he openly and directly used the term "activity" as a concept and demonstrated that human life, in comparison to the one of animals, is aimed at the future and becomes free by virtue of tools and words. Some of Vygotsky's ideas, particularly those refer-

In English

ring to the social conditions of human development, were deepened by A.N. Leontiev already on the basis of his quite elaborated psychological understanding of activity. Without distorting anything in the essence of Vygotsky's approach to conditions of human development, Leontiev replaced the term "social situation" with the notion of "development of activity".

The fundamentals of the cultural-historical theory of Vygotsky, Leontiev and the whole Vygotskian scientific school were consistently articulated by V.V. Davydov. In his interpretation they are presented in the following way:

First: the basis for the development of a human being is represented by a qualitative change in social situation, or, in terms of Leontiev, a change in person's activity.

Second: universal points of human's mental development are represented by learning and upbringing.

Third: the initial form of activity is its full-form execution by the person on the outer — social or collective — plane.

Fourth: psychological neoformations, which emerge in a human being, are derivative from the interiorization of the initial form of human activity.

Fifth: significant role in the process of interiorization belongs to different sign and symbol systems.

And finally, *sixth:* an important part in the activity of human consciousness belongs to the internal unity of intelligence and emotions. Without going into detail on these principles of cultural-historical psychology, V.V. Davydov still remarks that the issue of unity of intelligence and emotions had not been elaborated enough. And this is an important challenge in the organization and analysis of the research results by contemporary researchers. The point is, that on the one hand L.S. Vygotsky considers meaning as a unit of the development of the psyche. As we know, according to Vygotsky, giving meaning to a meaningless word represents the main way of the formation of scientific concepts (in contrast with spontaneous concepts). On the other hand, Vygotsky considers perezhivanie as a unit of the development of the psyche, the nature of which is connected with commonality, communication and certainly with the emerging emotion. What is the relationship between "meaning" and "perezhivanie"? This question is directly connected with the issue of the connection between intelligence and emotions.

V.V. Davydov also argues, that till now the notion of collective activity (brought into psychological science by Vygotsky himself) has still not been elaborated. Moreover, since collective activity exists, then consequently its bearer is a collective entity, a

collective subject. The concept of collective activity and collective subject is also a new problem (though it has been raised long ago), which needs to be explored and elaborated on the contemporary level. However, if we are not able to say anything plainly about collective and social forms of human activity, then what can we say about the so-called interiorization, which Vygotsky and his followers perceive as a process of transformation of collective activity into individual activity, and of collective subject into individual subject?

V.V. Davydov also clarifies some aspects of Vygotsky's approach to human development. For instance, Vygotsky's ideas had been evolving from his first publication in 1925 to the end of his life. He had never had clear and definite terminology, because the theory that he was working on could not be elaborated as fast as he aspired. At the same time, considering his general point of view, a child is born into a social situation, into a communal situation as a human being with all the inherent potential, and develops further as a social and communal being. This also provides much food for thought.

Surely those six principles of the cultural-historical concept formulated by Vygotsky require serious and detailed experimental and theoretical working-through. However I would like to point out again that according to Vygotsky the beginning of human development is a collective (communal, joint) or social activity carried out by or with the assistance of a collective subject in a cultural environment. The mediums of the culture are signs and symbols; it is thanks to signs and symbols that in the process of learning and upbringing the individual activity of a person becomes important, and the individual subject becomes clear, and then said subject gains individual consciousness. So, in the very general outline, the pattern of origin of the individual consciousness is this: collective-social activity, culture, signs and symbols, individual activity, individual consciousness.

While attempting to highlight the singularity of the cultural-historical theory, it is crucial to keep the original point of view of L.S. Vygotsky himself – to distinguish between the theory and its interpretation in the framework of the activity approach, elaborated by A.N. Leont'ev. It is crucial to avoid reducing cultural-historical theory to cultural-historical activity theory. Doing so, means not taking into account L.S. Vygotsky's idea that the notion "change of social situation" corresponds to the notion "development of activity" in the framework of the activity approach. These notions correlate, however they are defined in different systems of coordinates – in the framework of the cultural-historical theory on the one hand and in the framework of the activity approach on the other hand. As I have already mentioned this highlights the singularity of each of the theories and illustrates the history of the development of L.S. Vygotsky's scientific school.

Below I will briefly discuss the meaning of the main concepts of the cultural-historical theory and those issues that are challenging for contemporary research,

conducted in the framework of L.S. Vygotsky's scientific school.

2. Social situation of development. "Zone of proximal development"

As I have already mentioned, in L.S. Vygotsky's cultural-historical theory the social situation is perceived as the source of development [4; 5; 6; 12]. According to Vygotsky, "any function in the cultural development of a child appears twice, in two aspects, first in a social plane and then in a psychological plane, first between two people as an inter-psychic category, and then inside of a child as an intra-psychic category" [10, p. 145]. Social interactions appear to be genetically social, moreover in its primary form any function is shared among the participants of interaction. "All superior psychic functions and their inter-relations have at their back those genetically social relations, real relationships, homo duplex (the man doubled, lat.). Hence the principal and the method of personification in cultural development research, i.e. dividing functions between people, personification of functions. Take voluntary attention, for instance: one acquires, the other masters. It's separating again of that which has been merged into one (compare to modern labor)" (L.S. Vygotsky, 1986, p. 54 – in [6]).

Social interactions define the mechanism of distribution of functions on the one hand and the means or method of mastering those functions on the other hand. Thus, for example, guided social interactions, which initially serve as instruments for social realization of the processes of cognition and communication later begin to play the role of the cognitive function of self-regulation and mental representation of various kinds of information. These social interactions activate the not yet developed cognitive functions, which allows the student to act on a higher cognitive level. The gap between that which a learner is able to do on his/her own (the actual level of development) and that which he/she is capable of with proper guidance is called "zone of proximal development". Therewith, according to Vygotsky, learning is successful only when it goes ahead of development, when it awakens and brings to life those functions, which are yet in the process of maturing or are in the zone of proximal development. This, in his view, is the way how education plays a crucial role in development [3; 10].

3. Social interactions and education

We can say that two ideas, formulated by Vygotsky, became cornerstones of the new approach to the issue of learning activity. First is that scientific community clearly realized that social interactions and cognitive development are neither mixed nor independent processes, they are also not reversible (in the sense of "isomorphic") processes, they are not even equivalent processes. They rather are interdependent processes, since generation and development of the one internally

depends on development of the other. Deriving benefit and getting effect from specific social interactions, which means really finding oneself in the space of development and making a step up in one's own achievement, is possible for a child, when there is a certain correspondence to the actual developmental level. But this actual level itself is also the result of previous and future social interactions.

Another important issue is that content of the notion "zone of proximal development" suggests a new paradigm of development, and accordingly a new approach to teaching-learning psychology. The notion of learning as a natural and individual process, dividing participants of the educational situation into teachers and learners, is being replaced by the view of learning as a process of co-action, co-operation and joint activity [2]. Notably, the key mechanism of this process, which makes it culturally and socially determined, is the mediation of cognitive acts by means of interaction between the participants of activity. In this case a new problem comes to the fore: not only *what* to teach, but also *how* to teach, i.e. a problem of organizing effective joint forms of learning activity [7].

4. Organizing joint learning activity

The search for effective forms of co-simultaneity (co-operation as a form of interaction) in Vygotsky's scientific school is related to many researchers' works on the concept of "organization of joint activity" which is characterized by:

- distribution and exchange of actions;
- mutual understanding;
- communication;
- reflection as a special kind of operation with modes of cooperative work.

The concept of joint-distributed action (co-action) is a way to refine Vygotsky's idea of distribution of a psychological function as a condition of mastering it in a social situation. Method of research on properties of organization of joint activity in relation to the genesis of cognitive actions in a child has a paramount importance in this regard. Distinctiveness of this method is due to modeling of interaction situations with the help of sign means-schemes and activity models. And its prototype is represented by the method of double stimulation of L.S. Vygotsky – L.S. Sakharov [11]. In such models researchers generally record structure of individual actions, manner of their distribution between participants and sequence of their implementation. Working with such scheme gives a group of children a possibility to organize their communication and cooperation by recording in it the changes of the interaction modes, which correspond to different strategies of problem solving. This method of researching interactions in relation to genesis of learning-cognitive actions, which is based on the application of numerous sign schemes and models of activity, is in part an important result of social-genetic psychology of learning activity, which we have developed [9].

5. On the issue of training researchers of social practise in the framework of the scientific school of L.S. Vygotsky, A.N. Leont'ev, A.R. Luriya (the experience of running a Master's program: "Cultural-historical theory and activity approach in education")

Today the ideas of the cultural-historical theory and activity approach are perceived as fundamental methodological principles, which allow to study the issues of social practice. Therefore an important question is: what does it mean to study various kinds of social practice (e.g. educational practice) through the prism of the system of concepts of the cultural-historical theory and activity approach? The answer to this question is connected with the elaboration and organization of the Master's program "Cultural-historical psychology and activity approach in education". This program was elaborated and is run in Moscow State University of Psychology and Education and is aimed at training of specialists, capable of studying peculiarities and challenges of child development in education [8].

In the framework of the first basic module "Methodology of psycho-pedagogical research: activity approach" of the Master's program the students get acquainted with the theoretical challenges of the cultural-historical theory and activity approach. In the framework of this module they are also introduced into the system of concepts of the cultural-historical school and get acquainted with the research conducted by Vygotsky's direct disciples and followers.

An important part of training is connected with studying methods of research and their application in the analysis of the challenges of social practice. Thus, the program's second module which is called "Methods of psycho-pedagogical research" is aimed at training the capacity of applying the methods of cultural-historical psychology and activity approach in analyzing challenges of the educational activity and various issues connected with its organization (interaction of participants, distribution of actions, roles, positions, processes of communication and reflection).

In this module special emphasis is placed on the students' practical application of the method of double stimulation of Vygotsky-Sacharov. The content of this method often becomes the issue for serious discussions. I would like to note, that Vygotsky regarded acquisition of meaning in a meaningless word as the main way of child's development. Thus it is impossible to grasp the specifics of the developmental act without understanding Vygotsky's idea on how meaning emerges in a child, how in the interaction between the child and adult a directed emotion emerges and finally how the child himself gains the meaning that originally the adult possesses.

In the framework of the third module: "Theoretical and experimental challenges in research on education and development" each student can choose one of the following fields of specialization: preschool education, primary education, secondary education and inclusive education. Education and development of children in

each of these fields is connected with specific methods, however the fundamentals of the cultural-historical tradition and activity approach underlie all of them. The program presupposes that in the process of specialization the students will not only get acquainted with new approaches, but on the basis of the general methodology they will be also able to address a wide spectrum of research activities, aimed at resolving practical tasks of contemporary education. As a matter of fact the courses of this module allow the students to acquire practical skills of working with children on various stages of their development and study the challenges of education in the system of concepts of the cultural-historical psychology and activity approach.

It is important to highlight the competences that the students need to succeed in our program. They include:

- capacity to plan and model new forms of joint learning activity, corresponding with the zone of proximal development and the age of the students;
- capacity to conduct targeted psycho-pedagogical research on the specifics of the organization of the learning activity and to define new requirements to the organization of joint learning activity;
- capacity to fulfill new forms of organizing learning activity in teamwork (cross-disciplinary cooperation);
- capacity to assess the students' educational results, which are determined by the structure and general patterns of the organization of learning activity, as well as by age and individual differences;
- capacity to reflect on one's own professional achievements, perform professional development on the basis of the conducted psycho-pedagogical research.

Acquisition of certain research competences allows to speak of special professional actions, performing of which corresponds with the system of concepts of the cultural-historical theory and which are necessary for studying concrete challenges in organizing learning activity. In the most general way this system is characterized by something that we call "the general means of researching learning activity". Together with acquiring professional competences in the field of scientific and research activity, the formation of this means may be considered as the principal result of the Master's program "Cultural-historical psychology and activity approach in education".

Let me also speak of the system of special actions that are characteristic of this type of research in learning activity. It includes:

1. Spotting a fragment of the learning activity and a typical problem (challenge) of its organization and development.
2. Fixating and representing of the fragment of the learning activity in special sign-symbolic schemes and models with the aim of its transformation and analysis "as it is".
3. Modeling means and ways of organizing learning activity with the aim of creating new forms of joint work and spotting the "step of development" in the learning activity that marks the transition to a new, more efficient form.
4. Grounding the means and ways of changing the learning activity and defining the stages of constructing its new form.

5. Defining the roles and possible positions of the participants, who develop the learning activity in teamwork.

6. Control and assessment of the students' educational results, achieved in the process of development of the learning activity.

7. Assessment of the development of one's own professional achievements in the situation of professional communication, discussion and presentation of the research results in professional community.

One of the ways of assessing the development of professional actions in the framework of the master's program is represented by project-research tasks. These tasks are performed by the students at the very beginning and at the end of each module. At the same time it is necessary to note that assessment of the development of the professional action is a complex one. It is based on the opinion of the students research supervisor, specialists of the educational institution where the student is conducting research and sometimes – parents of the children. The representatives of the professional community necessarily take part in assessing the students' achievements. The very process of conducting research also necessarily becomes the issue of discussion by the professional community. The assessment is also based on the results of the students' participation in various forms of scientific interactions (seminars, conferences, discussions) and on the results of the students' personal scientific activity (publications in scientific journals, reports, papers and presentations). The latter testifies of the students' personal achievements and is a part of the individual portfolio.

Thus, what factors contribute to the program's efficiency?

First, the disciplines of each module are aimed at the formation of the students' theoretical and methodological knowledge, necessary for conducting psycho-pedagogical research. They are based on the fundamentals of the cultural-historical psychology and activity approach.

Second, the formation of research competences in students is based on their profound practical work, which is possible due to an elaborated network of educational institutions that provide possibilities for traineeship and practical acquisition of efficient patterns of learning activity (kindergartens, schools, gymnasiums, centers of psycho-pedagogical support etc). Practical work in the institutions offering the best patterns of social practice is the key condition of training future specialists.

Third, the educational process of the master's program contributes to the development of the students' professional community and their inclusion into a vast system of professional communication, which is a necessary condition for the development of professional reflection.

Our experience testifies that specialists trained in the framework of this program are able to perform practice-oriented psycho-pedagogical research, study the challenges and specifics of the learning activity, model new ways of organizing learning activity of adult and children, which contribute to the development of children in the educational process. There is a strong demand for such specialists in various kinds of educational institutions, where development of the educational environ-

ment is one of the priorities of professional work. The program's graduates are able to study and solve the problems of developing educational environment on the basis of the ideas and concepts of the cultural-historical psychology.

Cultural-historical theory, especially its interpretation in the framework of the activity approach, is a grand contribution to modern science. At the same time, as V.V. Davydov noted: "Vygotsky's cultural-historical concept even in its interpretation in the framework

of the activity approach is still not truly a theory, but rather a hypothesis. But, as you know, true science finds the source of its development in formulating theories and proving their legitimacy for different areas of social practice. It is the challenge to young scholars — philosophers, logicians, psychologists, educators, culture studies experts — who are able in the nearest future (hard to say how many years from now) to turn this cultural-historical hypothesis into a full-scale truly fundamental modern theory".

In Russian

1. Основные положения культурно-исторической теории

Я буду обсуждать эти положения, во многом привлекая точку зрения моего учителя В.В. Давыдова. По его мнению, основы культурно-исторической концепции были заложены самим Л.С. Выготским где-то около 1927—1928 годов. Затем он очень многое внес в формирование ее основных положений [3]. Но как при жизни самого Льва Семеновича, так и после его кончины, большое участие в раскрытии существа этой концепции, в ее уточнении и конкретизации принимали его прямые ученики, а затем и последователи. К прямым ученикам Льва Семеновича В.В. Давыдов отнес, прежде всего, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурию, Л.И. Божович, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина. Нельзя, считает В.В. Давыдов, понять существа этой концепции, не учитывая того обстоятельства, что она конкретизировалась, уточнялась, углублялась, видоизменялась и в значительной степени совершенствовалась учениками и последователями Льва Семеновича, т. е. его научной школой. Причем, уже в начале 1930-х годов при жизни самого Льва Семеновича появилось основание для достаточно оригинальной для того времени общепсихологической теории деятельности, созданной прежде всего усилиями А.Н. Леонтьева и его последователей. Теория деятельности является, по мысли В.В. Давыдова, прямым преемником тех основных идей, которые были заложены в культурно-исторической концепции самим Львом Семеновичем.

В.В. Давыдов в этой связи критикует тех психологов, которые утверждают, что у Выготского якобы не было понятия деятельности. Выготский как хороший знаток немецкой классической философии и как подлинный марксист, по мнению В.В. Давыдова, не мог пройти мимо выдающихся работ Маркса, посвященных проблемам деятельности. Уже с начала 1925 года Лев Семенович углубился в рассмотрение социолого-исторического понятия деятельности и ее применения в области психологии. Поэтому следует прислушаться к словам А.Н. Леонтьева о том, что Лев Семенович именно с 1925 года начал углублять социолого-историческое понятие деятельности в психологическую плоскость, и он сделал несколько шагов в этом направлении. О том,

что у Выготского было подлинно содержательное, социолого-историческое с моментами психологического понятие деятельности, свидетельствуют несколько замечательных страниц одной из его статей (не вышедшей, к сожалению, до 1984 года), где он открыто, прямо употребляет термин «деятельность» как понятие и показывал, что человеческая жизнь, в отличие от жизни животного, протекает нацеленная на будущее, свободной становится благодаря орудиям и благодаря слову. Некоторые положения самого Выготского, в частности, о содержании социальных условий развития человека, были углублены Алексеем Николаевичем Леонтьевым уже на основе достаточно разработанного психологического понимания деятельности. Леонтьев, не искажая ничего в существе подхода Выготского к условиям развития человека, понятие «социальная ситуация» заменил понятием «развитие деятельности».

Основные положения культурно-исторической концепции Выготского, Леонтьева и всей научной школы Выготского наиболее последовательно сформулировал В.В. Давыдов. В его трактовке это представлено следующим образом.

Первое: основой психического развития человека выступает *качественное изменение социальной ситуации* или, говоря терминами Леонтьева, *изменение деятельности человека*.

Второе: всеобщими моментами психического развития человека служат его обучение и воспитание.

Третье: исходной формой деятельности является развернутое ее выполнение человеком во внешнем или социальном, или коллективном плане.

Четвертое: психологические новообразования, возникающие у человека, производны от интериоризации исходной формы его деятельности.

Пятое: существенная роль в процессе интериоризации лежит в различных знаковых и символических системах.

И, наконец, шестое: важное значение в деятельности и сознании человека имеют его интеллект и эмоции, находящиеся во внутреннем единстве.

Специально не останавливаясь на этих принципах культурно-исторической теории, В.В. Давыдов вместе с тем отмечает, что слабо разработана проблема единства интеллекта и эмоций. А это — серьезная проблема в организации и анализе результатов современными исследователями. Дело в том, что у

самого Л.С. Выготского в качестве единицы развития психического, с одной стороны, определено значение. Вспомним, наделение бессмысленного слова значением есть, по Выготскому, основной путь образования научных (в отличие от житейских) понятий. С другой стороны, в качестве единицы психического Л.С. Выготский определяет переживание, природа которого связана с общностью, общением и, конечно, с возникающей эмоцией. В каком отношении «значение» и «переживание» находятся между собой — вопрос, который напрямую затрагивает проблему связи интеллекта и эмоций.

Далее. До сих пор, также отмечает В.В. Давыдов, слабо разработано понятие коллективной деятельности (это понятие ввел в науку именно сам Лев Семёнович). Более того, поскольку коллективная деятельность есть, то, следовательно, ее носителем является коллективный субъект. Понятие коллективной деятельности и коллективного субъекта — это также новая проблема (хотя она давно поставлена), ее нужно разрабатывать на современном уровне. Но если мы ничего толком не можем сказать о коллективной или социальной человеческой деятельности, то что мы можем сказать о так называемой интериоризации? Ведь интериоризация, с точки зрения Выготского и его последователей, есть превращение коллективной деятельности в индивидуальную деятельность, коллективного субъекта в индивидуального субъекта.

В.В. Давыдов уточняет также некоторые подходы Выготского к *развитию человека*. Так, Выготский в своих взглядах эволюционировал от первой своей публикации в 1925 году и до конца своей жизни. У него так и не было четкой однозначной терминологии, потому что ту теорию, которую он разрабатывал, нельзя было создать так быстро, как он к этому стремился. Вместе с тем, исходя из общей позиции Выготского, ребенок рождается в социальной ситуации, в общественной ситуации как человек со всеми присущими ему потенциальными возможностями и дальше развивается как социально-общественное существо. Здесь также есть над чем думать.

Шесть принципов культурно-исторической концепции обозначены как проблемы, которые поставил Л.С. Выготский, нуждаются в детальной и серьезной экспериментальной и теоретической проработке. При этом В.В. Давыдов отмечает как главное ядро научной школы Л.С. Выготского положение о том, что началом развития человека является коллективная (совместная) или социальная деятельность, выполняемая коллективным субъектом в культурной среде. Носителями этой культуры являются знаки и символы; благодаря знакам и символам в процессе обучения и воспитания становится важной индивидуальная деятельность человека, становится ясным и понятным индивидуальный субъект, а у него уже появляется индивидуальное сознание. При этом в самом общем виде схема происхождения индивидуального сознания такова: коллективно-социальная деятельность, культура, знаки или символы, индивидуальная деятельность и индивидуальное сознание.

Если теперь сформулировать глобальный вывод о своеобразии самой культурно-исторической теории, то крайне важно сохранить точку зрения самого Л.С. Выготского — различать эту теорию и ее специфически деятельностное представление, разработанное А.Н. Леонтьевым, не допускать сведения культурно-исторической теории к культурно-исторической теории деятельности. Делать так означает не учитывать по существу тезис Л.С. Выготского о том, что понятие «изменение социальной ситуации» (главное понятие культурно-исторической теории) соответствует в деятельностной интерпретации понятию «развитие деятельности». Оба понятия соотносимы, но определены в разных системах координат — в культурно-исторической теории, с одной стороны, и теории деятельности — с другой. Данное обстоятельство характеризует, как я уже отмечал, своеобразие каждой теории и исторический факт развития научной школы Л.С. Выготского.

Далее я коротко остановлюсь на содержании некоторых основных понятий культурно-исторической теории и тех проблемах, которые актуальны для современных исследований и разработок в системе понятий научной школы Л.С. Выготского.

2. Социальная ситуация развития. «Зона ближайшего развития»

Как я уже отмечал, в культурно-исторической теории Л.С. Выготского социальная ситуация рассматривается как источник развития [4; 8; 9; 12]. По Л.С. Выготскому, «...всякая функция в культурном развитии ребенка появляется дважды, в двух планах, сперва социальном, потом — психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая» [11, с. 145]. Социальные отношения выступают как генетически социальные, причем в своей исходной форме всякая функция разделена между участниками. «За всеми высшими функциями и их отношениями стоят генетически социальные отношения, реальные отношения, homo duplex (человек двойной — лат.). Отсюда принцип и метод персонификации в исследовании культурного развития, т. е. разделения функций между людьми, персонификации функций. Например, произвольное внимание: один овладевает другой владеет. Разделение снова того, что слито в одном (сравни современный труд)» (Л.С. Выготский, 1986. с. 54. Приводится по: А.А. Пузырей).

Социальные взаимодействия определяют механизм разделения функций, с одной стороны, и способ их овладения — с другой. Так, например, управляемые социальные взаимодействия, которые первоначально служат в качестве инструментов для социальной реализации процессов мышления и коммуникации начинают позднее выполнять роль когнитивной функции саморегуляции и умственного представления той или иной информации. Эти взаимодействия активизируют

ют еще неразвитые когнитивные функции, что позволяет учащемуся действовать на более высоком когнитивном уровне. Различие между тем, что обучаемый может делать самостоятельно (актуальный уровень развития) и тем, что он может при соответствующем руководстве, называется «зоной ближайшего развития». Причем, согласно Л.С. Выготскому, обучение только тогда успешно, когда идет впереди развития, когда пробуждает и поднимает к жизни те функции, которые находятся в процессе созревания или в зоне ближайшего развития. Именно таким способом образование, с его точки зрения, играет исключительно важную роль в развитии [7; 11].

3. Социальные взаимодействия и обучение

Далее можно говорить о том, что два обстоятельства, сформулированные Л.С. Выготским, стали краеугольным камнем в новом подходе к постановке проблемы учебной деятельности. Во-первых, научным сообществом была отчетливо осознана мысль, что социальные взаимодействия и развитие мышления не являются смешанными или независимыми процессами, эти процессы не являются также обратимыми (в смысле изоморфными), или даже равнозначными, но представляются взаимообусловленными процессами, ибо от протекания одного внутренне зависит порождение и протекание другого. Извлечь пользу и получить эффект от конкретных социальных взаимодействий, т. е. реально оказаться в пространстве развития и сделать шаг в собственных достижениях, дети могут тогда, когда этому будет соответствовать некоторый актуальный уровень. Но и сам этот актуальный уровень является результатом предшествующих и будущих социальных взаимодействий.

Другое важное обстоятельство состоит в том, что содержание понятия «зона ближайшего развития» предполагает новую парадигму развития, и, соответственно, новый подход к психологии учения—обучения. На смену представлению об обучении как естественном и индивидуальном процессе, т. е. разделяющем участников учебной ситуации на того, кто учит, и того, кто учится, вырабатывается представление об обучении как процессе со-действия и совместной деятельности [2]. Причем главным механизмом этого процесса, делающим его культурным и социально-детерминированным, является опосредствование собственно познавательных актов способами взаимодействия самих участников деятельности. На первый план в этом случае выступает проблема не только чему учить, но и проблема как учить, т. е. проблема организации эффективных совместных форм учебной деятельности [10].

4. Организация совместной учебной деятельности

Поиск эффективных форм совместности (содействия как формы взаимодействия) в научной

школе Л.С. Выготского связан с разработкой исследователями понятия «организация совместной деятельности», которое характеризуют:

- распределение действий и обмен ими;
- взаимопонимание;
- общение;
- рефлексия как особое действие со способами совместной работы.

Понятие о совместно-распределенном действии (со-действии) является конкретизацией идеи Л.С. Выготского о разделенности психологической функции как условия овладения ею в социальной ситуации. Особое значение при этом имеет метод исследования особенностей организации совместной деятельности в связи с генезом познавательных действий у ребенка. Своеобразие этого метода связано с моделированием ситуаций взаимодействия с помощью знаковых средств-схем и моделей деятельности. А его прототипом является метод двойной стимуляции Л.С. Выготского—Л.С. Сахарова [1]. В таких моделях, как правило, фиксируются состав индивидуальных действий, способ их разделения между участниками и последовательность выполнения. Работая со схемой, группа детей получает возможность организовать свое общение, сотрудничество, фиксируя в ней изменения способов взаимодействия, соответствующие различным стратегиям решения задач. Созданный метод исследования социальных взаимодействий в связи с генезом учебно-познавательного действия, основанный на широком применении знаковых схем и моделей деятельности, является важнейшим результатом и разработанной нами социально-генетической психологии учебной деятельности [5].

5. О подготовке исследователей социальной практики в русле идей научной школы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия (опыт реализации программы исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»)

В настоящее время идеи культурно-исторической психологии и теории деятельности выступают в качестве фундаментальных методологических принципов, позволяющих изучать проблемы социальной практики. В этой связи значимым является вопрос о том, что значит исследовать различные виды социальной практики (например, образование) с учетом понятий культурно-исторической психологии и теории деятельности. Ответ на этот вопрос связан с разработкой и реализацией программы исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании». Эта программа разработана и реализуется в Московском государственном психолого-педагогическом университете и направлена на подготовку специалистов, способных изучать особенности и проблемы развития детей в обучении [6].

Так, теоретические проблемы культурно-исторической теории и теории деятельности студенты осваивают специально в рамках изучения программ и курсов 1-го основного модуля «Методология психолого-педагогических исследований: деятельностный подход». В рамках этого модуля магистранты изучают систему основных понятий культурно-исторической психологии, знакомятся с направлениями исследований и разработок, выполненных прямыми учениками и последователями Л.С. Выготского.

Важно отметить, что особое значение отводится изучению магистрантами методов исследования и применения их в анализе проблем социальной практики. Так, владение методами культурно-исторической психологии и деятельностного подхода в проведении анализа проблем учебной деятельности, связанных с особенностями ее организации (взаимодействие участников, распределение действий, ролей, позиций, процессы коммуникации, взаимопонимания, рефлексии), составляет главную цель в освоении 2-го модуля программы магистратуры, который так и называется «Методы психолого-педагогических исследований».

Важнейшей частью курсов и программ этого модуля является практическое освоение студентами методики двойной стимуляции Л.С. Выготского—Л.С. Сахарова. Сейчас подлинное содержание этой методики вызывает серьезные дискуссии. Еще раз подчеркну, что приобретение бессмысленным словом значения Л.С. Выготский рассматривал как основной путь развития в детском возрасте. И без понимания идеи Л.С. Выготского о том, как возникают значения у ребенка, как в общности взрослый—ребенок возникает направленная эмоция и, наконец, как сам ребенок овладевает смыслом, которым первоначально владеют взрослые, невозможно понять своеобразие акта развития.

В рамках 3-го модуля магистерской программы «Теоретические и экспериментальные проблемы исследования обучения и развития» каждый студент может выбрать одно из направлений своей специализации: дошкольное образование, начальное общее, основное общее и инклюзивное образование. В каждом из этих направлений, при сохранении общих культурно-исторических оснований и единства деятельностного подхода, есть специфические методы обучения и развития детей. Предполагается, что в процессе специализации будущие магистры сумеют не только освоить новые подходы, но и на основе общей методологии выполнить широкий спектр исследований, нацеленных на решение практических задач современного образования. Фактически программа и курсы этого модуля дают возможность студентам практически освоить методы работы с детьми на разных этапах действий, изучить проблемы развития в обучении в системе понятий культурно-исторической психологии и деятельностного подхода.

Можно указать на основные компетенции, которые необходимы студентам при выполнении нашей программы. К ним относятся:

— способность проектировать и моделировать новые формы совместной учебной деятельности, отвечающие требованиям зоны ближайшего развития и возраста учащихся;

— способность проводить адресные психолого-педагогические исследования особенностей организации учебной деятельности, определять требования к новым формам организации совместной учебной работы;

— способность реализации новых форм организации учебной деятельности в условиях командной (междисциплинарной) работы;

— способность осуществлять оценку образовательных результатов учащихся, обусловленных структурой и закономерностями организации учебной деятельности, возрастными и индивидуальными особенностями детей;

— способность рефлексивно оценивать собственные профессиональные достижения, осуществлять профессиональное развитие (перестройку) своих профессиональных действий на основе проводимых психолого-педагогических исследований.

Наличие конкретных исследовательских компетенций позволяет говорить о специальных профессиональных действиях, выполнение которых соответствует системе понятий культурно-исторической психологии, необходимых для изучения конкретных проблем и задач организации учебной деятельности. В общем виде эта система характеризует то, что мы называем «обобщенный способ исследования учебной деятельности». Формирование этого способа у слушателей, наряду с профессиональными компетенциями в области научно-исследовательской деятельности, правомерно рассматривать в качестве основного результата освоения ОПОП исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании».

Обозначим также систему специальных действий, которые характеризуют этот особый способ исследования учебной деятельности. Она включает:

- определение фрагмента учебной деятельности, с характерной проблемой (вопросом) ее организации и развития;

- фиксация и изображение фрагмента учебной деятельности в специальных знаково-символических схемах и моделях с целью ее преобразования и изучения «в чистом виде»;

- моделирование средств и способов организации учебной деятельности с целью проектирования новых форм совместной работы и определение «шага развития» учебной деятельности как перехода от существующей к новой, более эффективной форме;

- обоснование средств и способов изменения учебной деятельности, определение этапов построения новой формы;

- определение ролей и возможных позиций участников, осуществляющих развитие учебной деятельности в условиях командной работы;

- контроль и оценка образовательных результатов учащихся, достигнутых в процессе развития учебной деятельности;

• оценка развития собственных профессиональных достижений в условиях профессиональной коммуникации, обсуждение и презентация результатов исследования в профессиональном сообществе.

В качестве средства оценки развития профессионального действия студентов при освоении магистерской программы мы применяем проектно-исследовательские задания. Такие задания выполняются слушателями на входе в программу и по завершении программы каждого модуля. Вместе с тем, оценка развития профессионального действия является комплексной. В ней, прежде всего, участвует научный руководитель магистерского исследования (супервизор), педагогические работники образовательного учреждения, а в ряде случаев — родители обучающихся детей. В обязательном порядке в оценке принимают участие представители профессионального сообщества. Включение в процесс широкого обсуждения хода выполнения исследовательской работы является необходимым требованием к организации НИР студента.

К оценке следует отнести также и результаты включения магистрантов в различные формы научных коммуникаций (семинары, конференции, дискуссии) и результаты его собственной научной деятельности (публикации в научных журналах, научные доклады и презентации). Последнее характеризует индивидуальные достижения магистранта и составляет его индивидуальное портфолио.

Итак, чем же обеспечен высокий эффект в освоения магистрантами нашей программы?

Во-первых, дисциплины модуля направлены на формирование у студентов теоретических и методологических знаний, необходимых для выполнения психолого-педагогических исследований. Их основу составляют положения культурно-исторической психологии и деятельностного подхода.

Во-вторых, формирование исследовательских компетенций у студентов основано на их углубленной практической работе, что обеспечивается за счет организации сети стажировочных площадок разной направленности (ДОУ, школы, лицеи, гимназии, психолого-педагогические центры и др.) и практического освоения эффективных образцов учебной деятельности. Практическая работа на площадках, где реализуют-

ся лучшие образцы социальной практики, — это ключевое условие подготовки будущих исследователей.

В-третьих, процесс освоения модулей магистерской программы способствует развитию профессиональной общности учеников, включению студентов в систему широкой профессиональной коммуникации, что является необходимым условием развития у них профессиональной рефлексии.

Наш опыт показывает, что специалисты, которые осваивают нашу программу, способны выполнять практико-ориентированные психолого-педагогические исследования, изучать проблемы и особенности учебной деятельности, проектировать новые способы организации учебной работы взрослого и детей, обеспечивающие развитие детей в обучении. Такие специалисты востребованы в образовательных учреждениях различных типов и видов, для которых развитие образовательной среды является приоритетным направлением профессиональной работы. Они способны изучать и решать проблемы развития образовательной среды на основе идей и понятий культурно-исторической психологии.

Профессиональное сообщество в системе современных исследований проблем социальной практики подтверждает, что культурно-историческая теория, особенно в ее деятельностном изложении, — выдающийся вклад в современную науку. В то же время, как отмечал В.В. Давыдов, «Культурно-историческая концепция Выготского даже в ее деятельностном исполнении до сих пор является не столько подлинной теорией, сколько гипотезой. Но, как вы знаете, подлинная наука находит источник развития в формулировании теорий и в доказательстве их правомерности для различных сфер социальной практики людей. Именно молодые специалисты — философы, логики, психологи, педагоги, культурологи могут в ближайшие годы (сколько лет пройдет — трудно сказать) эту гипотезу культурно-исторического характера превратить в подлинно развернутую и фундаментальную современную теорию». И для этого есть хорошие предпосылки — все больше молодых исследователей применяют в своих работах подходы и методы научной школы Л.С. Выготского, опираются на бесценный опыт учеников и исследователей этой научной школы.

References

1. Davydov V.V. Report on the International Conference: "Cultural-historical Approach: development of humanities and education". *Last talks*. Moscow: Experiment, pp. 30–35.
2. Davydov V.V. Types of generalization in instruction: logical and psychological problems in the structuring of school curricula. Moscow: Russian Pedagogical Society, 2000, pp. 480.
3. Griffin P., Cole M. A dialogue with future through today's activity cognition and communication. Moscow: Science, 1988, pp. 189–207.
4. Leontyev A.N. The Problem of Activity in Psychology. The Concept of Activity in Soviet Psychology. New York, 1981, pp. 140–162.

Литература

1. *Выготский Л.С., Сахаров Л.С.* Исследование образования понятий: методика двойной стимуляции // Хрестоматия по общей психологии. Вып. III. Субъект познания / Отв. ред. В.В. Петухов; ред.-сост. Ю.Б. Дормашев, С.А. Капустин. М.: Российское психологическое общество, 1998
2. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М.: Педагогическое общество России, 2000. 480 с.
3. *Давыдов В.В.* Доклад на Международной конференции «Культурно-исторический подход: развитие гуманитарных наук и образование» (сокращенная стенограмма

5. Luria A.R. *The Nature of Human Conflicts*. New York: Liveright, 1932.
 6. Pyzirei A.A. *Cultural-historical theory of L.S. Vygotsky and Contemporary Psychology*. Moscow, 1986. 117 p.
 7. Rubtsov V.V. *Learning in children: organization and development of cooperative actions*. NY: Nova Science Publishers Ins, 1991.
 8. Rubtsov V.V., Guruzhapov V.A., Makarovskaya Z.V., Maximov L.K. Experience in the Development and Testing of the New Module Basic Professional Research Master's Program "Cultural-Historical Psychology and Activity Approach in Education". *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 3, pp. 7–15 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200301
 9. Rubtsov V.V. *Social'no-geneticheskaya psichologiya razvivayushhego obrazovaniya: deyatel'nostny podchod* [Social-genetic psychology of developmental education: activity approach]. Moscow, 2008.
 10. Vygotsky L. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. 159 p.
 11. Vygotsky L.S., Sakharov L.S. Research on the formation of concepts: method of double stimulation. *General psychology. Issue III. Subject of cognition*. Moscow, 1998.
 12. Wertsch J.V. (ed.) *Culture, Communication and Vygotskian Perspectives*. Cambridge, 1985.
- выступления) // *Последние выступления*. М.: ПЦ «Эксперимент», 1998. С. 30–35.
 4. Пузырей А.А. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и современная психология. М.: МГУ имени М.В. Ломоносова, 1986. С. 117.
 5. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008. 416 с.
 6. Рубцов В.В., Гуружапов В.А., Макаровская З.В., Максимов Л.К. Новая модульная основная профессиональная образовательная программа исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»: опыт разработки и апробации // *Психологическая наука и образование*. 2015. Т. 20. № 3. С. 7–15.
 7. Griffin P., Cole M. A dialogue with future through today's activity cognition and communication. М.: Science, 1988. P. 189–207.
 8. Leontyev A.N. The Problem of Activity in Psychology. The Concept of Activity in Soviet Psychology. New York, 1981. P. 140–162.
 9. Luria A.R. *The Nature of Human Conflicts*. New York: Liveright, 1932.
 10. Rubtsov V.V. *Learning in children: organization and development of cooperative actions*. NY: Nova Science Publishers, Ins, 1991.
 11. Vygotsky L. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978. 159 p.
 12. Wertsch J.V. *Culture, Communication and Vygotskian Perspectives*. (ed.) Cambridge, 1985.

Applying Activity Theory in Multiagency Settings

H. Daniels*,

University of Oxford, Oxford, Great Britain,
harry.daniels@education.ox.ac.uk

In this paper I explore the extent to which two approaches to the social formation of mind are compatible and may be used to enrich and extend each other. These are: Activity Theory (AT) as derived from the work of the early Russian psychologists, Vygotsky and Leontiev, and the work of the sociologist Basil Bernstein. The purpose is to show how Bernstein provides a language of description which allows Vygotsky's account of social formation of mind to be extended and enhanced through an understanding of the sociological processes which form specific modalities of pedagogic practice and their specialized scientific concepts. The two approaches engage with a common theme namely the social shaping of consciousness, from different perspectives and yet as Bernstein acknowledges both develop many of their core assumptions from the work of Marx and the French school of early twentieth century sociology. The work of the Russian linguist is also used to further nuance the argument applied in multiagency settings.

Keywords: Vygotsky, Activity Theory, mediation, artefact, Bakhtin, identity, discourse Bernstein, Hasan.

Применение теории деятельности в условиях межведомственного взаимодействия

Г. Дэниэлс,

Оксфордский университет, Оксфорд, Великобритания,
harry.daniels@education.ox.ac.uk

В данной статье исследуется степень совместимости двух подходов к социальному формированию разума и возможность их взаимного обогащения. Это теория деятельности (ТД), упоминаемая в трудах российских психологов Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева и работе социолога Бэзила Бернстайна. Цель данной статьи — показать, как Бэзил Бернстайн создает описательный дискурс, позволяющий обогатить и расширить представление Выготского о социальном формировании разума через понимание социологических процессов, составляющих особую модальность педагогической деятельности и ее научных концепций. Эти два метода применяются к общей теме, а именно социальному формированию сознания, с различных точек зрения, и, как отмечает Л.С. Выготский, оба метода развивают многие положения работ Маркса и французской школы социологии начала двадцатого века. Труды русского лингвиста М.М. Бахтина также следует использовать для дальнейшей детализации утверждений, применимых в совместной деятельности.

Ключевые слова: Л.С. Выготский, теория деятельности, опосредствование, артефакт, М.М. Бахтин, идентичность, дискурс, Бэзил Бернстайн, Рукайя Хасан.

For citation:

Daniels H. Applying Activity Theory in Multiagency Settings. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 15–26. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120302

Для цитаты:

Дэниэлс Г. Применение теории деятельности в условиях межведомственного взаимодействия // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 15–26. doi:10.17759/chp.2016120302

* *Daniels Harry*, Professor of Education, University of Oxford, Department of Education, Oxford, United Kingdom. E-mail: *harry.da_niels@education.ox.ac.uk*

Гарри Дэниэлс, профессор педагогики, Оксфордский университет, педагогический факультет, Оксфорд, Великобритания. E-mail: *harry.da_niels@education.ox.ac.uk*

Introduction

This paper is concerned with the learning of professionals in new forms of practice which require joined up solutions in order to meet complex and diverse client needs. This form of work is neither that of a stable team or network. It demands changes in inter-professional practice and relationships with clients. Such demands confront all services which are engaged in joined-up responses to clients' complex needs. Current policy on social inclusion is running ahead of conceptualisations of inter-professional collaboration and the learning it requires in a number of fields. These include nursing [10]; mental health [29]; child protection [27]; abuse [31]; family based intervention [32] and local regeneration [35]. Responsive interagency work in these contexts requires a new way of conceptualising collaboration which recognises the construction of constantly changing combinations of people and resources across services, and their distribution over space and time. The creation of such professional contexts is central to current UK government policy (e.g. 8).

In the course of a multi professional development workshop a community paediatrician remarked that her biggest learning challenge was 'to learn to be and talk like a multi-agency person when I am not in multi-agency meetings'. The theoretical challenge implicit in this short statement is as to how we can understand the relations between the social organisation of work, discursive practice and social position. I will discuss the way in which the concept of social position can be used to promote theoretical development in Activity Theory. In so doing I will consider the way in which the cultural artefact, discourse, is deployed in relation to the social position of the subject. Thus the paper is primarily concerned with the analysis of subject positioning and discursive practice within activity systems. My key points of departure are to be found in three areas of academic endeavour:

- Post Vygotskian and Activity Theory based approaches to the study of artefact mediated, object oriented human activity as exemplified by the work of Yrjö Engeström [7] and Michael Cole [4].
- Recent attempts by Dorothy Holland and colleagues [24] to synthesise the work of the Russian linguist, M.M. Bakhtin, Vygotsky and the French social theorist Pierre Bourdieu in an account of identity and agency in cultural worlds
- The theory of the social structuring of discourse in society developed by Basil Bernstein [1] and discussed in relation to the work of Halliday [12–14] and Vygotsky by the linguist Ruqaiya Hasan [16].

Activity Theory

The development and principles of Activity Theory have been discussed at length [e.g. 7]. I will not revisit such an account in this paper. I wish to direct attention to what Engeström terms the third generation of Activity Theory.

Engeström [7] sees joint activity or practice as the unit of analysis for activity theory, not individual activity. He is interested in the processes of social transformation and includes the structure of the social world in his analysis whilst taking into account the conflictual nature of social practice. He sees instability, (internal tensions) and contradiction as the 'motive force of change and development' [7] and the transitions and reorganisations within and between activity systems as part of development. It is not only the subject, but the environment, that is modified through mediated activity. He views the 'reflective appropriation of advanced models and tools' as 'ways out of internal contradictions' that result in new activity systems [5].

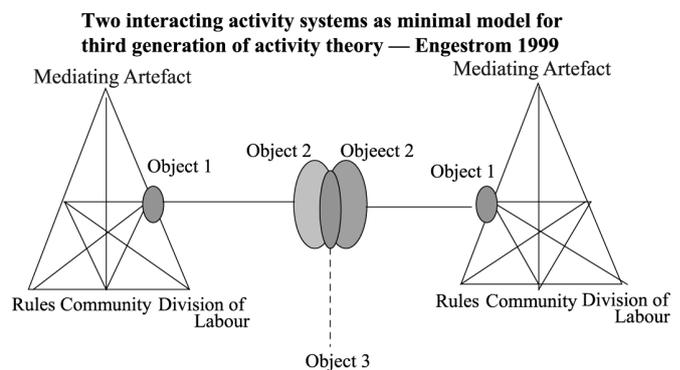


Fig. 1. Third generation activity theory model

The third generation of activity theory (see figure 1) as proposed by Engeström intends to develop conceptual tools to understand dialogues, multiple perspectives, and networks of interacting activity systems. The idea of networks of activity within which contradictions and struggles take place in the definition of the motives and object of the activity calls for an analysis of power and control within developing activity systems. The minimal representation which figure 1 provides shows but two of what may be a myriad of systems exhibiting patterns of contradiction and tension. In our study of learning for and in interagency working we are drawing on this third generation of activity theory as we model networks of interacting activity [6]. The project is concerned with the learning of professionals in the creation of new forms of practice which require joined up solutions to meet complex and diverse client needs. We are studying professional learning in services that aim to promote social inclusion through interagency working. Working with other professionals involves engaging with configurations of several, diverse social practices and the development of new forms of hybrid practice. The implications for notions of expertise have been explored by Hakkarainen, Lonka & Paavola [11]:

Expertise in a certain domain may also be represented in a hybrid expert who is able to translate one expert culture's knowledge into form that participants of another expert culture can understand innovation emerges in networks of these kinds of communities. Creation of in-

novations supports gradually developing division of labour and increased specialization as well as combination of existing dispersed resources for novel purposes [11].

Pirkkalainen, Kaatrakoski & Engeström [28] have argued that such hybrid practice is different from collaboration, cooperation or networking in which the constituent activities remain distinct. They suggest that hybridization involves change in positional relations between the agents of different activity systems and positional change of agents within some activity system. Such changes involve shifts in relations of power (in the division of labour) and control (within the categories established by the division of labour) within and between activity systems. The work of these shifts in the division of labour may will be discursive work. It is here that a present theoretical weakness is revealed by the introduction of the notion of hybridization and the focus on positional relations instead of object formation and historically generated forms of social relation instead of historical forms of work and organizations [28]. How do we develop a theoretical account of the discursive regulation of interpersonal relations which is compatible with the assumptions of activity theory?

Hasan [18] and Wertsch [33] note the irony that whilst Vygotsky developed a theory of semiotic mediation in which the mediational means of language was privileged, he provides very little if anything by way of a theory of language use. In an account of the social formation of mind there is a requirement for theory which relates meanings to interpersonal relations. The absence of an account of the ways language both serves to regulate interpersonal relations and its specificity is in turn produced through specific patterns of interpersonal relation and thus social regulation constitutes a serious weakness. This absence has carried through in the development of Activity theory. As Engeström and Mietinen [7] note it has yet to develop a sophisticated account of discursive practice which is fully commensurate with the assumptions of Activity Theory itself. At the same Engeström acknowledges the methodological difficulty of capturing evidence about community, rules and division of labour within the activity system [7]. The theoretically powerful move would be to understand the discursive regulation of interpersonal relations in terms of processes of social, cultural-historical regulation as witnessed in activity theory by the notions of rules and division of labour. I have used the term 'witnessed' because I argue that there is theoretical work to be done here. As Pirkkalainen, Kaatrakoski & Engeström [28] note at the end of their paper, the study of hybridization raise key questions such as "how do we understand division of labour — how do we understand rule in any given activity system". They also suggest that there is a need to differentiate / unify concepts of agency, subject and actor. In the rest of this paper I will attempt to address some aspects of these questions.

Engeström [7] offers the suggestion that the division of labour in an activity creates different positions for the participants and that the participants carry their own diverse histories with them into the activity. This echoes the earlier assertion from Leont'ev:

Activity is the minimal meaningful context for understanding individual actions... In all its varied forms, the activity of the human individual is a system set within a system of social relations... The activity of individual people thus depends on their social position, the conditions that fall to their lot, and an accumulation of idiosyncratic, individual factors. Human activity is not a relation between a person and a society that confronts him...in a society a person does not simply find external conditions to which he must adapt his activity, but, rather, these very social conditions bear within themselves the motives and goals of his activity, its means and modes Leont'ev [25].

In activity the possibilities for the use of artefacts depends on the social position occupied by an individual. Sociologists and sociolinguists have produced empirical verification of this suggestion (e.g. 2; 16; 17). The notion of 'subject' within activity theory requires expansion and clarification. In many studies the term 'subject perspective' is used which arguably infers subject position but does little to illuminate the roots or formative processes that gave rise to this perspective.

Identity and agency in cultural worlds

Holland et al [24] have studied the development of identities and agency specific to historically situated, socially enacted, culturally constructed worlds. They draw on Bakhtin and Vygotsky to develop a theory of identity as constantly forming and person as a composite of many often contradictory, self understandings and identities which are distributed across the material and social environment and rarely durable [24]. They draw on Leontiev in the development the concept of socially organised and reproduced figured worlds which shape and are shaped by participants and in which social position establishes possibilities for engagement. They also argue that figured worlds:

"distribute 'us' not only by relating actors to landscapes of action (as personae) and spreading our senses of self across many different fields of activity, but also by giving the landscape human voice and tone. — Cultural worlds are populated by familiar social types and even identifiable persons, not simply differentiated by some abstract division of labour. The identities we gain within figured worlds are thus specifically historical developments, grown through continued participation in the positions defined by the social organisation of those world's activity" [24].

Thus this approach to a theory of identity in practice is grounded in the notion of a figured world in which positions are taken up constructed and resisted. The Bakhtinian concept of the 'space of authoring' is deployed to capture an understanding of the mutual shaping of figured worlds and identities in social practice. They refer to Bourdieu [3] in their attempt to show how social position becomes disposition. They argue for the development of social position into a positional identity into disposition and the formation of what Bourdieu refers to as 'habitus'. It is here that I feel that this argument

could be strengthened through reference to a theoretical account which provides greater descriptive and analytical purchase on the principles of regulation of the social figured world, the possibilities for social position and the voice of participants.

When faced with the empirical task of distinguishing between one habitus and another a researcher is left without any analytical or descriptive research tools.

“... if we take a popular concept habitus, whilst it may solve certain epistemological problems of agency and structure, it is only known or recognised by its apparent outcomes. Habitus is described in terms of what it gives rise to, and brings, or does not bring about..... But it is not described with reference with reference to the particular ordering principles or strategies, which give rise to the formation of a particular habitus. The formation of the internal structure of the particular habitus, the mode of its specific acquisition, which gives it its specificity, is not described. How it comes to be is not part of the description, only what it does. There is no description of its specific formation. ... Habitus is known by its output not its input [2, p. 133].

Thus the study of processes of hybridisation would be left without a means of distinguishing between key aspects of the activity systems in play. Hasan [18] also contends that the same problem is to be found with attempts which refer to Bakhtin’s concept of speech genre:

though Bakhtin’s views concerning speech genres are rhetorically attractive and impressive, the approach lacks – both a developed conceptual syntax and an adequate language of description. Terms and units at both these levels in Bakhtin’s writings require clarification; further, the principles that underlie the calibration of the elements of context with the generic shape of the text are underdeveloped, as is the general schema for the description of contexts for interaction.

Linehan & McCarthy [26] develop a strong argument in favour of the deployment of a notion of positioning in communities of practice as an approach to studying participation in social settings. They outline a problem space which echoes some of the concerns raised by Holland et al. [24], but the problem of theorising social and cultural position in such a way that the analytical and empirical engagement with the figured world becomes visible remains elusive.

Basil Bernstein

Bernstein [1] used the concept of social positioning to refer to the establishing of a specific relation to other subjects and to the creating of specific relationships within subjects. This seems to me to concur with the analysis outlined by Holland et al. [24]. He relates social positioning to the formation mental dispositions in terms of the identity’s relation to the distribution of labour in society. It is through the deployment of his concepts of voice and message that Bernstein forges the link between division of labour, social position and discourse and opens up the possibilities for a language of description that will serve empirical as well analytical purposes.

In what follows I will provide a very brief presentation of the essence of this argument. Full details may be found in Bernstein [2].

Bernstein’s work is concerned with inter-relations between changes in organizational form, changes in modes of control and changes in principles of communication. His language of description is generated from an analysis of power (which creates and maintains boundaries in organisational form) and control that regulates communication within specific forms of interaction). Initially he focuses upon two levels: a structural level and an interactional level. The structural level is analyzed in terms of the social division of labour it creates (classification) and the interactional level with the form of social relation it creates (framing). The social division of labour is analyzed in terms of strength of the boundary of its divisions, that is, with respect to the degree of specialization. Thus within a school the social division of labour is complex where there is an array of specialized subjects, teachers and pupils, and it is relatively simple where there is a reduction in the specialization of teachers, pupils and subjects. Thus the key concept at the structural level is the concept of boundary, and structures are distinguished in terms of their boundary arrangements and their power supports and legitimations [1]. The interactional level emerges as the regulation of the transmission/acquisition relation between teacher and taught: that is, the interactional level comes to refer to the pedagogic context and the social relations of the classroom or its equivalent. The interactional level then gives the principle of the learning context through which the social division of labour, in Bernstein’s terms, speaks.

He defines modalities of pedagogic practice in terms of principles for distinguishing between contexts (recognition rules) and for the creation and production of specialized communication within contexts (realization rules). Modalities of pedagogic practice and their discourses may then be described in terms directly referenced to the theory. Features of cultural artefacts may be described in terms of the cultural context of their production. Bernstein [1] argues that much of the work that has followed in the wake of Vygotsky ‘does not include in its description how the discourse itself is constituted and recontextualised’.

Thus for Bernstein power relations regulate the degree of insulation between categories. Boundaries are established and challenged in relationships of power. For him power establishes ‘voice’ in that it demarcates that which is legitimate within categories and thus establishes the rules by which voice may be recognised. The distinction between what can be recognised as belonging to a voice and a particular message is formulated in terms of distinction between relations of power and relations of control. Bernstein [1] adapted the concept of voice from his reading of *The Material Word* by Silverman and Torode [30]. He grounds the concept in the material division of labour. Thus allowing for the move between the analysis and description of the social order and that of the practices of communication.

From this perspective classificatory relations establish ‘voice’. ‘Voice’ is regarded somewhat like a cultural

larynx which sets the limits on what can be legitimately put together (communicated). Framing relations regulate the acquisition of this voice and create the 'message' (what is made manifest, what can be realised) [36].

In last book he continues:

Voice refers to the limits on what could be realised if the identity was to be recognised as legitimate. The classificatory relation established the voice. In this way power relations, through the classificatory relation, regulated voice. However voice, although a necessary condition for establishing what could and could not be said and its context, could not determine what was said and the form of its contextual realisation; the message. The message was a function of framing. The stronger the framing the smaller the space accorded for potential variation in the message [2].

Thus social categories constitute voices and control over practices constitutes message. Identity becomes the outcome of the voice – message relation. Production and reproduction have their social basis in categories and practices; that categories are constituted by the social division of labour and that practices are constituted by social relations within production/ reproduction; that categories constitute 'voices' and that practices constitute their 'messages'; message is dependant upon 'voice', and the subject is a dialectical relation between 'voice' and message [36].

One may speak with the 'voice' of the psychology but the particular identity as a psychologist is revealed in the actual messages produced /spoken. Change occurs when 'new' messages are produced and give rise to changes in voice /classification /power relations. Identity may be studied in terms of utterance and the principles of social regulation through which it is generated and transformed. The rules of activity theory include what Bernstein refers to as framing and the division of labour (hierarchical and vertical) refers to classification. Hasan [22] argues that Bernstein paid very close attention to invisible semiotic mediation – how the unself-conscious everyday discourse mediates mental dispositions, tendencies to respond to situations in certain ways and how it puts in place beliefs about the world one lives in, including both about phenomena that are supposedly in nature and those which are said to be in our culture. She asserts that discourse is not treated as simply the regulator of cognitive functions; it is as Bernstein [36] states also central to the shaping of 'dispositions, identities and practices'

Hasan [16] suggests that Bernstein's analysis of how subjects are positioned and how they position themselves in relation to the social context of their discourse, offers an explanation of hybridity, in terms of the classification and framing practices of the speaking subjects. The invisible semiotic mediation is to be found in the relations of power and control which give rise to voice message relation in which identities are formed and social positions are bequeathed taken up and transformed. In Hasan's empirical work she has evidenced this effect: 'What the mothers speak, their selection and organization of meanings is a realisation of their social positioning' [22, p. 546].

Conclusion

Subject-subject and within subject relations are under theorised in activity theory. It requires a theoretical account of social relations and positioning. Holland et al. (1998) bring Bakhtin's notion of the 'space of authoring' into play as they outline the processes of mutual shaping of figured worlds and identities in social practice. They also argue that multiple identities are developed within figured worlds and that these are 'historical developments, grown through continued participation in the positions defined by the social organisation of those world's activity' [24, p. 41]. This body of work represents a significant development in our understanding of the concept of the 'subject' in activity theory. For my point of view there remains a need to develop the notion of 'figured world' in such a way that we can theorise, analyse and describe the processes by which that world is 'figured'. However the theoretical move which Bernstein makes in relating positioning to the distribution of power and principles of control opens up the possibility of grounding the analysis of social positioning and mental dispositions in relation to the distribution of labour in an activity. Through the notions of 'voice' and 'message' he brings the division of labour and principles of control (rules) into relation with social position in practice. This theoretical stance suggests that activity theory should also develop a language of description which allows for the parameters of power and control to be considered at structural and interactional levels of analysis. A systematic approach to the analysis and description of the formation of categories through the maintenance and shifting of boundaries and principles of control as exercised within categories would bring a powerful tool to the undoubted strengths of activity theory. This would then allow the analysis to move from one level to another in the same terms rather than treat division of labour and discourse as analytically independent items. Given that, in Bernstein's terms, positioning is in a systematic relation to the distribution of power and principles of control, it is argued that this approach to our understanding the notion of social positioning as the underlying, invisible component which 'figures' practices of communication.

[A] specific text is but a transformation of the specialized transactional practice; the text is the form of the social relationship made visible, palpable, material... Further the selection, creation, production, and changing of texts are the means whereby the positioning of the subjects is revealed, reproduced and changed [36, p. 17].

My argument is that there is much to be gained through a sustained theoretical engagement with the notion of subject in activity theory and that Holland et al, Hasan and Bernstein provide rich sources of inspiration for such an endeavour. Such theoretical work would, hopefully, provide tools for engaging in the empirical study of the processes of hybridisation which abound in the cultures of our everyday worlds.

Введение

В статье рассматривается научение специалистов новым формам практики, в которых требуются принятие совместных решений с целью удовлетворения комплексных и разносторонних потребностей клиента. Такая форма работы отличается от деятельности постоянной команды или сети сотрудников. Она требует изменений во взаимодействии разных специалистов и отношениях с клиентами. Такие требования возникают во всех сферах услуг, где есть необходимость в комплексной реакции для удовлетворения потребностей клиентов. Современная политика социальной инклюзии превосходит концептуальные представления межпрофессионального сотрудничества и знания, необходимые в ряде областей. Сюда входят сестринский уход [10], помощь при нарушениях психического здоровья [29], защита детей [27], интервенции в случае насилия [31], коррекция при поддержке семьи [32] и локальное восстановление [35]. Оперативная межведомственная деятельность в вышеперечисленных ситуациях требует нового способа осознанного сотрудничества, учитывающего необходимость создания постоянно меняющихся комбинаций человеческих и материальных ресурсов из различных сфер и распределение этих ресурсов в пространстве и времени. Создание такой профессиональной среды находится в центре внимания правительства Великобритании (например, 8).

В ходе одного из семинаров по развитию межведомственного сотрудничества детский врач отметила, что труднее всего ей было «научиться держаться и общаться как представителю нескольких ведомств вне межведомственных собраний». В этом коротком высказывании скрыта основная теоретическая проблема: как разобраться в отношениях между социальной организацией деятельности, дискурсивной практикой и социальным положением. Я буду обсуждать способ применения концепции социального положения для дальнейшего теоретического развития теории деятельности. В ходе анализа будет учитываться развертывание культурных артефактов и дискурса в отношении к социальному положению субъекта. Таким образом, статья в основном нацелена на анализ позиционирования субъекта и дискурсивной практики в деятельностных системах. Основные отправные точки располагаются в трех областях академических исследований:

- «пост-выготскианский» и деятельностный подходы к исследованию человеческой деятельности, ориентированной на объект при посредничестве артефактов, как отражено в работах Юрьё Энгестрёма [7] и Майкла Коула [4];
- современные попытки Дороти Холланд с коллегами [24] синтезировать труды русского лингвиста М.М. Бахтина, Л.С. Выготского и французского социолога Пьера Бурдьё относительно описания идентичности и идентификации в культурном мире;

- теория социального структурирования дискурса в обществе, разработанная Бэзилем Бернстайном [1] и обсуждаемая лингвистом Рукайя Хасан [16] применительно к трудам Халлидэй [12–14] и Выготского.

Теория деятельности

Разработка и принципы теории деятельности обсуждались уже во всех подробностях [например, 7]. В своей статье я не буду возвращаться к этому. Хотелось бы привлечь внимание к тому, что Ю. Энгестрём определяет как третье поколение теории деятельности.

Ю. Энгестрём [7] рассматривает совместную деятельность или практику как единицу анализа для теории деятельности, а не как индивидуальную деятельность. Он анализирует процессы социальной трансформации и включает структуру социального мира в свой анализ с учетом конфликтного характера социальной практики. Он воспринимает нестабильность (внутренние противоречия) и несогласие как «движущую силу изменения и развития» [7], а переходы и реорганизации внутри деятельностных систем и между ними как часть развития. В процессе опосредствованной деятельности модифицируется не только сам субъект, но и окружающая среда. Он рассматривает «рефлективную апроприацию современных моделей и инструментов» как «уход от внутренних противоречий», что приводит к созданию новых деятельностных систем» [5].

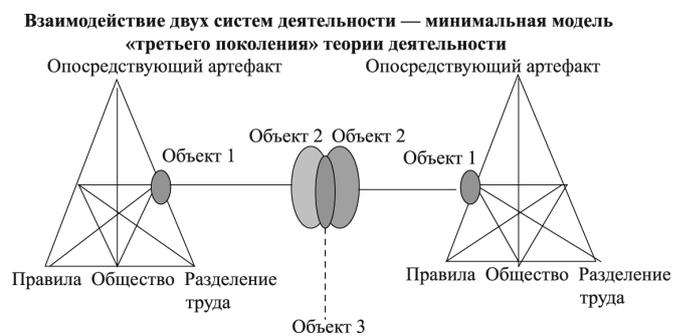


Рис. 1. Модель третьего поколения теории деятельности

Третье поколение теории деятельности (см. рис. 1), предложенное Ю. Энгестрёмом, призвано создать концептуальные инструменты для понимания диалогов, различных аспектов и сетей взаимодействия деятельностных систем. Идея сетей деятельности, внутри которых наблюдаются противоречия и конфликты относительно определения мотивов и объекта деятельности, требуют анализа власти и управления внутри развивающихся деятельностных систем. Простая репрезентация, представленная на рисунке 1, показывает лишь две из возможного множества систем, демонстрирующих противоречия и напряжение. В нашем ис-

следовании обучения межведомственному взаимодействию мы опираемся на это третье поколение теории деятельности в процессе моделирования сетей взаимодействия [6]. Проект нацелен на обучение специалистов в процессе создания новых практик, требующих принятия совместных решений с целью удовлетворения комплексных и разносторонних потребностей клиента. Мы изучаем профессиональную подготовку в тех сферах обслуживания, которые направлены на продвижение социальной инклюзии через межведомственное взаимодействие. Совместная работа различных специалистов подразумевает вовлечение в конфигурации нескольких различных социальных практик и создание новых гибридных форм практики. Последствия для понятия опыта исследовались учеными П. Хаккарайненом, К. Лонкой и С. Пааловой [11]:

Опыт в определенной области может быть представлен гибридным экспертом, способным транслировать собственное культурное знание в такую форму, которую могут понять участники другой культуры ... инновации проникают в структуру этих обществ. Создание инноваций способствует поэтапному разделению труда и росту специализации, а также объединению существующих разрозненных ресурсов для реализации новых целей [11].

Дж. Пирккалайнен, Х. Каатраковски и Ю. Энгстрём [28] возражают, что такая гибридная практика отличается от взаимодействия, сотрудничества или совместной работы, где отчетливо выражены составляющие виды деятельности. Они полагают, что гибридизация подразумевает изменение позиционных отношений между агентами различных деятельностных систем и изменений позиций самих агентов внутри деятельностной системы. Такие изменения включают сдвиг во взаимоотношении власти (путем разделения труда) и управления (внутри категорий, возникших в результате разделения труда) внутри деятельностных систем и между ними. Влияние этих смещений в разделении труда может носить дискурсивный характер. Именно здесь существующая теоретическая слабость выявляется с помощью введения понятия гибридизации и концентрации внимания на позиционных отношениях вместо формирования объекта, а также исторически сложившихся формах социальных отношений вместо исторических форм труда и организации [28]. Как мы создаем теоретическое описание дискурсивного регулирования межличностных отношений, согласующихся с положениями теории деятельности?

Р. Хасан [18] и Дж. Верч [33] отмечают ироничность следующей ситуации: Л.С. Выготский разработал теорию семиотического опосредствования, где особое внимание уделено медиаторным средствам языка, но он практически ничего не говорит о теории использования языка. В описании социального формирования разума есть требование к наличию теории, связывающей значения с межличностными отношениями. Отсутствие описания способов, с помощью которых язык служит для регулирования

межличностных отношений и его специфичности, в свою очередь порождается особыми формами межличностных отношений, и, следовательно, социальное регулирование является значительным слабым местом. Это отсутствие обнаруживается во всей теории деятельности. Ю. Энгстрём и Р. Миттинен [7] отмечают, что еще необходимо разработать детальное описание дискурсивной практики, полностью соизмеримой с положениями самой теории деятельности. В то же время Ю. Энгстрём признает методологическую сложность сбора доказательств об обществе, правилах и разделении труда внутри деятельностной системы [7]. Большим успехом в теории стало бы понимание дискурсивного регулирования межличностных отношений с точки зрения процессов социального, культурного и исторического регулирования, как засвидетельствовано в теории деятельности с помощью понятий «правила» и «разделение труда». Я использовал термин «засвидетельствовано», поскольку утверждаю, что здесь есть поле для теоретических исследований. Как отмечают Дж. Пирккалайнен, Х.Каатраковски и Ю. Энгстрём [28] в конце своей статьи, исследование гибридизации поднимает следующие ключевые вопросы: «как мы понимаем разделение труда и правила в конкретной деятельностной системе». Они также полагают, что существует необходимость дифференцировать / объединять концепции агента, субъекта и актора. Далее я попытаюсь рассмотреть некоторые аспекты этих вопросов.

Ю. Энгстрём [7] выдвигает предположение, что разделение труда в деятельности приводит к различию в положении участников, и участники привносят с собой в деятельность разнообразный личный опыт. Это перекликается с ранним утверждением А.Н. Леонтьева:

Деятельность — это минимальный значимый контекст для понимания отдельных действий... При всем своем своеобразии деятельность человеческого индивида представляет собой систему, включенную в систему отношений общества... Деятельность каждого отдельного человека зависит при этом от его места в обществе, от условий, выпадающих на его долю, от того, как она складывается в неповторимых, индивидуальных условиях. Человеческую деятельность не следует рассматривать как отношения между человеком и противостоящим ему обществом... в обществе человек не просто находит внешнюю среду, к которой он вынужден приспосабливаться, но сами эти общественные условия несут в себе мотивы и цели его деятельности, ее средства и способы [25].

В деятельности возможность использования артефактов зависит от социального положения индивида. Социологи и социолингвисты выдвигают варианты эмпирической верификации этого предположения (например, 2; 16; 17). Понятие «субъект» в теории деятельности требует дополнения и разъяснения. Во многих исследованиях встречается термин «субъективный взгляд», что, возможно, включает положение субъекта, но практически не способствует пониманию корней формирующих процессов, лежащих в основе такого взгляда.

Идентичность и идентификация в культурном мире

Д. Холланд и др. [24] изучали развитие идентичности и идентификации, присущие конкретным историческим, социальным и культурным мирам. Они основывались на трудах Бахтина и Выготского при разработке теории идентичности как постоянно формирующейся субстанции и определении личности как сплава многих, зачастую противоречивых аспектов самопознания и идентичностей, которые распределены в материальной и социальной внешней среде и редко длятся продолжительно [24]. Они опирались на учение А.Н. Леонтьева при создании концепции социально организованных и воспроизведенных «придуманных миров» (figured worlds), созданных участниками, где социальное положение обеспечивает возможности для участия. Они также утверждают, что «придуманные миры»:

«распределяют «нас» не только путем соотношения акторов с полем действия (как личностей) и распространения нашего чувства самосознания во многие различные сферы деятельности, но и наделяя окружающую среду человеческим голосом и тональностью. — Культурный мир населен знакомыми социальными типажам и даже узнаваемыми личностями, дифференцированными не только благодаря некоему абстрактному разделению труда. Таким образом, идентичности, обретаемые нами в «придуманных мирах», являются особым историческим образованием, созданным посредством непрерывного обладания некоторым положением, которое определила социальная организация деятельности этого мира» [24].

Следовательно, на практике такой подход к теории идентичности основывается на понятии «придуманного мира», где положение задано и предопределено против воли. Здесь используется предложенная М.М. Бахтиным концепция «пространства разработки» (space of authoring), помогающая понять взаимное влияние на формирование «придуманных миров» и идентичностей в социальной практике. Также присутствует обращение к работам Пьера Бурдьё [3] в попытке показать процесс превращения социального положения в предрасположенность. Они отстаивают развитие социального положения в позиционную идентичность, в предрасположенность и формирование того, что Бурдьё называл «габитус». Я считаю, что именно этот аргумент следует усилить путем отсылки к теоретическому описанию, обеспечивающему более глубокое описательное и аналитическое преимущество по принципам регулирования социального «придуманного мира», возможностям реализации социального положения и голоса участников процесса.

Столкнувшись с эмпирической задачей различения двух габитусов, исследователь обнаруживает отсутствие инструментов для аналитического и описательного исследования.

«... если взять популярное понятие «габитус», то, несмотря на то, что оно способно помочь в решении

некоторых эпистемологических проблем идентификации и структуры, габитус известен или распознаваем только по видимым результатам. Габитус описывается с точки зрения того, что он раскрывает и выявляет или не выявляет... Но он не описан с упоминанием особых принципов или стратегий упорядочивания, способствующих формированию отдельного габитуса. Не описано создание внутренней структуры конкретного габитуса, а также режим особенностей пополнения, обеспечивающий его особенность. Описание не включает того, как возник габитус, а лишь указывает, что он делает. Также отсутствует описание его формирования... Габитус известен по результатам, а не по исходному материалу [2, с. 133].

Таким образом, исследование процесса гибридизации остается лишенным средств различения между ключевыми аспектами анализируемых систем деятельности. Р. Хасан [18] также утверждает, что похожая проблема обнаруживается в попытках, касающихся концепции М.М. Бахтина о жанрах речи: хотя взгляды Бахтина относительно жанров речи привлекательны и оставляют сильное впечатление, в этом методе отсутствует развитый концептуальный синтаксис и соответствующий описательный язык. Термины и единицы этих обоих уровней в работах М.М. Бахтина требуют разъяснения; более того, принципы, лежащие в основе калибровки элементов контекста в соответствии с общей формой текста, недостаточно проработаны, то же можно сказать и об общей схеме описания контекста для взаимодействия.

Linehan и McCarthy [26] активно выступают за использования понятия позиционирования в практикующих сообществах как метода изучения участия в социальной среде. Они обозначают пространство проблемы, которое переключается с некоторыми вопросами, уже поднимаемыми Д. Холланд и др. [24], но проблема теоретизации социального и культурного положения в том случае, когда аналитическое и эмпирическое участие в «придуманном мире» становится заметным, остается трудноразрешимой.

Бэзил Бернстайн

Бэзил Бернстайн [1] использует концепцию социального позиционирования при упоминании установления особых отношений с другими субъектами и создания отдельных отношений внутри субъектов. Мне кажется, что это совпадает с анализом, предложенным Д. Холланд и др. [24]. Он соотносит социальное позиционирование с созданием ментальных диспозиций с точки зрения соотношения идентичности с разделением труда в обществе. Именно с помощью концепций «голос» и «сообщение» Бэзил Бернстайн устанавливает связь между разделением труда, социальным положением и дискурсом и открывает возможности для создания описательного языка, который будет служить для реализации эмпирических и аналитических целей. Далее я кратко изложу суть этого аргумента. Более подробная информация содержится в работах Бэзила Бернстайна [2].

В трудах Б. Бернштейна рассматривается взаимосвязь между изменениями формами организации, изменениями режима управления и изменениями принципов коммуникации. Его язык описания берет начало в анализе власти (создание и поддержание границ организационной формы) и управления, (регулирование коммуникации внутри отдельных форм взаимодействия). Изначально основное внимание было сосредоточено на двух уровнях: уровень структуры и уровень взаимодействий. Анализ структурного уровня проводился с точки зрения создаваемого социального разделения труда (классификация), а анализ уровня взаимодействий — с использованием создаваемой формы социальных отношений (установление рамок). Социальное разделение труда анализируется с точки зрения прочности границ его подразделений, т.е. с учетом степени специализации. Следовательно, внутри школы социальное разделение труда будет иметь сложную форму при наличии множества специальных предметов, учителей и учеников и окажется простым, если учителей, учеников и предметов немного. Таким образом, ключевым понятием на структурном уровне является концепция границ, и структуры определяются с точки зрения организации их границ и поддержки и легитимизации власти [1]. Уровень взаимодействий выступает как регулирование отношений переход/приобретение между учителем и обучаемым: это означает, что уровень взаимодействий относится к педагогическому контексту и социальным отношениям в классе или его эквиваленте. Уровень взаимодействий выражает принцип контекста обучения, через который, по словам Бернштейна, реализуется социальное разделение труда.

Он определяет условия педагогической практики с точки зрения принципов различения контекстов (правила распознавания) и для создания и производства специализированной коммуникации внутри контекстов (правила реализации). Условия педагогической практики и их дискурс можно описать, используя прямые отсылки к теории. Особенности культурных артефактов можно описать с точки зрения культурного контекста их производства. Бэзил Бернштейн [1] утверждает, что многие труды, появившиеся после работ Выготского, «не содержат описания установления и реконтекстуализации дискурса».

Таким образом, для Бернштейна отношение силы регулирует степень изолированности между категориями. Границы устанавливаются и оспариваются с точки зрения силы. Для него сила означает «голос» в том, что касается демаркации легитимности внутри категорий, и, следовательно, определяет правила для распознавания голоса. Различие между тем, что можно определить как принадлежащее голосу и конкретному сообщению, формулируется с точки зрения различия в отношениях силы и отношениях управления. Бэзил Бернштейн [1] адаптирует концепцию «голос» из книги Д. Сильвермана и Б. Тороде «Материальный мир» (The Material Word by Silverman and Torode [30]). Он строит эту концепцию на материальном разделении труда, что в свою очередь обе-

спечило перемещение между анализом и описанием социального порядка, а также анализом и описанием практик коммуникации.

С этой точки зрения такие потенциальные классифицирующие отношения устанавливают «голос». «Голос» рассматривается как некий культурный рупор, определяющий пределы легитимного объединения (коммуникации). Процесс установления рамок регулирует получение голоса и создает «сообщение» (то, что можно предъявить, реализовать) [36].

В последней книге он продолжает:

Понятие «голос» относится к границам того, что можно реализовать, если идентичность будет признана легитимной. Классифицирующие отношения определяют голос. Таким способом, отношения силы управляют голосом через классифицирующие отношения. Однако, хотя голос и является необходимым условием для определения того, что может и не может быть сказано, и соответствующего контекста, он не может определять того, что сказано, и форму контекстуальной реализации: сообщения. Сообщение является функцией установления рамок. Чем строже определение рамок, тем меньше пространство, отведенное для возможных вариантов сообщения [2].

Следовательно, социальные категории определяют голоса, а управление практиками определяет сообщения. Идентичность становится результатом реализации голоса — отношение через сообщение. Производство и воспроизводство опираются на социальный базис в категориях и практиках; категории устанавливаются социальным разделением труда, а практики — социальными отношениями внутри процессов производства/воспроизводства; категории определяют голоса, а практики — их сообщения; сообщение зависит от голоса, и субъект представляет собой диалектическое отношение между «голосом» и сообщением [36].

Можно иметь «голос» психологии, но конкретная идентичность как психолог раскрывается в фактически порожденных или высказанных сообщениях. Изменение происходит в том случае, если производятся новые сообщения, вызывающие изменения в отношениях голос /классификация /сила. Идентичность можно изучать с точки зрения высказывания и принципов социального регулирования, через которые порождается и трансформируется идентичность. Правила теории деятельности включают то, что Бэзил Бернштейн определил как установление рамок, а разделение труда (иерархическое и вертикальное) относится к классификации. Р. Хасан [22] утверждает, что Бернштейн уделял пристальное внимание невидимому семиотическому опосредствованию: как неосознанный повседневный дискурс служит посредником выражения ментальных диспозиций, тенденций реагировать на ситуации определенным образом, и как он организует представления о мире, в котором находится субъект, включая представления о явлениях, предположительно относящихся к природе, а также к культуре. Она констатирует, что дискурс не рассматривается как обычный регулятор когнитивных функций; по утверждению Б. Бернштейна

[36], он занимает центральное место в формировании «диспозиций, идентичностей и практик».

Хасан [16] предполагает, что проведенный Бэзиллом Бернштейном анализ того, как позиционированы субъекты, и как они позиционируют себя относительно социального контекста своего дискурса, дает объяснение гибридности с точки зрения классификации и установления рамок, которые осуществляют говорящие субъекты. Невидимое семиотическое опосредствование обнаруживается в отношениях власти и управления, которые служат источником отношений речевого сообщения, где формируются идентичности, и поглощаются и трансформируются социальные позиции. В своем эмпирическом исследовании Р. Хасан отражает этот эффект: «То, что говорят матери, как они выбирают и организуют значения, является реализацией их социального позиционирования» [22, с. 546].

Заклучение

Отношения между субъектами и внутри самого субъекта недостаточно рассмотрены в теории деятельности. Необходимо теоретическое описание социальных отношений и позиционирования. Д. Холланд и др. (1998) используют предложенное М.М. Бахтиным понятие «пространство разработки» для определения процессов взаимного формирования «придуманных миров» и идентичностей в социальной практике. Они также утверждают, что множественные идентичности развиваются внутри «придуманных миров», и они являются «историческими образованиями, сформировавшимися в процессе постоянного отнесения к определенному социальному положению, установленному социальной организацией деятельности в этом мире» [24, с. 41]. Это исследование является существенным развитием нашего понимания концепции «субъект» в теории деятельности. С моей точки зрения, еще сохраняется необходимость развития понятия «придуманный мир» таким образом, чтобы мы могли теоретизировать, анализировать и описывать процессы, с помощью которых «придуман» мир. Тем не менее, теоретический посыл Бернштейна по соотношению

позиционирования с распределением полномочий и принципами управления, открывает возможность обоснования анализа социального позиционирования и ментальных диспозиций в соответствии с распределением труда в любой деятельности. используя понятия «голос» и «сообщение», он устанавливает связь между разделением труда и принципами управления (правилами) и социальным положением субъекта в данной практике. Это теоретическое предположение допускает, что теория деятельности должна также создать язык описания, позволяющий учитывать параметры силы и управления на структурном и интеракционном уровнях анализа. Систематический подход к анализу и описанию формирования категорий через сохранение и смещение границ и принципов управления внутри категорий стал бы мощным инструментом для реализации неоспоримых сильных сторон теории деятельности. Это позволило бы перемещать анализ с одного уровня на другой в тех же условиях, а не рассматривать разделение труда и дискурс как аналитически независимые единицы. Если учитывать мнение Бернштейна о том, что позиционирование находится в систематических отношениях с распределением полномочий и принципами управления, утверждается, что этот подход к нашему пониманию понятия социального позиционирования как скрытого, невидимого компонента, который «формирует» коммуникационные практики.

Отдельный текст является ничем иным как трансформацией особой трансактивной практики; текст — это видимая, осязаемая, материальная форма социальных отношений. ...Затем выбор, создание, производство и изменение текста станут теми средствами, с помощью которых происходит обозначение, репродуцирование и изменение позиционирования субъекта [36, p.17].

Я полагаю, что можно многого достигнуть с помощью постоянного теоретического вовлечения понятия «субъект» в теорию деятельности, и работы Д. Холланд и др., Р. Хасан и Б. Бернштейна являются богатым источником вдохновения для такого стремления. Возможно, эти теоретические труды обеспечат инструменты для участия в эмпирическом исследовании процессов гибридизации, активно представленных в культуре нашей повседневной жизни.

References

1. Bernstein B. Official knowledge and pedagogic identities. In F. Christie (ed.) *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes*. London: Cassell, 1999.
2. Bernstein B. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory Research Critique*. Revised edition. Rowman and Littlefield: Oxford, 2000.
3. Bourdieu P. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
4. Cole M. *Cultural Psychology: A once and future discipline*. Cambridge Mass: Harvard University Press, 1996.
5. Cole M., Engeström Y. A cultural-historical approach to distributed cognition. In G. Salomon (ed.) *Distributed cog-*

Литература

1. Bernstein B. Official knowledge and pedagogic identities. In F. Christie (ed.) *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes*. London: Cassell, 1999.
2. Bernstein B. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory Research Critique*. Revised edition. Rowman and Littlefield: Oxford, 2000.
3. Bourdieu P. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
4. Cole M. *Cultural Psychology: A once and future discipline*. Cambridge Mass: Harvard University Press, 1996.
5. Cole M., Engeström Y. A cultural-historical approach to distributed cognition / G. Salomon (ed.) // *Distributed cog-*

nitions: *Psychological and educational considerations*. New York: Cambridge University Press, 1993.

6. Daniels H., et al. Learning in and for multi-agency working // *Oxford Review of Education*, 2007. Vol. (33) 4, pp. 521–538.

7. Engeström Y. Innovative Learning in Work Teams: Analysing cycles of Knowledge creation in Practice. In Engeström Y. (eds.) *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

8. Department for Education and Skills, 2002a. Spending Review: Investment for reform. London: DfES. Department for Education and Skills. 2002b. Safer School Partnerships: Guidance. Issued jointly by Department for Education and Skills, Home Office, Youth Justice Board, Association of Chief Education Officers and Association of Chief Police Officers (Ref: DfES/0485/2002).

9. Engstrom Y., Miettinen R. Introduction. In Engeström, Y. (eds.) *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, pp. 1–18.

10. Freeman M., Miller C., Ross N. The impact of philosophies of teamwork on multiprofessional practice and the implications for education. *Journal of Interprofessional Care*, 2000. Vol. 14(3), pp. 237–247.

11. Hakkarainen K., Lonka K., Paavola S. Networked Intelligence: How Can Human Intelligence Be Augmented Through Artifacts, Communities, and Networks? 2004. Available at: URL: http://www.lime.ki.se/uploads/images/517/Hakkarainen_Lonka_Paavola.pdf. (Accessed 15.06.2005)

12. Halliday M.A.K. Relevant models of language, in Explorations in the Functions of Language. London: Arnold, 1973.

13. Halliday M.A.K. 1975. Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language. London: Arnold.

14. Halliday M.A.K. Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning. London: Arnold, 1978.

15. Hasan R. (forthcoming) Semiotic mediation, language and society: three exotropic theories — Vygotsky, Halliday and Bernstein. Manuscript (in press).

16. Hasan R. Understanding talk: directions from Bernstein's sociology. *International Journal Of Social Research Methodology*, 2001. Vol. 4 (1), pp. 5–9.

17. Hasan R., Cloran C. A sociolinguistic study of everyday talk between mothers and children. In Halliday M.A.K. (eds) *Learning Keeping and Using Language*. Volume 1. Amsterdam: John Benjamins, 1990.

18. Hasan R. Speech genre, semiotic mediation and the development of higher mental functions. *Language Science*, 1992a. Vol. 14 (4), pp. 489–528.

19. Hasan R. Meaning in Sociolinguistic theory. In Bolton K. (eds.) *Sociolinguistics Today: International Perspectives*. London: Routledge, 1992b, pp. 245–287.

20. Hasan R. On Social Conditions for Semiotic Mediation: the genesis of mind in society. Knowledge and Pedagogy. In Saadovnik A.R. (ed.) *The Sociology of Basil Bernstein*. Norwood, NJ: Ablex, 1995.

21. Hasan R. The ontogenesis of decontextualised language: some achievements of classification and framing. In Morais A. (eds.) *Towards a Sociology of Pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research*. New York: Peter Lang, 2001, pp. 47–80.

22. Hasan R. Semiotic Mediation and Mental Development in Pluralistic Societies: Some Implications for Tomorrow's Schooling. In Claxton G. (ed) *Learning for life in the 21st century: sociocultural perspectives on the future of education*. Malden, MA: Blackwell Publishers, 2002a, pp. 112–126.

23. Hasan R. Ways of Meaning, Ways of Learning: code as an explanatory concept. *British Journal of Sociology of Education*, 2002b. Vol. (23) 4, pp. 98–121.

nitions: *Psychological and educational considerations*. New York: Cambridge University Press, 1993.

6. Daniels H., et al. Learning in and for multi-agency working // *Oxford Review of Education*. 2007. Vol. (33) 4. P. 521–538.

7. Engeström Y. Innovative Learning in Work Teams: Analysing cycles of Knowledge creation in Practice / Engeström Y. (eds.) // *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

8. Department for Education and Skills, 2002a. Spending Review: Investment for reform. London: DfES. Department for Education and Skills. 2002b. Safer School Partnerships: Guidance. Issued jointly by Department for Education and Skills, Home Office, Youth Justice Board, Association of Chief Education Officers and Association of Chief Police Officers (Ref: DfES/0485/2002).

9. Engstrom Y., Miettinen R. Introduction / Engeström Y. (eds.) // *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. P.1–18.

10. Freeman M., Miller C., Ross N. The impact of philosophies of teamwork on multiprofessional practice and the implications for education // *Journal of Interprofessional Care*. 2000. Vol. 14(3). P. 237–247.

11. Hakkarainen K., Lonka K., Paavola S. Networked Intelligence: How Can Human Intelligence Be Augmented Through Artifacts, Communities, and Networks? 2004. Available at: URL: http://www.lime.ki.se/uploads/images/517/Hakkarainen_Lonka_Paavola.pdf. (дата обращения 15.06.2005)

12. Halliday M.A.K. Relevant models of language, in Explorations in the Functions of Language. London: Arnold, 1973.

13. Halliday M.A.K. Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language. London: Arnold. 1975.

14. Halliday M.A.K. Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning. London: Arnold. 1978.

15. Hasan R. (forthcoming) Semiotic mediation, language and society: three exotropic theories — Vygotsky, Halliday and Bernstein. Manuscript (in press).

16. Hasan R. Understanding talk: directions from Bernstein's sociology // *International Journal of Social Research Methodology*. 2001. Vol. 4 (1). P. 5–9.

17. Hasan R., Cloran C. A sociolinguistic study of everyday talk between mothers and children / Halliday M.A.K. (eds) // *Learning Keeping and Using Language*. Volume 1. Amsterdam: John Benjamins. 1990.

18. Hasan R. Speech genre, semiotic mediation and the development of higher mental functions // *Language Science*. 1992a. Vol. 14 (4). P. 489–528.

19. Hasan R. Meaning in Sociolinguistic theory. In Bolton K. (eds.) *Sociolinguistics Today: International Perspectives*. London: Routledge. 1992b. P. 245–287.

20. Hasan R. On Social Conditions for Semiotic Mediation: the genesis of mind in society. Knowledge and Pedagogy / Saadovnik A.R. (ed.) // *The Sociology of Basil Bernstein*. Norwood, NJ: Ablex. 1995.

21. Hasan R. The ontogenesis of decontextualised language: some achievements of classification and framing / Morais A. (eds.) // *Towards a Sociology of Pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research*. New York: Peter Lang. 2001. P. 47–80.

22. Hasan R. Semiotic Mediation and Mental Development in Pluralistic Societies: Some Implications for Tomorrow's Schooling / Claxton G. (ed) // *Learning for life in the 21st century: sociocultural perspectives on the future of education*. Malden, MA: Blackwell Publishers. 2002a. P. 112–126.

23. Hasan R. Ways of Meaning, Ways of Learning: code as an explanatory concept // *British Journal of Sociology of Education*. 2002b. Vol. (23) 4. P. 98–121.

24. Holland D., Lachiotte L., Skinner D., Cain C. Identity and agency in cultural worlds. Cambridge Mass: Harvard University Press, 1998.
25. Leont'ev A.N. Activity, consciousness, and personality. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1978.
26. Linehan C., McCarthy J. Positioning in practice: Understanding participation in the social world. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 2000. Vol. 30 (3), pp. 435–453.
27. Morrison T. Working together to safeguard children: challenges and changes for inter-agency co-ordination in child protection. *Journal of Interprofessional Care*, 2000. Vol. 14(4), pp. 363–373.
28. Pirkkalainen J., Kaatrakoski H., Engstrom Y. Hybrid agency as hybrid practices. Mimeo, 2005.
29. Secker J., Hill K. Broadening the partnerships: experiences of working across community agencies. *Journal of Interprofessional Care*, 2001. Vol. 15(4), pp. 341–350.
30. Silverman D., Torode B. The Material Word: some theories of language and its limits. London: Routledge, 1980.
31. Slater P. Training for No Secrets: a strategic initiative. *Social Work and Education*, 2002. Vol. 21(4), pp. 437–448.
32. Sturge C. A multi-agency approach to assessment. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 2001. Vol. 6(1), pp. 16–23.
33. Wertsch J.V. Vygotsky and the Social Formation of Mind. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.
34. Wertsch J.V. Voices of the Mind: A Socio-Cultural Approach to Mediated Action. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.
35. Diamond J. Managing change or coping with conflict?—Mapping the experience of a local regeneration partnership. *Local Economy*, 2001. Vol. 16(4), pp. 272–285.
36. Bernstein B. The Structuring of Pedagogic Discourse Volume IV: Class, Codes and Control. London: Routledge, 1990.
24. Holland D., Lachiotte L., Skinner D., Cain C. Identity and agency in cultural worlds. Cambridge Mass: Harvard University Press, 1998.
25. Leont'ev A.N. Activity, consciousness, and personality. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1978.
26. Linehan C., McCarthy J. Positioning in practice: Understanding participation in the social world // *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 2000. Vol. 30 (3). P. 435–453.
27. Morrison T. Working together to safeguard children: challenges and changes for inter-agency co-ordination in child protection // *Journal of Interprofessional Care*. 2000. Vol. 14(4). P. 363–373.
28. Pirkkalainen J., Kaatrakoski H., Engstrom Y. Hybrid agency as hybrid practices. Mimeo, 2005.
29. Secker J., Hill K. Broadening the partnerships: experiences of working across community agencies // *Journal of Interprofessional Care*. 2001. Vol. 15(4). P. 341–350.
30. Silverman D., Torode B. The Material Word: some theories of language and its limits. London: Routledge, 1980.
31. Slater P. Training for No Secrets: a strategic initiative. *Social Work and Education*, 2002. Vol. 21(4). P. 437–448.
32. Sturge C. A multi-agency approach to assessment // *Child Psychology and Psychiatry Review*. 2001. Vol. 6(1). P. 16–23.
33. Wertsch J.V. Vygotsky and the Social Formation of Mind. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.
34. Wertsch J.V. Voices of the Mind: A Socio-Cultural Approach to Mediated Action. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.
35. Diamond J. Managing change or coping with conflict?—Mapping the experience of a local regeneration partnership // *Local Economy*. 2001. Vol. 16(4). P. 272–285.
36. Bernstein B. The Structuring of Pedagogic Discourse Volume IV: Class, Codes and Control. London: Routledge, 1990.

Critical Reflection on the Reception of Vygotsky's Theory in the International Academic Communities¹

M. Dafermos*,
University of Crete, Greece,
mdafermo@uoc.gr

This paper is an attempt to analyze various types of the reception of Vygotsky's theory in the international academic communities. The paper develops a critical analysis of three widespread theoretical frameworks of interpretation of Vygotsky's theory: cognitivism, culturalism, cultural historical activity theory. It is argued that fragmented readings of particular ideas of Vygotsky, without enough understanding of the theoretical programme in which these ideas have been included dominates in North-Atlantic research. The paper proposes the reconstruction of the theoretical programme of cultural historical psychology in the social and scientific context of its formation.

Keywords: Vygotsky, cultural-historical theory, cognitivism, cultural relativism, CHAT, archival revolution.

Критический анализ принятия теории Л.С. Выготского в международном академическом сообществе¹

М. Дафермос,
Университет Крита, Греция,
mdafermo@uoc.gr

В данной статье рассматриваются различные типы восприятия теории Л.С. Выготского в международном академическом сообществе, а именно представлен критический анализ трех широко распространенных интерпретаций теории Выготского: когнитивизм, культурализм, культурно-историческая теория деятельности. Утверждается, что в исследованиях североамериканских ученых доминируют разрозненные прочтения отдельных идей Л.С. Выготского, не демонстрирующие достаточно глубокого понимания теоретической программы, частью которой они являются. В статье предлагается реконструкция теоретической программы культурно-исторической психологии в социальном и научном контексте ее создания.

Ключевые слова: Л.С. Выготский, культурно-историческая теория, когнитивизм, культурный релятивизм, культурно-историческая теория деятельности, архивная революция.

For citation:

Dafermos M. Critical Reflection on the Reception of Vygotsky's Theory in the International Academic Communities. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 27–46. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120303

Для цитаты:

Дафермос М. Критический анализ принятия теории Л.С. Выготского в международном академическом сообществе // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 27–46. doi:10.17759/chp.2016120303

* *Manolis Dafermos*, Ph.D. in Philosophy, Associate Professor, University of Crete, Greece. E-mail: *mdafermo@uoc.gr*
Манолис Дафермос, доктор философии, адъюнкт-профессор, Университет Крита, Греция. E-mail: *mdafermo@uoc.gr*

¹ The paper firstly published in M. Dafermos. Critical reflection on the reception of Vygotsky's theory in the international academic communities. In B. Selau & R. Fonseca de Castro (eds.), *Cultural-Historical Theory: Educational Research in Different Contexts*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, pp. 19–38.

Эта статья была впервые опубликована: М. Дафермос. Critical reflection on the reception of Vygotsky's theory in the international academic communities. In B. Selau & R. Fonseca de Castro (eds.), *Cultural-Historical Theory: Educational Research in Different Contexts*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, pp. 19–38.

Introduction

Lev Vygotsky founded an original theory commonly known as cultural historical psychology at the end of the 1920s and 30s in the USSR. At that time Vygotsky's works did not have a high impact on the international scene of psychology and other disciplines.

Vygotsky's 'second life' in the 'western world' began from the early 1960s, when Vygotsky's book *Miclenie I rech (Thinking and speech)* was published under the title *Thought and language* (1962) with Jerome Bruner's introduction. It is worth noting that the Russian edition of Vygotsky's book *Miclenie I rech* in 1956 modified the Russian edition of 1934 without further explanation. The 1962 MIT Press translation of Vygotsky's work *Miclenie I rech* became the source of translations in other countries such as Argentina (1964), Italy (1966), Brazil (1987), etc. The Russian version of 1956 was translated into various languages such as Japanese (1962), German (1964), Polish (1971), etc. For many years a limited and problematic version of Vygotsky's book *Miclenie I rech* has circulated in different countries [37].

After publication of the book *Mind in society* (1978) under Vygotsky's name the 'Vygotsky boom' started. American philosopher Stephen Toulmin referred to Vygotsky as the 'Mozart of Psychology' [58]. The book *Mind in society* is not written by Vygotsky. *Mind in society* is "a compilation and juxtaposition of fragments taken from different Vygotsky works written during different periods of his scientific career" [77, p. 4].

A bibliography of Vygotsky's works, which was prepared by Lifanova [38], includes 275 titles. But the majority of researchers used only two of Vygotsky's books: *Thought and language*, and *Mind in society*.

Large literature on Vygotsky's legacy and many different applications of his ideas in different disciplines have emerged. Multiple interpretations about the theoretical cultural-historical approach background and possible applications of Vygotsky's theory have developed. Many educators and psychologists extol the benefits of Vygotsky's theory, but actually they know little about his works. Many researchers accept only a few fragmented ideas, taken out of the specific context within which these ideas have developed.

According to Daniels, Cole and Wertsch [13], studying Vygotsky in context means that we should define two different historical eras and multiple social milieus – the context of the Soviet Union in the first half of the twentieth century and different parts of the world of the twenty-first century. In recent years in the English-speaking regions of the Western world a transformation of Vygotsky into "a 'chewing gum' for everybody, every day, and every occasion" takes place [10, p. 95]. The term 'westernization' of Vygotsky does not depict the complex processes of the reception and implementation of Vygotsky's theory in different parts of the globe (North America, Latin America, China, Japan, different countries of Europe such as Germany, England, Holland, Denmark, Finland, etc.). Vygotsky's masterpieces have

been translated into various languages. There are several attempts at analysis of Vygotsky's theory in different sociocultural settings such as the USA [43], China [27], Brazil [36], Latin America [17], etc. However, the analysis and multiple applications of Vygotsky's theory across countries and the geopolitical regions remains open-ended question.

Debates across different 'camps' or schools over Vygotsky's legacy have been carried out in various international Vygotskian academic communities. In the context of a dialogue of different Vygotskian 'camps' many questions about dialectics, relativism, developmentalism, Marxism, etc. have been raised [60; 2; 41; 19; 67]. What should be the criteria of choice between different readings and versions of Vygotskian theory? Are the positions of these versions or 'camps' compatible or incompatible?

Firstly, it is important to note a paradox of the interpretation of Vygotsky's theory. Radically opposite readings of Vygotsky's texts and different interpretations of Vygotsky's legacy have emerged. Papadopoulos [46] attempted to analyze the reception of Vygotsky's theory in academic psychology. He discussed two typical cases of Vygotsky's reception, one cognitive and other cultural. He concluded that Vygotsky's ideas have been incorporated in paradigmatically different theories.

However, it would be incorrect to limit Vygotsky's ideas only to psychology, because his ideas provide a broad framework which has been expanded in various disciplines such as pedagogy, linguistics, anthropology, etc. [36]. Daniels [11, p. xvi] argues that "Vygotsky's theory can provide grounds for different, if not opposing, epistemologies and pedagogies". The idea of the existence of many 'Vygotskian' pedagogies, psychologies, and epistemologies reinforces the paradox of the reception of Vygotsky's theory in international academic communities.

The systematic investigation of the reception and implementation of Vygotsky's legacy in different parts of the globe is beyond the scope of this chapter. In the present work I will focus mainly on critical reflections on several widespread tendencies in the reception and interpretation of Vygotsky's theory in international academic communities. Three main issues will be discussed. First, I will discuss the existence of different definitions of Vygotsky's theory.

Second, I will analyze three widespread theoretical frameworks of interpretation of Vygotsky's theory: cognitivism, culturalism, cultural historical activity theory. Third, I will discuss challenges connected with the 'archival revolution' in Vygotskian studies and highlight the need for a reconsideration and deeper investigation of Vygotsky's theory.

How to define Vygotsky's theory?

How to define Vygotsky's ideas? Various designations of his own theory could be found in different Vy-

gotsky works: 'instrumental psychology', 'conception of the historical development of the higher psychological functions' [kontseptsiia istoricheskogo razvitiia vysshikh psikhologicheskikh funktsii], 'theory of the higher psychological functions' [teoriia vysshikh psikhologicheskikh funktsii], 'the cultural –historical theory of the development of higher psychic functions', etc. [31, p. 21; 66, p. 27].

Various designations have been used by the next generation of Soviet psychologists: 'cultural-historical theory of the psyche' [kulturno-istoricheskoi teorii psikhiki] [34, p. 7], 'theory of the development of the higher psychical functions' [teoriia razvitiia vysshikh psikhicheskikh funktsii] [35, p.3], 'cultural-historical theory of the higher psychical functions' [kulturno-istoricheskaja teoria vysshikh psikhicheskikh funktsii] [5].

According to Keiler [31], the label 'cultural-historical theory' [kulturnogo-istoricheskaja teoriia] is no authentic designation for the conceptions elaborated by L.S. Vygotsky, but has "been introduced in the mid-1930s by adversaries of Vygotsky... with the defamatory purpose, to impute to the 'Vygotsky-Luria-group'" [31, p.22].

D. Elkonin defines Vygotsky's theory as 'non classical psychology' which is presented as "the science of the way the subjective world of a single person emerges from the objective world of art, the world of production tools, the world of the entire industry" [18, p. 478].

Vygotsky's theory has been defined also as 'height psychology' (or 'peak psychology') [76, p. 351; 49, p.v] which emphasized the potential for development through social collaboration.

Contemporary researchers use the notions 'sociocultural theory'. Wertsch states that "I use the term sociocultural because I want to understand how mental action cultural-historical approach is situated in cultural, historical, and institutional settings. I have chosen this term rather than others (such as cultural or sociohistorical) in order to recognize the important contributions of several disciplines and schools of thought to the study of mediated action. On the one hand, I wish to recognize the contributions made by Vygotsky and his colleagues (although they typically used the term 'sociohistorical' rather than sociocultural). On the other, I wish to recognize the contributions made by many contemporary scholars of culture (although most of the scholars I have in mind do not use the term historical in descriptions of what they do). In a sense, a term such as sociohistorical-cultural would be more accurate, but it is obviously much too cumbersome" [74, p. 15–16].

Vygotsky has never used the term 'sociocultural' for codification (or labeling) of his own theory. The term 'sociocultural' does not refer to the theory founded by Vygotsky and his colleagues, but the theoretical framework of its reception and incorporation in North American settings. Vygotsky's theory was only one of many thinkers who have inspired the founders of sociocultural theory.

There are a lot of difficult questions about a link between 'sociocultural theory' and 'cultural-historical psychology' such as the question of the relationships between the historical perspective of cultural historical psychology and the concept of cultural differences

of 'sociocultural theory'. Wertsch [74, p.16] criticizes Vygotsky for "reducing cultural differences to historical differences". It is only one example of the serious differences between Vygotsky's theory and its reception and transformation by North Atlantic scholars. Robbins [50] argues that sociocultural theory cannot deal with history as change and sometimes "turns into a model of post-modern bricolage". For Vygotsky 'history' and 'historical' were very important as it refers to the onto-genesis and phylogenesis of the human mind. Neglect of 'historical' in Vygotsky's theory is an indicator of a misunderstanding of its essence.

'Cultural' and 'historical' are the two interconnecting aspects of his theory which constitute its content. The definition (or labeling) of Vygotsky's ideas is not a neutral point of view, but it depicts the understanding of the essence of his theory. Yasnitsky [78] argues that the terminological diversity and fluidity reflect the constant search for adequate descriptors for the research programme introduced by Vygotsky and his colleagues [78]. In my opinion, this terminological diversity and fluidity express also the existence of different ways of receiving and implementing Vygotsky's theory in various social and scientific contexts.

Edward Said [53] argued that when a theory is moving in a new environment, it will be transformed as a result of changes in place and time. Traveling around the globe Vygotsky's theory has been essentially transformed under the influence of multiple contexts in its reception and implementation. The main problem is that frequently critical reflection on the reception of Vygotsky's theory researchers and practitioners are not aware of the difference between Vygotsky's theory and its own frames and filters in its reception.

The mirrors of cognitivism

The first translations of Vygotsky's works in an English language context appeared at the end of the 1920's years [69]. The reappearance of Vygotsky's ideas in western academia occurred in the early 1960's in the new social and scientific context.

As I have already mentioned, J. Bruner played a crucial role in introducing Vygotsky's theory to Western Academia. Bruner was involved in educational reform taking place in the USA under the influence and pressure of the 'Sputnik shock' of 1957. As the result of the 'Sputnik shock' "...America was made to realize that it was lagging behind the Soviet Union in preparing scientists, and also citizens who were well educated in such areas as science and math, from whom future intellectual leaders would emerge" [57, p. 4–5]. Bruner was one of the first American thinkers who was aware of the inadequacy of the principles of the so-called experience-based education as well as behaviorist theory learning. Jean Piaget and Vygotsky were the two psychologists who helped him realize the importance of studying the development of the human mind [57].

In the context of North Atlantic psychology the reception of Vygotsky's theory took place under the influ-

ence of the 'cognitive revolution' which "was intended to bring 'mind' back into the human sciences after a long cold winter of objectivism" [4, p.1]. The behaviorist model S-R could not moreover satisfy many researchers. The reintroduction of thinking in psychology after a long period of behaviorist domination opened up new perspectives for the development of psychology and learning theory. J. Bruner, one of the protagonists of the cognitive revolution considered the introduction of a middle link (Sign-mediated thought) between S-R as a way to overcome the behaviorist pattern [46].

Vygotsky provides "the foundations for the cognitive developmental theory on which Bruner builds his account of the role of education in human development" [45, p. 106]. Bruner argues that "the cognitive revolution simply absorbed the concept of learning into the broader concept of "the acquisition of knowledge" [4, p. 105]

Cognitivism emerged in the 1950s in North America as a reaction to the domination of behaviorism. Cognitivism is based on the assumption that cognition constitutes a "manipulation of symbols after the fashion of digital computers. In other words, cognition is mental representation: the mind is thought to operate by manipulating symbols that represent features of the world or represent the world as being a certain way" [65, p. 8]. Cognition is considered by representatives of cognitivism as totally separated from the consciousness of particular subjects involved in social interaction. "Cognitivist, on the other hand, postulates processes that are mental but that cannot be brought to consciousness at all.

Thus we are not simply unaware of the rules that govern the generation of mental images or of the rules that govern visual processing; we could not be aware of these rules" [65, p. 49]. In contrast to cognitivism, for Vygotsky [71] consciousness is one of the most important and difficult problems of psychology. Vygotsky developed various strategies for its investigation in different periods of the development of his research program [66], but for all the last years of his short life he attempted to analyze the problem of consciousness which has been ignored by cognitivist thinkers.

The growing interest in Vygotsky's theory took place under the influence of the linguistic revolution in the late 1960s and early 1970s. Already in 1950 the debate between Chomsky and behaviorists was at its peak [44]. Chomsky criticized mechanistic, reductionist interpretations of language which have been proposed by behaviorists who consider psychic phenomena as simple reactions to external stimuli. Vygotsky's theory of a mutual relationship between thought and speech radically differs both from Chomsky's innatist explanation of language competence and the behavioral theory of verbal behavior.

Van der Veer and Valsiner note that the creation of the figure of Vygotsky in the USA was connected with the decline of interest in Piaget's ideas in the 1970s. "Vygotsky's message — of the role of the 'social other' in child development (even if not original to him, nor very unusual among other sociogenetic thinkers) — fitted into American education contexts where Piaget ascribed individual learning freedom of pupils was threatening

the authority and control functions of the teachers" [62, p. 4]. One of the serious barriers for understanding Vygotsky's theory in the USA is connected with the tendency to create a distance from its ideological backgrounds and the sociocultural context in which it was formed. "What is more important, however, is a more general tendency not only to avoid the connection of Vygotsky's theory to Marxism, but to avoid any contextual considerations of Vygotsky's work at all. One can see a great irony here: Cultural-historical theory tends to be interpreted and taught in a cultural-historical vacuum" [1, p. 437]. Decontextualization of Vygotsky's theory constitutes a kind of incorporation into a radically different theoretical and methodological 'paradigm'.

"Present-day psychologists' interest in Vygotsky's thinking is indeed paradoxical. On the one hand, his writings seem increasingly popular among developmental psychologists in Europe and North America. On the other hand, however, careful analyses and thorough understanding of the background of Vygotsky's ideas are rare...Vygotsky seems to be increasingly well-known in international psychology, while remaining little critical reflection on the reception of Vygotsky's theory understood. The roots of his thinking in international philosophical and psychological discourse remain largely hidden. His ideas have rarely been developed further, along either theoretical or empirical lines" [61, p. 117].

Vygotsky's theory has become popular in contemporary pedagogical literature. Vygotsky's ideas have had a great impact on educational theory and practice in different countries and geopolitical regions. It is reported that the interest in Vygotsky's theory in the USA emerged in the particular social context: "The reception of Vygotsky was also facilitated by social factors— such as American educators' growing interest in a pedagogical reform that would de-emphasize the traditional, individualist view of learning. Pedagogy and child psychology were moving away from a reliance on behaviorist models. They needed a new paradigm, and in the context of increasing liberalism (partly provoked by the Vietnam war) the Vygotskian approach seemed particularly appealing" [28, p. 644].

It is worth mentioning an example of the reception of cultural-historical psychology in the field of pedagogy and child psychology in the North American context. Famous in western literature is the concept of 'zone of proximal development', but this is not the central and original Vygotsky idea and in isolation from other concepts of cultural-historical psychology it could easily be misunderstood [8]. Bruner used the Vygotskian concept of ZPD for the foundation of his theory of 'scaffolding'. Although Vygotsky has never used the term 'scaffolding', the terms ZPD and 'scaffolding' become synonyms in literature [42]. The contemporary reception of Vygotsky is "highly selective, distorted and perhaps oversimplified in its apparent coherence" [16, p. 184].

In accordance with a limited, formal interpretation of cultural historical psychology ZPD is presented only as a psychological unity and not as a socio-historical unity of study [44]. Many critical pedagogies in Brazil argue that the concept of zone of proximal development as

presented in the Portuguese translation of the North Atlantic translation offers “a linear and partial understanding of human development” [37, p.493]. In the Brazilian context Vygotsky’s theory is considered through the perspective of complementing and expanding the theoretical background of critical pedagogy which is presented as pedagogy of and for social transformation [36].

It can be seen that Vygotsky’s theory has been radically transformed in different cultural historical contexts. Totally different interpretations of the concepts of cultural historical psychology such as the concept ‘zone proximal development’ (mainstream and critical) can be found. The problem is that usually researchers and practitioners are not aware of their implicit assumptions of adopting Vygotsky’s theory and how these assumptions are connected with their scientific, educational, political, social practices.

The mirrors of Culturalism

Cultural psychology is one of the typical patterns (modes) for the reception of Vygotsky’s theory. Michael Cole, one of the major figures of cultural psychology, carried out post-doctoral research working under the guidance of Alexander Luria. Undoubtedly, Cole essentially promoted the dialogue between Soviet and American psychologists.

Using the concept of cultural artifact (including material tools and language), Cole attempted to elaborate a mediational theory of mind. “Artifacts are the fundamental constituents of culture. The growth of the human mind, in ontogeny and in human history, must properly be understood as a coevolution of human activities and artifacts” [6, p. xiv]. Contrary to Vygotsky, who made a clear distinction between material tools, and signs as psychological tools, introducing the concept ‘cultural artifact’, Cole [6] eliminated the qualitative difference between them.

Cole’s cultural psychology is based more on Wartofsky’s conception of artifacts [12] than on Vygotskian analysis of material and psychological tools. There was no conception of artefact in Vygotsky’s theory. Vygotsky rejected the “subsumption of tools and signs under the concept of ‘artifact’” [52, p. 100]. “Phenomena that have their own psychological aspect, but in essence do not belong wholly to, psychology, such as technology, are completely illegitimately psychologized. The basis for this identification is ignoring the essence of both forms, of activity and the differences in their historical role and nature. Tools as devices of work, devices for mastering the processes of nature, and language as a device for social contact and communication, dissolve in the general concept of artefacts or artificial devices” [72, p. 61].

In Cole’s Laboratory of Comparative Human Cognition at the University of California cross cultural research was carried out. Michael Cole incorporated cultural historical theory into his cross-cultural research. His cross-cultural research is based on the one hand on the tradition of American Anthropology and, on the other, on cultural historical psychology and activity theory.

Cultural relativism is one of the key concepts of cultural Anthropology. From the standpoint of cultural relativism cultures are considered as discrete units both in time and space. According to Rogoff [51], understanding of human development from a sociocultural perspective includes the following patterns:

– Moving beyond ethnocentrism to consider different perspectives

– Considering diverse goals of development

– Recognizing the value of the knowledge of both insiders and outsiders of specific cultural communities

– Systematically and open-mindedly revising our inevitably local understandings so that they become more encompassing” [51, p. 12].

Cultural relativism is constructed as a rejection of ethnocentrism and a celebration of cultural differences. Cultural relativism is based on the fragmentation of culture and the exoticization of cultural differences. Cultural relativism emerged in cultural anthropology and expanded in other disciplines (linguistics, cultural studies, psychology, etc.).

Matusov [41, p. 85] argues that there are not only similarities, but also some important differences between Vygotsky’s cultural-historical and sociocultural projects. In contrast to the sociocultural approach which emphasizes cultural diversity, the cultural-historical school ignores important differences between cultures. In my opinion, the problem is not that Vygotsky ignored the differences between different cultures. The difficulty consists rather in that the concept of culture in cultural historical psychology is totally different than in a sociocultural approach. “Therefore, any time Vygotsky uses the word *culture* or *cultural*, we have to keep in mind that he, generally, means its generic, universal connotation, not its specifics and particulars” [1, p. 441]. Even in Luria’s research in Uzbekistan, Luria and Vygotsky did not focus on specific characteristics of Uzbek culture, but they investigated general routes of cognitive development. Vygotsky’s concept of culture differs radically from cultural diffusionism and cultural relativism.

Contemporary cultural relativism is connected with multiculturalism based on the particularism of different cultures and the celebration of cultural differences. The developmental perspective of cultural historical psychology differs totally from post-modern relativization and fragmentation of culture. The modernization of Vygotsky’s theory as well as post-modern reading by relativistic oriented cultural psychology leads to a theoretical confusion and misunderstanding. Moreover, the relativistic cultural psychology rejects totally the developmental, historical orientation of cultural historical psychology as a theory of the development of higher mental functions [68]. *The separation of the cultural dimensions of psychological processes from the historical, developmental perspective of their consideration leads to distortion and confusion.*

The mirrors of Cultural-historical activity theory

Cultural-historical activity theory (CH/AT) has become one of the most popular theoretical frameworks of

the incorporation of Vygotsky's legacy in Anglo-Saxon literature over the past three decades. According to Yamagata-Lynch [75], the introduction of Cultural Historical Activity Theory in North America is connected to the attempt by researchers and practitioners to study complex learning environments. The increasing interest in Vygotsky's ideas is closely linked to the disappointment with traditional learning theories such as behaviorism and cognitivism. Cultural-historical activity theory is based on the compilation of various ideas of Russian schools of psychology and their adaptation within the North American context. "When activity theory was adopted in North America most scholars, including myself, used it exclusively as a descriptive tool in qualitative studies and not as a method for changing practice" [75, p. 31].

Different versions of Cultural-historical activity theory can be found. Engeström's theory of activity systems tends to be among the most powerful versions of CHAT [21; 22; 23]. Sawchuk, Duarte and Elhammoumi attempt to develop a critically-oriented version of Cultural historical activity theory on the basis of Marxist dialectics [54]. Stetsenko and Arieviditch consider Cultural-historical activity theory as a project able to explain human subjectivity and promote social transformation [55].

However, there are some common orientations between different versions of Cultural historical activity theory. Contrary to approaches emphasizing differences between cultural historical psychology and activity theory, "the basic impulse underlying a CH/AT approach is to reject this either/or dichotomy" [7, p. 485]. Focusing on similarities and underestimating the differences between cultural-historical psychology and activity theory, the representatives of CH/AT attempt to develop a framework for their combination.

Engeström's approach of three generations of Cultural-historical activity theory is based on the rejection of the dichotomy between cultural-historical psychology and activity theory and historical legitimization of Cultural-historical activity theory. The first generation refers to Vygotsky's theory of mediated action. The second generation is connected with A.N. Leontiev's theory of emphasizing the collective nature of human activity. Engeström's activity systems model is considered by him as the main achievement of the third generation of Cultural historical activity theory [21].

The scheme of three generations of Cultural-historical activity theory offers a linear, continuous, presents, decontextualized account and obscures the gaps, tensions, and inconsistencies in the history of cultural-historical psychology and activity theory. From the perspective of the idea of three generations of Cultural-historical activity theory, it is hard to explain the tension between Vygotsky and Leontiev in the early 1930s.

At this point the idea of three generations of Cultural-historical activity theory coincides with the 'canonical approach' in Soviet psychology, considering activity theory as a continuation of cultural historical psychology [48; 14]. Proponents of the 'canonical approach' argue that there is the 'school of Vygotsky-Leontiev-Luria'. The 'canonical approach' of the development of the 'school of Vygotsky-Leontiev-Luria' has been criticized

for ignoring the serious differences between Vygotsky's research programme and the Kharkov group's research programme [78]. The proponents of the second approach focus on discontinuities and gaps that exist between Vygotsky's and Leontiev's research programs. Toomela [59] argues that activity theory is a dead end for cultural historical psychology. Martins [40] focuses not only on the theoretical breakout that occurred between Vygotsky and Leontiev, but also on differences between them connected with conjectural and ideological positioning, arising from political changes in the Soviet Union.

In the context of Cultural Historical Activity Theory (CH/AT) both Rubinstein's version of activity theory and also Leontiev's and Rubinstein's debates on the concept 'activity' disappeared. The image of the development of the concept of activity would be simplified, if we did not take into account the differences in each of these scientific schools and debate between them (for example, the differences of Galperin's and Leontiev's positions).

Serious differences between the 'third' and previous generation of CHAT can be found. Hakkarainen [26, p. 4] argues that western CHAT accepts "a multidisciplinary approach while the Russian activity approach is more or less psychological". A multidisciplinary approach to activity theory has developed at the Center for Activity Theory and Developmental Work Research (University of Finland, Helsinki) led by Yrjö Engeström. The 'first' and 'second' generation of activity theory worked in the context of psychology as a discipline, while the 'third' generation developed a multidisciplinary research program.

The question of relationships between Vygotsky's cultural historical psychology and Leontiev's activity theory provokes discussions and controversy in international academic communities. Analyzing debates on cultural historical activity theory in China, Hong, Yang & Chen [27] state that "still today there seems to be a gap how Leont'ev's activity theory is actually connected to Vygotsky's cultural-historical development theory. People may keep asking: 'Is Vygotsky's theory the same thing as what we have talked about to be the activity theory?' Or a similar question: 'Is the activity theory only an expansion of Vygotsky's theory?' For many reasons, there was very little published concerning Leont'ev's work during the 1930s. This seemed to lead to a 'vacuum zone'. In the same paper a theoretical comparison is presented of commonalities and differences of Leontiev and Rubinstein as discussed by Chinese researchers [27]. Some differences between Leontiev's and Rubinstein's versions of activity theory have been analyzed by other scholars [29; 9] (the different understanding of the subject matter of psychology and the relationship between internalization-externalization may be considered as most important among them).

The presentation of Vygotsky's, Leontiev's and Luria's legacy are part of the same theoretical framework: similarly, what was defined as CH/AT is common to the three avenues of the introduction of Soviet psychology in Latin America: first, through Marxist circles that were close to the Communist Parties in the region; second, through a group of Cuban psychologists who did doctoral studies in Moscow after the Cuban Revolu-

tion, with a few exceptions such as González Rey [17] and third, through North American psychology, because many scholars and practitioners in Latin America have been oriented to its theoretical framework.

Focusing on the third avenue of the introduction of CHAT, it is useful to remember Martin-Baro's warning [39, p. 20] about the uncritical swallowing of theories and methods from North America psychology: "Latin American psychology looked to its already scientifically and socially respectable 'Big Brother', and, borrowing his methodological and practical conceptual tools, hoped to gain from the power structure in each country, a social status equivalent to that attained by the North Americans".

CH/AT as well as other types of reception of cultural historical psychology in a North American context spread rapidly to other countries and continents. However, as Vygotsky wrote: "He that toucheth pitch shall be defiled" [70, p. 261]. Anyone who borrows ideas and theoretical systems from North Atlantic psychology and pedagogy, "gets his share of the 'pitch' of these systems, i.e., the philosophical spirit of the authors" [70, p. 261].

From the archival revolution to the reconsideration of understanding Vygotsky's legacy in academic communities

One of the most serious obstacles to understanding Vygotsky's theory is connected with limited access to Vygotsky's works. Vygotsky's *Collected Works* appeared in the Soviet Union in the 1980s and in the 1990's their translation was published in English. However, the six-volume collection of Vygotsky's works is incomplete and does not include many of Vygotsky's works such as *Psychology of Art* (1925), *Educational Psychology* (1926), *Imagination and creativity in childhood* (1930), *Essays in the History of Behavior. Ape. Primitive. Child* (1930; written by Vygotsky and Luria), *Children's Mental Development in the Process of Education* (1935) and etc. More than 90 Vygotsky reviews of theatre performances, and novels in the early 1920s have not been translated in other languages.

Different kinds of mistakes and distortions have been detected in English translations of Vygotsky's works: inaccuracies, suppression of terms or passages, suppression of names, unidentified or suppressed citations, omissions, and outright falsifications [32, 64]. These mistakes and distortions have emerged at different moments in the path from the manuscripts and published papers to Soviet editions of Vygotsky's writing and after their translations into English (or other languages).

An 'archival revolution' in Vygotskian studies has taken place. Both publications of Vygotsky's private archives and new undistorted editions of Vygotsky's writings have opened up new opportunities for investigation and understanding of Vygotsky's legacy [79; 80; 81; 82; 83; 84]. Vygotskaia's and Lifanova's book paints a vivid picture of Vygotsky's life [73]. S.F. Dobkin's memoirs highlight Vygotsky's early life and early development as a thinker [25]. Vygotsky's reviews of theater perfor-

mances, and novels offer a useful insight for an understanding of the later foundation of cultural historical psychology [24]. A special mention should be made of the contribution of the *Journal of Russian and East European Psychology* in recent archival publications. Moreover, in the context of the 'PsyAnima Complete Vygotsky' project many 'forgotten' Vygotsky's writings have been republished. This project aims "at republishing all Vygotsky's works and most of works of the representatives of Vygotsky's Circle" [47].

However, by itself the new disclosure of Vygotsky's life and the new editions of Vygotsky's writings is necessary, but not sufficient condition for a deeper understanding of his theory. In my opinion, the creative reconstruction of Vygotsky's theory is possible on the basis of the investigation of three interconnected aspects: (a) the cultural, historical context of its appearance and development, (b) the specific juncture in the history of science, the particular scientific context and links of cultural-historical theory with other theories and (c) the path of Vygotsky's life and the development of his scientific program during his life.

Contextualizing cultural-historical psychology in the history of science as a 'drama of ideas' allows assessment of Vygotsky's contribution in promoting psychological knowledge. Vygotsky's creativity in science is a complex phenomenon and for its comprehension a concrete historical investigation of the mutual interaction of the social, the scientific and the personal dimensions on the process of knowledge production is essential.

Vygotsky was in a creative dialogue with many different thinkers and trends in the history of philosophy and science such as Spinoza, Hegel, Marx, Nietzsche, and Darwin. Vygotsky was "a child of the Silver Age of Russian culture and philosophy and the influence of this should not be underestimated" [67, p. 45].

In accordance with the traditional portrayal of Vygotsky's theory, Vygotsky is presented as a solitary genius. The new inquiries are focused on Vygotsky's personal network of scholars. The personal network of Vygotsky includes not only the members of the 'troika' (Lev Vygotsky, Alexander Luria and Aleksei Leontiev) or 'petiorka' Alexander Zaporozhets, Lidia Bozhovich, Roza Levina, Nataliya Morozova and Liya Slavina), but also many others individuals: Leonid Vladimirovich Zankov (1901–1977), Boris Efimovich Varshava (1900–1927), Zhozefina Il'ichna Shif (1904–1978), Ivan Mikhailovich Solov'ev (1902–1986), Nikolai Aleksandrovich Bernstein (1897–1982), Soviet film director Sergei Mikhailovich Eisenstein (1898–1948), poet Osip Mandelstam, etc. [78]. Cultural historical psychology emerged in a dialogue with these and many others personalities of Vygotsky's personal network.

Many researchers have contributed essentially to the study of Vygotsky's life and sketch the biography of his ideas [33; 63; 73; 66; 30]. However, the conceptual and methodological investigation of the development of Vygotsky's research programme remains an open-ended question. The first steps in this direction have been made by Veresov [66]. But even so, the path remains open and researchers still have much work to do in order to reveal

the contradictions in the development of Vygotsky's research programme in its different stages. From this standpoint, *the conceptual and methodological investigation of cultural-historical theory as a developmental process constitutes the most difficult and challenging issue.*

Conclusion

Vygotsky's legacy has become a source of inspiration for many psychologists and educators around the world. Researchers and educators from different parts of the globe have accepted many ideas of Vygotsky and other Soviet psychologists, because "it seemed to fill certain gaps and answer important questions that had hitherto remained unanswered" [28, p. 644].

The recent study has found that there are multiple readings and interpretations of Vygotsky's theory. Moreover, Vygotsky's theory has been incorporated in a radically different theoretical and methodological 'paradigm'. Cognitivism, cultural relativism and CHAT constitute different frameworks which have emerged in response to demands arising mainly in the North Atlantic context. There is a strong tendency for the integration and incorporation of Vygotsky's theory into mainstream North Atlantic research. The North Atlantic schemes for the reception and implementation of Vygotsky's theory have been expanded across countries in various parts of the globe.

There are at least three main problems in the reception of cultural historical psychology in North-Atlantic research. The first problem is connected with a fragmented reading of particular ideas of Vygotsky, which dominates in North-Atlantic research without enough understanding of the theoretical programme in which these ideas have been included. For example, some fragmented ideas such as ZPD, sign mediation, etc. in separation from the methodology of cultural historical psychology tend to become a synonym of Vygotsky's theory. The dialectical understanding of human development disappeared in the mainstream interpretations of Vy-

gotsky's theory as cognitivism, cultural psychology and CHAT. Moreover, in the mainstream interpretations of Vygotsky's theory it is hard to find the understanding that cultural historical theory is not a closed system of ideas which can be applied in an already prepared form in practice, but a *dynamic, developmental process.*

The second problem is frequently that the expansion and application of cultural-historical psychology in the different social settings does not connect with a consideration of the social and scientific context of its formation. The reconstruction of the theoretical programme of cultural historical psychology in the social and scientific context of its formation may provide a framework for delineation of its achievements and limitations.

Moreover, as Veresov notes "in order to introduce Vygotsky's theory to world psychology the Western Vygotskians simplified and adapted the whole picture to the existing tradition" [68, p. 290]. Many contemporary researchers and practitioners have not developed a critical reflection on their own cognitive schemes and their connections to personal, collective and social practices.

Understanding Vygotsky's theory requires posing at least the following questions: why do we need Vygotsky's theory? Why do we focus on the particular aspects of Vygotsky's legacy (and not on some others)? What do we attempt to do with Vygotsky's ideas?

The 'archival revolution' in Vygotskian studies challenges the mainstream interpretations of Vygotsky's theory and stimulates its reconsideration and reconceptualization. In the light of new findings as the result of the 'archival revolution' it has become clear that Vygotsky's legacy remains "partly forgotten and partly misunderstood" [68, p. 269] or as Elhammoumi argues "terra incognita" [19].

Future research should focus on developing Vygotsky's theory and methodology in the 21st century and rethinking cultural historical theory from the perspective of problems arising in psychological, educational, and social practice around the globe. Moving with and beyond Vygotsky remains unexplored territory [3].

Acknowledgment

The author would like to thank professor Nikolay Veresov for his valuable comments and suggestions to improve the quality of the chapter.

Введение

В 20–30-х годах прошлого века в СССР Лев Выготский создал оригинальную теорию, известную как культурно-историческая психология. В то время работы Выготского не имели большого влияния на международную психологию и другие дисциплины.

Вторая жизнь Выготского в «западном мире» наступила в начале 1960-х, когда была опубликован перевод его книги «Мышление и речь» под заглавием *Thought and language* (1962 г.) с предисловием Дже-

рома Брунера. Следует отметить, что редакция книги Выготского «Мышление и речь» 1956 года содержит изменения, внесенные в русское издание 1934 года без последующих пояснений. Перевод этой книги, выполненный издательством MIT Press в 1962 году, стал источником для переводов в других странах, например, Аргентина (1964 г.), Италия (1966 г.), Бразилия (1987 г.) и т. д. Русская редакция книги 1956 года была также переведена на различные языки: японский (1962 г.), немецкий (1964 г.), польский (1971 г.) и т. п. Долгое время в разных странах использовал-

In Russian

ся неполный и спорный перевод книги Выготского «Мышление и речь» [37].

После публикации под именем Выготского книги *Mind in Society* (1978 г.) вокруг него начался настоящий бум. Американский философ Стивен Тулмин назвал Льва Выготского «Моцартом психологии» [58]. Книга *Mind in Society* не написана непосредственно Львом Выготским, это «компиляция отрывков из различных работ, созданных им в различные периоды научной карьеры» [77, с. 4].

Библиография трудов Льва Выготского, составленная Т.М. Лифановой [38], включает 275 названий. Но большинство зарубежных исследователей используют только две книги Выготского: *Thought and Language* и *Mind in Society*.

Много написано о наследии Выготского и разнообразном применении его идей в различных дисциплинах. Существует множество интерпретаций теоретических основ культурно-исторического метода и возможных применений теории Выготского. Многие педагогические работники и психологи высоко оценивают преимущества теории Выготского, но фактически они мало знают о его трудах. Многие исследователи принимают только отдельные идеи, вырванные из контекста, внутри которого они создавались.

По мнению Дэниэлса, Коула и Верча (Daniels, Cole & Wertsch [13]), изучение Выготского в контексте означает, что следует выделять два различных исторических периода и множество социальных сред — Советский Союз первой половины двадцатого века и различные страны мира в двадцать первом веке. В последние годы в англоязычных регионах западного мира происходила активная трансформация теории Выготского в «жевательную резинку», пригодную для всех в любых условиях» [10, с. 95]. Термин «вестернизация» не отражает сложных процессов принятия и применения теории Выготского в разных частях света (Северная Америка, Южная Америка, Китай, Япония, различные европейские страны, например, Германия, Великобритания, Голландия, Дания, Финляндия и др.). Замечательные труды Выготского переведены на разные языки. Предпринимаются попытки анализа теории Выготского в различных социокультурных условиях, например, США [43], Китай [27], Бразилия [36], Южная Америка [17] и т. п. Однако вопрос анализа и различных применений теории Выготского в различных странах остается открытым.

Дебаты вокруг различных «лагерей» или школ, занимающихся наследием Выготского, не прекращаются в «выготскианском» международном академическом сообществе. В контексте диалога с участием различных групп последователей Выготского рассматривается множество вопросов, касающихся диалектики, релятивизма, девелопментализма, марксизма и т. п. [60; 2; 41; 19; 67]. Что должно стать критерием выбора между различными прочтениями и вариантами теории Выготского? Сопоставимы ли позиции различных версий и групп?

Прежде всего, необходимо отметить парадокс интерпретации теории Выготского. Существуют ради-

кально противоположные прочтения его текстов и различные толкования научного наследия. Д. Пападополус (Papadopoulos [46]) предпринял попытку анализа принятия теории Выготского в академической психологии. Он рассмотрел два типичных случая использования его теории: когнитивный и культурный. Он пришел к выводу, что идеи Выготского инкорпорируются в парадигматически разные теории.

Однако было бы неверным ограничивать идеи Выготского только сферой психологии, поскольку они составляют обширную систему, применяемую в различных дисциплинах, например, в педагогике, лингвистике, антропологии и т. п. [36]. Г. Дэниэлс (Daniels [11, с. xvi]) утверждает, что «теория Выготского может стать основой для различных, порой противоположных, эпистемологических и педагогических учений». Наличие множества «выготскианских» педагогических, психологических и эпистемологических школ лишь усиливает парадокс восприятия теории Выготского в международном академическом сообществе.

Систематическое исследование принятия и применения наследия Выготского в разных странах не входит в задачи этой главы. В данной работе основное внимание будет сосредоточено на критическом анализе некоторых широко распространенных тенденций принятия и внедрения теории Выготского в международном академическом сообществе. Рассмотрению подлежат три основных вопроса. Во-первых, будет обсуждаться существование различных определений теории Выготского.

Во-вторых, будет проведен анализ трех широко распространенных интерпретаций теории Л. С. Выготского: когнитивизм, культурализм, культурно-историческая теория деятельности. В-третьих, будут рассмотрены проблемы, которые возникли в связи с «архивной революцией» в учении Выготского и высветили необходимость пересмотра и более глубокого исследования его теории.

Как определить теорию Выготского?

Какое определение можно дать идеям Выготского? В разных трудах он приводит различные обозначения своей теории: «инструментальная психология», «концепция исторического развития высших психических функций», «теория высших психических функций», «культурно-историческая теория высших психических функций» и т. п. [31, с. 21; 66, с. 27].

Различные определения использовались также и следующим поколением советских психологов: «культурно-историческая теория психики» [34, с. 7], «теория развития высших психических функций» [35, с. 3], «культурно-историческая теория высших психических функций» [5].

По словам П. Кайлера (Keiler [31]), определение «культурно-историческая теория» не является аутентичным обозначением концепций, разработанных Л.С. Выготским: оно «использовалось в середине 1930-х годов противниками ученого ...с целью

принизить деятельность группы Выготского—Лурья» [31, с. 22].

Д. Эльконин определяет теорию Выготского как «неклассическую психологию», которая представлена как «наука о том, как из объективного мира искусства, из мира орудий производства, из мира всей промышленности рождается и возникает субъективный мир отдельного человека» [18, с. 478].

Теорию Выготского определяли также как «вершинную психологию» [76, с. 351; 49, с. v], что подчеркивает возможность развития через социальное взаимодействие.

Современные исследователи применяют определение «социально-культурная теория». Дж. Верч заявляет: «Я применяю термин «социокультурная», потому что хочу понять, как культурно-исторический подход к умственным действиям расположен в культурном, историческом и институциональном окружении. Я предпочел этот термин другим (например, культурный или социоисторический) для того, чтобы признать важный вклад нескольких дисциплин и школ мысли в исследование опосредствованных действий. С одной стороны, я хотел бы признать вклад Выготского и его коллег (хотя они предпочитали термин «социоисторический», а не «социокультурный»). С другой стороны, я хотел бы отметить вклад многих современных исследователей культуры (хотя многие из ученых, о которых идет речь, не используют термин «исторический» относительно того, что они делают). В какой-то степени, термин «социо-историко-культурный» был бы более точным, но он, вне всякого сомнения, слишком громоздкий» [74, с. 15–16].

Лев Выготский никогда не использовал термин «социокультурная» для кодификации (или обозначения) своей теории. Этот термин относится не к теории, созданной Выготским и его коллегами, а к теоретической системе принятия и инкорпорации этой теории в североамериканские условия. Теория Выготского стала лишь одним из многих источников вдохновения для основателей социокультурной теории.

Существует множество сложных вопросов о связи между «социокультурной теорией» и «культурно-исторической психологией», например, вопрос отношений между исторической перспективой культурно-исторической психологии и концепцией культурных различий «социокультурной теории». Дж. Верч (Wertsch [74, с.16]) критикует Выготского за «сведение культурных различий к историческим различиям». И это лишь один пример серьезных расхождений между теорией Выготского, ее восприятием и трансформацией со стороны ученых за океаном. Д. Роббинс (Robbins [50]) утверждает, что социокультурная теория неспособна рассматривать историю как изменение и порой «превращается в образец постмодернистского бриколажа». Для Выготского понятия «история» и «исторический» были очень важны, поскольку это связано с онтогенезом и филогенезом человеческого разума. Отрицание «исторического» в теории Выготского является признаком неверного понимания ее сути.

«Культурный» и «исторический» — это два взаимосвязанных аспекта его теории, составляющие ее содержание. Определение (или маркировка) идей Выготского не олицетворяет нейтральную точку зрения, а показывает понимание сути его теории. А. Ясницкий [78] утверждает, что терминологическое разнообразие и непостоянство отражают постоянный поиск соответствующих дескрипторов для исследовательской программы, представленной Выготским и его коллегами [78]. Я считаю, что это терминологическое разнообразие и непостоянство также демонстрирует существование различных способов принятия и имплементации теории Выготского в различных социальных и научных контекстах.

Эдвард Саид (Edward Said [53]) утверждает, что попадание теории в новую среду приводит к ее трансформации в результате изменения пространства и времени. Путешествуя вокруг земного шара, теория Выготского претерпела существенные изменения в процессе имплементации под влиянием множества контекстов. Основная проблема заключается в том, что часто исследователи и практики не осознают различий между теорией Выготского и своими собственными схемами и фильтрами, используемыми в ходе ее принятия.

В зеркале когнитивизма

Первые переводы трудов Выготского на английский язык появились в конце 1920-х годов [69]. Вторичный интерес к идеям Выготского в западном академическом мире проявился в начале 1960-х годов в новом социальном и научном контексте.

Как я уже отмечал, Дж. Брунер сыграл очень важную роль в представлении теории Выготского в западном академическом сообществе. Он участвовал в реформе образования, проводившейся в США в 1957 году в результате шока, вызванного запуском советского спутника. Запуск спутника привел к тому, что «...Америка была вынуждена осознать собственное отставание от Советского Союза по уровню подготовки ученых и граждан, имеющих хорошие знания в области естественнонаучных дисциплин и математики и способных в будущем стать интеллектуальными лидерами» [57, с. 4–5]. Джером Брунер был одним из первых американских мыслителей, осознавших отставание принципов обучения, основанного на опыте, а также бихевиористской теории. Именно Жан Пиаже и Лев Выготский, как психологи, помогли ему осознать важность изучения процессов развития человеческого разума [57].

В североамериканской психологии принятие теории Выготского происходило под влиянием «когнитивной революции», которая «была призвана вернуть «разум» в гуманитарные науки после долгого царствования холодного объективизма» [4, с. 1]. Многие исследователи больше не могла удовлетворять бихевиористская модель «стимул — реакция». Возвращение мышления в психологию после долгого

доминирования бихевиоризма открыло новые перспективы для развития психологии и теории научения. Джером Брунер, один из сторонников когнитивной революции, рассматривал введение среднего звена (мысль, опосредствованная с помощью знака) в пару стимул — реакция как способ преодоления бихевиористских стандартов [46].

Лев Выготский обеспечивает «основание для когнитивной эволюционной теории, на которой Брунер строит свое описание роли образования в человеческом развитии» [45, с. 106]. Джером Брунер утверждает, что «когнитивная революция попросту поглотила концепцию научения более широким понятием получения знаний» [4, с. 105]

Когнитивизм зародился в 1950-е годы в Северной Америке как реакция на доминирование бихевиоризма. Он основывается на допущении, что познание представляет собой «манипуляцию символами по типу компьютера. Иными словами, познание — это ментальная репрезентация: считается, что разум действует путем манипулирования символами, представляющими свойства мира или сам мир в некоем состоянии» [65, с. 8]. Представители когнитивизма рассматривают познание полностью отделенным от сознания конкретных субъектов, участвующих в социальном взаимодействии. «С другой стороны, когнитивисты принимают без доказательства процессы, которые являются умственными, но вообще не могут быть приведены в сознание.

Таким образом, мы не просто не знаем о правилах, управляющих генерированием умственных образов или обработкой зрительной информации, мы даже не можем знать об этих правилах» [65, р. 49]. В отличие от когнитивистов Лев Выготский [71] считает сознание одной из самых главных и трудных проблем психологии. Он разрабатывал различные стратегии для исследования сознания в разные периоды развития своей исследовательской программы [66], но все последние годы своей недолгой жизни он посвятил анализу проблемы сознания, которую игнорировали когнитивисты.

Растущий интерес к теории Выготского возник под влиянием лингвистической революции в конце 60-х — начале 70-х годов. Уже в 1950 году дискуссия между Ноамом Хомским и бихевиористами достигла апогея [44]. Хомский критиковал механистические, упрощенные интерпретации языка, предложенные бихевиористами, которые рассматривали психические явления как обычную реакцию на внешние раздражители. Теория Выготского о взаимосвязи между мыслью и речью радикально отличалась от объяснения Хомским языковых компетенций и бихевиористской теории вербального поведения.

Ван дер Веер и Вальсинер отмечают, что создание образа Выготского в США было связано с падением интереса к идеям Пиаже в 1970-х годах. «Послание Выготского — о роли «общественного порядка» в развитии детей (даже если это не его оригинальное, часто распространенное среди других мыслителей-социологов) — вписалось в американский образовательный контекст, где приписываемая Пиаже сво-

бода учеников в выборе индивидуального обучения угрожала полномочиям и управленческим функциям учителей» [62, с. 4]. Одно из серьезных препятствий к пониманию теории Выготского в США связано с тенденцией к дистанцированию от ее идеологических основ и социокультурного контекста, в котором она создавалась. «Но что еще важнее, так это наличие более общей тенденции избегать не только связи теории Выготского с марксизмом, но и контекстуальной оценки работ Выготского в целом. Здесь можно увидеть большую иронию: культурно-историческую теорию стремятся толковать и излагать в культурном и историческом вакууме» [1, с. 437]. Деконтекстуализация теории Выготского представляет собой своего рода инкорпорацию в совершенно другую теоретическую и методологическую парадигму».

«Интерес современных психологов к учению Выготского, действительно, парадоксален. С одной стороны, растет популярность его трудов среди психологов-эволюционистов в Европе и Северной Америке. С другой стороны, редко встречается тщательный анализ и глубокое понимание происхождения идей Выготского... В международной психологии имя Выготского приобретает все большую известность, но критический анализ принятия его теории остается на низком уровне. Корни его учения в международном философском и психологическом дискурсе остаются, в основном, скрытыми. Его идеи редко получали дальнейшее теоретическое или эмпирическое развитие» [61, с. 117].

Теория Выготского стала популярной в современной педагогической литературе. Его идеи оказывают большое влияние на теорию и практику образования в разных странах и геополитических регионах. Сообщается, что интерес к теории Выготского в США возродился в определенном социальном контексте. «Восприятию Выготского также способствовали социальные факторы, например, растущий интерес американских специалистов в области образования к педагогической реформе, сместившей акцент с традиционного, индивидуалистического взгляда на обучение. Педагогика и детская психология отошли от опоры на бихевиористские модели. Они нуждались в новой парадигме, и в контексте усиливающегося либерализма (частично обусловленного войной во Вьетнаме) метод Выготского выглядел особенно привлекательным» [28, с. 644].

Следует упомянуть пример внедрения культурно-исторической психологии в сфере педагогики и детской психологии в Северной Америке. В западной литературе популярна его концепция «зоны ближайшего (проксимального) развития», но она не является центральной и оригинальной идеей Выготского, и в изоляции от других понятий культурно-исторической психологии она может быть неверно истолкована [8]. Джером Брунер использовал концепцию зоны ближайшего развития для создания своей теории скаффолдинга. Хотя сам Выготский никогда не использовал этот термин, понятия «зона ближайшего развития» и «скаффолдинг» стали в литературе синонимами [42]. Современное восприятие теории

Выготского — «очень избирательное, разрозненное и, возможно, упрощенное с точки зрения ее когерентности» [16, с. 184].

В соответствии с ограниченной, формальной интерпретацией культурно-исторической психологии, понятие «зона ближайшего развития» представляют только как психологическую, а не социокультурную единицу исследования [44]. Многие критические педагогические школы Бразилии утверждают, что перевод английского текста на португальский язык содержит «линейное и неполное понимание человеческого развития» [37, с. 493]. В Бразилии теорию Выготского рассматривают через перспективу дополнения и расширения теоретических основ критической педагогики, представленной как педагогика социального преобразования [36].

Можно увидеть, что в различных культурно-исторических контекстах теория Выготского претерпевает радикальные изменения. Обнаруживаются совершенно различные интерпретации концепций культурно-исторической психологии, например, зона ближайшего развития (общепринятое и критическое понимание). Проблема заключается в том, что исследователи и практикующие специалисты, как правило, не осознают неявных допущений в отношении теории Выготского и связи этих допущений с собственной научной, образовательной, политической или социальной практикой.

В зеркале культурализма

Культурная психология является типичной сферой для принятия теории Выготского. Майкл Коул, известный специалист в области культурной психологии, провел серьезное ученое исследование под руководством Александра Лурия. Несомненно, Коул в значительной степени способствовал развитию диалога между советскими и американскими психологами.

Используя понятие культурного артефакта (включая материальные орудия и язык), Майкл Коул попытался создать опосредствованную теорию разума. «Артефакты являются фундаментальной составляющей культуры. Развитие человеческого разума, в онтогенезе и в человеческой истории, следует понимать как совместную эволюцию человеческой деятельности и артефактов» [6, с. xiv]. В отличие от Выготского, проводившего четкое различие между материальными орудиями и знаками как психологическими инструментами при введении понятия «культурный артефакт», Коул [6] устраняет качественное различие между ними.

Культурная психология Майкла Коула в большей степени основана на концепции артефактов Уортофски [12], чем на анализе материальных и психологических инструментов, предлагаемом Выготским. В теории Выготского отсутствует понятие артефакта. Он отрицает «включение орудий и знаков в концепцию артефакта» [52, с. 100]. «Явления, имеющие собственный психологический аспект, но по сути не

являющиеся полностью психологическими, например, технологии, психологизируются совершенно незаконно. При выборе основания для такой идентификации полностью игнорируется суть обеих форм, их деятельности и различий в исторической роли и природе. Орудия, как средства труда, средства для совершенствования природных процессов, и язык, как средство для социального общения и коммуникации, растворяются в общем понятии «артефакт» или «искусственное средство» [72, с. 61].

В организованной Майклом Коулом Лаборатории сравнительного человеческого познания (Калифорнийский университет) было проведено кросс-культурное исследование. Коул инкорпорировал культурно-историческую теорию в это исследование, которое опиралось, с одной стороны, на традиции американской антропологии, а с другой стороны, на культурно-историческую психологию и теорию деятельности.

Культурный релятивизм является основной концепцией культурной антропологии. С точки зрения культурного релятивизма, культуры рассматриваются как дискретные единицы во времени и в пространстве. Как считает Б. Рогофф (Rogoff [51]), понимание человеческого развития с социокультурной точки зрения включает следующие аспекты:

- отход от этноцентризма для учета различных точек зрения;
- учет различных целей развития;
- признание ценности знаний своих и внешних носителей для конкретного культурного сообщества;
- систематический и честный анализ собственно, неизбежного узкого понимания с тем, чтобы знания становились более объемными» [51, с. 12].

Культурный релятивизм создан как отрицание этноцентризма и признание культурных различий. Он опирается на фрагментацию культуры и подчеркивание культурных различий. Культурный релятивизм зародился в культурной антропологии и проник в другие дисциплины (лингвистика, культурология, психология и т. п.).

Е. Матусов (Matusov [41, с. 85]) утверждает, что между культурно-историческими и социокультурными проектами Выготского есть не только сходство, но и важные различия. В отличие от социокультурного подхода, делающего акцент на культурном разнообразии, культурно-историческая школа игнорирует важные различия между культурами. Я считаю, что проблема заключается не в том, что Выготский не учитывал различия между разными культурами. Трудность, скорее, состоит в том, что концепция культуры в культурно-исторической психологии совершенно иная, чем при социокультурном подходе. «Таким образом, всякий раз, когда Выготский использует слово *культура* или *культурный*, нам следует помнить, что он, в целом, имеет в виду универсальную коннотацию, а не ее особенности» [1, с. 441]. Даже в исследованиях, проводимых Александром Лурия в Узбекистане, Выготский и Лурия не делали акцент на особенностях узбекской культуры, а исследовали общие пути когнитивного развития. Концепция культуры Выготского ради-

кально отличается от культурного диффузионизма и культурного релятивизма.

Современный культурный релятивизм связан с мультикультурализмом, основанным на выделении различных культур и подчеркивании культурных различий. Эволюционная перспектива культурно-исторической психологии полностью отличается от пост-модернистской релятивизации и фрагментации культуры. Модернизация теории Выготского, а также ее пост-модернистское прочтение в релятивистски ориентированной культурной психологии, приводит к теоретической неразберихе и непониманию. Также релятивистски ориентированная культурная психология полностью отрицает эволюционное историческое ориентирование культурно-исторической психологии как теории развития высших умственных функций [68]. *Отделение культурных параметров психологических процессов от учета исторической эволюционной перспективы приводит к искажению смысла и путанице.*

В зеркале культурно-исторической теории деятельности

Культурно-историческая теория деятельности стала одной из самых популярных теоретических систем внедрения наследия Выготского в англо-саксонскую литературу за три последних десятилетия. По мнению Лизы Ямагата-Линч (Yamagata-Lynch [75]), распространение культурно-исторической теории деятельности в Северной Америке связано с попытками исследователей и практикующих специалистов изучить сложное окружение процесса научения. Возрастающий интерес к идеям Выготского также тесно связан с разочарованием в традиционных теориях обучения, таких как бихевиоризм и когнитивизм. Культурно-историческая теория деятельности основана на компиляции различных идей русских школ психологии и их адаптации в североамериканском контексте. «Когда теория деятельности была принята в Северной Америке, большинство ученых, и я в том числе, использовали ее исключительно как описательный инструмент в качественных исследованиях, а не метод для меняющейся практики» [75, с. 31].

Можно обнаружить различные варианты культурно-исторической теории деятельности. Теория деятельностных систем Энгestrёма является одной из наиболее сильных версий культурно-исторической теории деятельности [21; 22; 23]. П.Х. Савчук, Н. Дуарте и М. Эль-Хаммуни предпринимали попытку разработать критически ориентированную версию культурно-исторической теории деятельности на основе марксистской диалектики [54]. Стеценко и Ариевич рассматривают культурно-историческую теорию деятельности как проект, способный объяснить человеческую субъективность и стимулировать социальную трансформацию [55].

Но у различных версий культурно-исторической теории деятельности есть некоторые общие направления. В отличие от подходов, делающих акцент на раз-

личиях между культурно-исторической психологией и теорией деятельности, «в основе культурно-исторической теории деятельности лежит отрицание такой дихотомии» [7, с. 485]. Сосредоточившись на сходстве и отбрасывая различия между культурно-исторической психологией и теорией деятельности, сторонники культурно-исторической теории деятельности пытаются создать систему для их сочетания.

Подход Энгestrёма к трем поколениям культурно-исторической теории деятельности основан на отрицании дихотомии между культурно-исторической психологией и теорией деятельности и исторической легитимизацией культурно-исторической теории деятельности. Первое поколение — это теория Выготского об опосредствованных действиях. Второе поколение связано с теорией А.Н. Леонтьева о подчеркивании коллективного характера человеческой деятельности. Собственную модель деятельностных систем он рассматривает как основное достижение третьего поколения культурно-исторической теории деятельности [21].

Схема трех поколений культурно-исторической теории деятельности предлагает линейное, непрерывное, деконтекстуализированное описание и скрывает промахи, недочеты и несоответствия в истории культурно-исторической психологии и теории деятельности. С точки зрения идеи трех поколений культурно-исторической теории деятельности трудно объяснить напряжение, существовавшее между Выготским и Леонтьевым в начале 1930-х годов.

Здесь идея трех поколений культурно-исторической теории деятельности совпадает с «каноническим подходом» советской психологии, рассматривающей теорию деятельности как продолжение культурно-исторической психологии [48, 14]. Защитники «канонического подхода» утверждают, что существует «школа Выготского-Леонтьева-Лурия». Этот «канонический подход» развития «школы Выготского-Леонтьева-Лурия» был подвергнут критике за игнорирование серьезных различий между исследовательскими программами Выготского и Харьковской группы [78]. Защитники второго подхода сосредоточили внимание на нестыковках и несоответствиях, существующих между исследовательскими программами Выготского и Леонтьева. А. Тумела (Toomela [59]) утверждает, что теория деятельности — это тупиковый путь развития для культурно-исторической психологии. Дж. Мартинс (Martins [40]) обращает внимание не только на теоретические разногласия, имевшие место между Выготским и Леонтьевым, но и на существовавшие различия, вызванные идеологической ситуацией из-за политических изменений в Советском Союзе.

В культурно-исторической теории деятельности растворились и версия теории деятельности, разработанная Рубинштейном, и споры Леонтьева и Рубинштейна относительно понятия «деятельность». Разработка понятия «деятельность» была бы проще, если бы мы не принимали во внимание различия в каждой из этих научных школ и разногласия между ними (например, различия в позициях Гальперина и Леонтьева).

Обнаруживаются серьезные разногласия между третьим и предыдущим поколениями культурно-исторической теории деятельности. Хаккарайнен (Hakkarainen [26, с. 4]) утверждает, что западная теория деятельности принимает «междисциплинарный подход, а в России превалирует более психологический метод». Междисциплинарный подход к теории деятельности был разработан в Центре теории деятельности и исследований развивающей работы (Университет Финляндии, Хельсинки), который возглавляет Юрьё Энгстрём. Первое и второе поколение теории деятельности действовали в сфере психологии как в дисциплине, а третье поколение создало исследовательскую программу с междисциплинарным подходом.

Проблема отношений между культурно-исторической психологией Выготского и теорией деятельности Леонтьева породила дискуссии и разногласия в международном академическом сообществе. Анализируя споры относительно культурно-исторической теории деятельности в Китае, Дж. Хонг, Н. Янг и Л. Ченг (Hong, Yang & Chen [27]), утверждают, что «до сегодняшнего дня существует пробел в фактической связи теории деятельности Леонтьева с культурно-исторической теорией развития Выготского. Люди продолжают спрашивать: является ли теория Выготского той теорией деятельности, о которой мы говорили? Или другой вопрос: является ли теория деятельности лишь продолжением теории Выготского?» По многим причинам имеется незначительное количество публикаций о работе Леонтьева в 1930-е годы. Это привело к возникновению «зоны вакуума». В этой же статье приводится теоретическое сравнение сходства и различия Леонтьева и Рубинштейна в обсуждении китайских исследователей [27]. Некоторые различия между вариантами теории деятельности, предложенными Леонтьевым и Рубинштейном, анализировали и другие ученые [29; 9] (самыми важными можно считать различное понимание основного предмета психологии и соотношение интернационализация-внешнее проявление).

Презентация наследия Выготского, Леонтьева и Лурия является частью этой же теоретической системы; точно также понятие культурно-исторической теории деятельности присутствует во всех трех направлениях представления советской психологии в Южной Америке: во-первых, через марксистские круги, которые были близки к коммунистическим партиям в этом регионе, во-вторых, через группу кубинских психологов, получавших в Москве постдипломное образование после революции на Кубе, за некоторым исключением, например, Гонзалес Рей (González Rey [17]), в-третьих, через североамериканскую психологию, потому что многие ученые и практикующие специалисты из Южной Америки ориентировались на ее теоретическую систему.

Сосредоточившись на третьем способе распространения культурно-исторической теории деятельности, следует помнить предупреждение Игнацио Мартина-Баро (Martin-Baro [39, с. 20]) о доверчивом восприятии теорий и методов североамериканской психологии:

«Психологи Южной Америки смотрели на «Большого брата», уже завоевавшего уважение в сфере науки и социальных услуг, и, заимствуя его методологические и практические концептуальные инструменты, надеялись получить от властных структур в каждой стране социальный статус, эквивалентный тому, который имели специалисты в Северной Америке».

Культурно-историческая теория деятельности, а также другие виды культурно-исторической психологии из Северной Америки быстро распространились в другие страны и континенты. Однако, как писал Выготский: «С кем поведешься, от того и наберешься» [70, с. 261]. Каждый, кто заимствует идеи и теоретические системы из психологии и педагогики Северной Америки, «получает свою долю этих систем, т. е. философский дух авторов» [70, с. 261].

От архивной революции к пересмотру понимания наследия Выготского в академическом сообществе

Одно из серьезных препятствий к пониманию теории Выготского заключается в ограниченном доступе к его работам. «Избранные психологические исследования» Льва Выготского были опубликованы в Советском Союзе в 1980-е годы, а в 1990-е эти труды были переведены на английский язык. Однако это шеститомное собрание сочинений неполное и не включает многие известные работы, например, «Психология искусства» (1925 г.), «Педагогическая психология» (1926 г.), «Воображение и творчество в детском возрасте» (1930 г.), «Этюды по истории поведения. (Обезьяна. Примитив. Ребенок)» (1930 г., совместно с Александром Лурия), «Умственное развитие детей в процессе обучения» (1935 г.) и другие. Более 90 рецензий на театральные постановки и романы, написанных Львом Выготским в 1920-е годы, не были переведены на другие языки.

В переводах работ Выготского на английский язык обнаружено множество ошибок и искажений: неточности, усечение терминов или отрывков, усечение имен, неустановленные или усеченные цитаты, опущения и прямая фальсификация [32, 64]. Эти ошибки и искажения возникали в различные моменты на пути от рукописи и публикации к советским изданиям работ Выготского и после их перевода на английский язык (или другие языки).

В выготскианских исследованиях произошла «архивная революция». Публикация частных архивов Выготского и новые неискаженные издания его трудов открыли новые возможности для исследования и понимания наследия этого ученого [79, 80, 81, 82, 83, 84]. Книга Г.Л. Выгодской и Т.М. Лифановой раскрывает нам яркую картину жизни Льва Выготского [73]. Мемуары С.Ф. Добкина рассказывают о начале философской карьеры Выготского [25]. Рецензии Льва Выготского на театральные постановки по-новому помогают понять последователем затем создание культурно-исторической психологии [24]. Следует особо отметить вклад Журнала русской и

восточноевропейской психологии в появление недавних архивных публикаций. Также в рамках проекта общества *PsyAnima* «Полное собрание сочинений Выготского» были повторно опубликованы многие забытые труды ученого. Цель проекта — «повторная публикация всех работ Льва Выготского и большинства работ представителей кружка Выготского» [47].

Однако, само по себе новое обращение к жизни Выготского и новые издания его работ являются необходимым, но недостаточным условием для более глубокого понимания его теории. Я полагаю, что творческая реконструкция теории Выготского возможна на основании исследования трех взаимосвязанных аспектов: (а) культурного и исторического контекста ее появления и развития, (б) особого поворотного момента в истории науки, конкретного научного контекста и связей культурно-исторической теории с другими теориями и (с) жизненного пути Выготского и развития его научной программы в течение жизни.

Контекстуализация культурно-исторической психологии в истории науки как «драмы идей» позволяет оценить вклад Выготского в продвижение психологических знаний. Креативность Выготского в науке представляет собой сложное явление, и для ее восприятия необходимо конкретное историческое исследование взаимодействия социальных, научных и личных параметров в процессе производства знания.

Лев Выготский был вовлечен в творческий диалог со многими мыслителями и тенденциями в истории философии и науки, например, со Спинозой, Гегелем, Марксом, Ницше и Дарвином. Выготский был «сыном «Серебряного века» русской культуры и философии, и это влияние не стоит недооценивать» [67, с. 45].

В соответствии с традиционным образом теории Выготского, ее автора представляют как гения-одиночку. Новые расследования направлены на выяснение личного окружения Выготского. Сюда входили не только участники «тройки» (Лев Выготский, Александр Лурия и Алексей Леонтьев) или «пятерки» (Александр Запорожец, Лидия Божович, Роза Левина, Наталья Морозова и Лия Славина), но и многие другие личности: Леонид Владимирович Занков (1901–1977), Борис Ефимович Варшава (1900–1927), Жозефина Ильинична Шиф (1904–1978), Иван Михайлович Соловьев (1902–1986), Николай Александрович Бернштейн (1897–1982), советский кинорежиссер Сергей Михайлович Эйзенштейн (1898–1948), поэт Осип Мандельштам и другие [78]. Культурно-историческая психология рождалась в диалоге с этими и многими другими людьми из личного окружения Льва Выготского.

Многие исследователи сделали существенный вклад в изучение жизни Льва Выготского и биографии его идей [33; 63; 73; 66; 30]. Однако вопрос о концептуальном и методологическом исследовании разработок исследовательской программы Выготского остается открытым. Первые шаги в этом направлении сделал Николай Вересов [66]. Но путь по-прежнему остается открытым, и исследователям предстоит еще много работы, чтобы выявить противоречия в разра-

ботке исследовательской программы Выготского на разных этапах. С этой точки зрения, *концептуальное и методологическое исследование культурно-исторической теории как эволюционного процесса представляет самую сложную задачу.*

Заключение

Наследие Выготского служит источником вдохновения для многих психологов и педагогов во всем мире. Исследователи и педагогические работники из разных стран принимают многие идеи Выготского и других советских психологов, потому что «они заполняют определенные пробелы и отвечают на важные вопросы, до сих пор остававшиеся без ответа» [28, с. 644].

Недавние исследования показали, что существует множество прочтений и интерпретаций теории Выготского. Более того, теория Выготского инкорпорирована в радикально противоположные теоретические и методологические парадигмы. Когнитивизм, культурный релятивизм и культурно-историческая теория деятельности представляют собой различные системы, возникшие в основном для удовлетворения потребностей науки в Северной Америке. Существует ярко выраженная тенденция к интеграции и инкорпорации теории Выготского в основные исследования североамериканских ученых. Используемые ими схемы принятия и имплементации теории Выготского распространились во многих страны мира.

Существует по крайней мере три основные проблемы во внедрении культурно-исторической психологии в североамериканские исследования. Первая проблема связана с фрагментарным прочтением отдельных идей Выготского, доминирующим в североамериканских исследованиях и не обеспечивающим достаточного понимания теоретической программы, в которую входят эти идеи. Например, некоторые разрозненные идеи, такие как зона ближайшего (проксимального) развития, знаковое опосредствование и т. п., взятые отдельно от методологии культурно-исторической психологии, имеют тенденцию становиться синонимом всей теории Выготского. Диалектическое понимание человеческого развития растворилось в таких популярных интерпретациях теории Выготского как когнитивизм, культурная психология и культурно-историческая теория деятельности. В этих распространенных толкованиях теории Выготского трудно найти понимание того, что культурно-историческая теория не является замкнутой системой идей, применяемых на практике в уже готовой форме, а представляет собой *динамичный, эволюционный процесс.*

Второй частой проблемой является то, что распространение и применение культурно-исторической психологии в различных социальных обстоятельствах не связано с учетом общественного и политического контекста ее возникновения. Реконструкция теоретической программы культурно-исторической психологии в социальном и научном контексте пери-

ода ее создания может обеспечить систему для очерчивания ее достижений и недостатков.

Николай Вересов также отмечает, что «для внедрения теории Выготского в мировую психологию западные «выготскианцы» упрощали и адаптировали общую картину к уже сложившейся традиции» [68, с. 290]. Многие современные исследователи и практикующие специалисты не создали критического отражения теории в своих собственных когнитивных схемах и связях с личной, коллективной и социальной практикой.

Понимание теории Выготского требует постановки ряда вопросов: Зачем нам нужна теория Выготского? Почему нам интересны эти конкретные аспекты наследия Выготского (а не другие)? Что мы хотим сделать с идеями Выготского?

«Архивная революция» в исследовании наследия Выготского ставит под сомнение распространенные интерпретации теории Выготского и стимулирует ее пересмотр и реконцептуализацию. В свете новых результатов, полученных в процессе «архивной революции», становится ясно, что наследие Выготского остается «частично забытым и частично неверно понятым» [68, с. 269], или, как утверждает М. Эль-Хаммуни, «terra incognita» [19].

Будущие исследования должны сосредоточить основное внимание на развитии теории и методологии Выготского в XXI веке и переосмыслении культурно-исторической теории с точки зрения проблем, возникающих в психологии, педагогике и социологии во всем мире. Территория вокруг Выготского остается неисследованной [3].

Благодарность

Автор выражает благодарность профессору Николаю Вересову за ценные комментарии и предложения по улучшению качества этой главы.

References

1. Ageyev V.S.. Vygotsky in the mirror of cultural interpretations. In Kozulin A. (eds.) *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, pp. 432–449.
2. Allakhverdov V., Ivanov M. In search of a rational answer to a postmodernist question. *Culture & Psychology*, 2008. Vol. 14(1), pp. 71–79.
3. Barahona M., Mata Benitez M. L., Dafermos M., Hakkarainen P. Moving with and Beyond Vygotsky. *Cultural-historical psychology*, 2014., no. 1, pp. 104–106.
4. Bruner J. *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990. 181p.
5. Brushlinskii A.V. *Kulturno-istoricheskaia teoriia myshleniia (filosoficheskie problemy psikhologii)* [The cultural-historical theory of thinking (philosophical problems of psychology)]. Moscow: Vysshiaia Shkola, 1968.
6. Cole M. *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996. 389 p.
7. Cole M., Engeström Y. Cultural-historical approaches to designing for development. In J. Valsiner & A. Rosa (eds.) *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. Cambridge, NY: Cambridge University Press, 2007, pp. 460–483.
8. Dafermos M. Soviet Psychology. In Teo T. (ed.) *Encyclopedia of Critical Psychology*. New York: Springer, 2014, pp. 1828–1835.
9. Dafermos M. Activity theory. In Parker I. (eds.) *Handbook of critical psychology*. London and New York: Routledge, 2015, pp. 261–270.
10. Dafermos M., Marvakis A. Mediated getting-to-know-the-world- Approaching learning with S.L. Rubinstein. In Stenner P. (eds.) *Theoretical Psychology: global transformations and Challenges*. Ontario: Cactus Press, 2011, pp. 94–104.
11. Daniels H. (ed.). *Charting the Agenda: Educational Activity after Vygotsky*. London: Routledge, 1993. 215 p.
12. Daniels H. An introduction to Vygotskian theory. In Daniels H. (eds.) *Vygotsky and research*. London, NY: Routledge, 2008, pp. 1–18.

Литература

1. Ageyev V.S. Vygotsky in the mirror of cultural interpretations / Kozulin A. (eds.) // *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press. 2003. P. 432–449.
2. Allakhverdov V., Ivanov M. In search of a rational answer to a postmodernist question // *Culture & Psychology*. 2008. Vol. 14(1). P. 71–79.
3. Barahona M., Mata Benitez M.L., Dafermos M., Hakkarainen P. Moving with and Beyond Vygotsky // *Cultural-historical psychology*. 2014. № 1. P. 104–106.
4. Bruner J. *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990. 181p.
5. Brushlinskii A.V. *The cultural-historical theory of thinking (philosophical problems of psychology)*. Moscow: Vysshiaia Shkola, 1968. (In Russ.)
6. Cole M. *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996. 389 p.
7. Cole M., Engeström Y. Cultural-historical approaches to designing for development / J. Valsiner & A. Rosa (eds.) // *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. Cambridge, NY: Cambridge University Press, 2007. P. 460–483.
8. Dafermos, M. Soviet Psychology / T. Teo (Ed.) // *Encyclopedia of Critical Psychology*. New York: Springer, 2014. P. 1828–1835.
9. Dafermos M. Activity theory / I.Parker (eds.) // *Handbook of critical psychology*. London and New York: Routledge, 2015. P. 261–270.
10. Dafermos M., Marvakis A. Mediated getting-to-know-the-world- Approaching learning with S.L. Rubinstein / P. Stenner J. Cromby, J. Motzkau J. Yen, Y. Haosheng (eds.) // *Theoretical Psychology: global transformations and Challenges*. Ontario: Cactus Press, 2011. P. 94–104.
11. *Charting the Agenda: Educational Activity after Vygotsky* / Daniels H. (ed.). London: Routledge, 1993. 215 p.
12. Daniels H. An introduction to Vygotskian theory / H.Daniels (eds.) // *Vygotsky and research*. London, NY: Routledge, 2008. P. 1–18.
13. Daniels H., Cole M., Wertsch J. Editors' Introduction / H. Daniels M. Cole, J. Wertsch (eds.) // *The Cambridge Com-*

13. Daniels H., Cole M., Wertsch J. Editors' Introduction. In Daniels H. (eds.) *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007, pp. 1–20.
14. Davydov V.V., Radzikhovskii L.A. Vygotsky's theory and the activity-oriented approach in psychology. In Wertsch J. (ed.) *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press, 1985, pp. 35–65.
15. Davydov V.V. A new approach to the interpretation of activity structure and content. In Chaiklin S. (eds.) *Activity theory and social practice*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999, pp. 39–50.
16. Gillen J. Versions of Vygotsky. *British Journal of Educational Studies*, 2000. Vol. 48 (2), pp. 183–198.
17. Gonzalez Rey F. L., Mitjans Martinez A. Three critical approaches to psychology in Latin America – their rise and fall. *Annual Review of Critical Psychology*, 2013, no. 10, pp. 642–662.
18. Elkonin D.B. Ob istochnikakh neklassicheskoi psikhologii [On the sources of non-classical psychology]. In Elkonin D.B. *Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological writings]*. Moscow: Pedagogika, 1989, pp. 475–478.
19. Elhammoumi M. Vygotsky's scientific psychology: Terra incognita. *Cultural-historical psychology*, 2009, no. 9, pp. 49–54.
20. Engeström Y. Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, 1987.
21. Engeström Y. Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 2001. Vol. 14 (1), pp. 133–156.
22. Engeström Y., Miettinen R., Punamaki R.L. (eds.). Perspectives on activity theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 462 p.
23. Engeström Y., Lompscher J., Rückriem G. (eds.) Putting Activity Theory to Work: Contributions from developmental work research. Berlin: Lehmanns Media, 2005. 637 p.
24. Feigenberg I.M. (ed.). L.Vygotsky: the way he started. Jerusalem: Jerusalem Publishing Centre, 1996. 106 p.
25. Feigenberg I.M. (ed.). From Gomel to Moscow: the Beginning of L.S.Vygotsky's creative way. *S.F. Dobkin's Memoirs L.S.Vygotsky's Early Essays*. New York: The Edwin Mellen Press, 2000. 118 p.
26. Hakkarainen P. Editor's Introduction. Challenges of Activity Theory. *Journal of Russian and East European Psychology*, 2004. Vol. 42 (2), pp. 3–11.
27. Hong J., Yang N., Cheng L. Current Situation and Future Development of Activity Theory in China. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 2007, no. 1, pp. 115–131.
28. Hyman L. The Soviet Psychologists and the Path to International Psychology. In Renn J. (ed.) *The Globalization of Knowledge in History* (pp. 631–668). Berlin: Edition Open Access series of the Max Planck Research Library for the History and Development of Knowledge Studies, 2012.
29. Jones P. Rubinshtein and Vygotsky /Leontiev: differences, 2000, Retrieved 10-09-2013.(Accessed 28.2.2013)
30. Keiler P. Lev Vygotskij – ein Leben für die Psychologie. Weinheim, Basel: Beltz, 2002. 484 p.
31. Keiler P. Cultural-Historical Theory" and "Cultural-Historical School": From Myth (Back) to Reality. *Dubna Psychological Journal*, 2012, no. 1, pp. 1–33.
32. Kellogg D., Yasnitsky A. The differences between the Russian and English texts of Tool and Sign in Child Development. Supplementary and analytic materials. *PsyAnima, Dubna Psychological Journal*, 2011. Vol. 4(4), pp. 98–158.
33. Kozulin A. Vygotsky's Psychology: A Biography of Ideas. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990. 296 p.
- panion to Vygotsky. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. P. 1–20.
14. Davydov V.V., Radzikhovskii L.A. Vygotsky's theory and the activity-oriented approach in psychology / J. Wertsch (ed.) // Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives (pp. 35–65). New York: Cambridge University Press.
15. Davydov V.V. A new approach to the interpretation of activity structure and content / S. Chaiklin, M. Hedegaard, U.J. Jensen (eds.) // Activity theory and social practice. Aarhus: Aarhus University Press, 1999. P. 39–50.
16. Gillen J. Versions of Vygotsky // British Journal of Educational Studies. 2000. Vol. 48 (2). P.183–198.
17. Gonzalez Rey F.L., Mitjans Martinez A. Three critical approaches to psychology in Latin America – their rise and fall // Annual Review of Critical Psychology. 2013. 10. P. 642–662.
18. Elkonin D.B. Ob istochnikakh neklassicheskoi psikhologii [On the sources of non-classical psychology] / D.B. Elkonin // Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological writings]. Moscow: Pedagogika, 1989, pp. 475–478.
19. Elhammoumi M. Vygotsky's scientific psychology: Terra incognita // Cultural-historical psychology. 2009. Vol. 9. P. 49–54.
20. Engeström Y. Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research, Helsinki: Orienta-Konsultit Oy. 1987.
21. Engeström Y. Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization // Journal of Education and Work. 2001. Vol. 14 (1). P. 133–156.
22. Engeström Y., Miettinen R., Punamaki R.L. Perspectives on activity theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 462 p.
23. Engeström Y., Lompscher J., Rückriem G. Putting Activity Theory to Work: Contributions from developmental work research. Berlin: Lehmanns Media, 2005. 637 p.
24. Feigenberg I.M. (ed.). L.Vygotsky: the way he started. Jerusalem: Jerusalem Publishing Centre, 1996. 106 p.
25. Feigenberg I.M. (ed.). From Gomel to Moscow: the Beginning of L.S.Vygotsky's creative way. S.F. Dobkin's Memoirs L.S. Vygotsky's Early Essays. New York: The Edwin Mellen Press, 2000. 118 p.
26. Hakkarainen P. Editor's Introduction. Challenges of Activity Theory // Journal of Russian and East European Psychology. 2004. Vol. 42 (2). P. 3–11.
27. Hong J., Yang N., Cheng L. Current Situation and Future Development of Activity Theory in China // Actio: An International Journal of Human Activity Theory. 2007. № 1. P. 115–131.
28. Hyman L. The Soviet Psychologists and the Path to International Psychology // J. Renn (ed.) // The Globalization of Knowledge in History. Berlin: Edition Open Access series of the Max Planck Research Library for the History and Development of Knowledge Studies, 2012. P. 631–668
29. Jones P. Rubinshtein and Vygotsky / Leontiev: differences. 2000. [Elektronii resurs]. URL: <http://ethicalpolitics.org/seminars/stetsenko.htm>. (Accessed 10.9.16).
30. Keiler P. Lev Vygotskij – ein Leben für die Psychologie. Weinheim, Basel: Beltz, 2002. 484 p.
31. Keiler P. Cultural-Historical Theory" and "Cultural-Historical School": From Myth (Back) to Reality // Dubna Psychological Journal. 2012. № 1. P. 1–33.
32. Kellogg D., Yasnitsky A. The differences between the Russian and English texts of Tool and Sign in Child Development. Supplementary and analytic materials // PsyAnima, Dubna Psychological Journal. 2011. Vol. 4(4). P. 98–158.
33. Kozulin A. Vygotsky's Psychology: A Biography of Ideas. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990. 296 p.

34. Leontiev A.N., Luria, A.R. Vygotsky's psychological views. In L.S. Vygotskii *Selected psychological works*. Moscow: Academia Pedagogicheskikh nauk, 1956, pp. 4–36.
35. Leontiev A.N., Luria A.R., Teplov B.M. Predislovie [Foreword]. In Leontiev A.N. (eds.) *L.S. Vygotskii, Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii. Iz neopublikovannykh trudov* [Development of the higher psychical functions. From non-published works]. Moscow: Academia Pedagogicheskikh nauk, 1960, pp. 3–10.
36. Lima E.S. Vygotsky's Cultural–Historical Theory of Human Development: An International Perspective. *Anthropology & Education Quarterly*, 1995. Vol. 26 (4), pp. 443–457.
37. Lima E.S. Vygotsky in the International Scene: a brief Overview. *Anthropology & Education Quarterly*, 1995. Vol. 26(4), pp. 490–499.
38. Lifanova T. M. L. S. Vygotsky's works bibliography in Russian and foreign languages. *Voprosy Psichologii*, 1996, no. 5, pp. 137–157.
39. Martin–Baro I. Writings for a liberation psychology. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1994. 256 p.
40. Martins J.B. Notes on the relationship between Vygotsky and Leontiev: The “troika”, did it ever exist? *Dubna Psychological Journal*, 2013, no. 1, pp. 84–94.
41. Matusov E. Applying a sociocultural approach to Vygotskian academia: ‘Our tsar isn’t like yours, and yours isn’t like ours’. *Culture & Psychology*, 2008. Vol. 14(1), pp. 5–35.
42. McLeod S. ZPD, 2012. [Electronic resource]. URL: <http://www.simplypsychology.org/Zone-of-Proximal-Development.html> (Accessed 10.09.2013)
43. Miller R. Vygotsky in Perspective. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
44. Newman F., Holzman, L. Lev Vygotsky: Revolutionary Scientist. London, New York: Routledge, 1993, pp. 252.
45. Olson D.. Education: The Bridge from Culture to Mind. In Bakhurst D. (eds.) *Jerome Bruner: Language, Culture, Self*. London: Sage, 2001, pp. 104–115.
46. Papadopoulos D. Observations on Vygotsky's reception in academic psychology. In Tolman C.W. (ed.) *Problems of theoretical psychology*. North York, Ontario: Captus Press, 1996, pp. 145–155.
47. PsychAnima. PsyAnima Полное собрание сочинений Выготского [Electronic resource] [PsyAnima Complete Vygotsky], 2012. URL: <http://psyanimajournal.live-journal.com/3526.html>. (Accessed 15.09.2013)
48. Radzikhovskii L. A. Analysis of L.S. Vygotsky's legacy by Soviet psychologists. *Voprosy psichologii*, 1979, no. 6, pp. 58–67.
49. Robbins D. Prologue. In Richer R. (eds.) *The collected works of Vygotsky*. New York: Plenum Press, 1999. Vol. 6, pp. v–xxii.
50. Robbins D. Critical Review of Sociocultural Theory, Cognitivism, Postmodernism: Redefining L.S. Vygotsky's Non–Classical Psychology. *Journal of Intercultural Pragmatics*, 2007. Vol. 4 (1). Available at: URL: <http://faculty.ucmo.edu/drobbins/pdf/110%20Intercultural%20Prag.%202007.pdf> (Accessed 28.2.2013).
51. Rogoff B. The Cultural Nature of Human Development. Oxford: Oxford University Press, 2003. 448 p.
52. Rückriem G. Digital Technology and Mediation: A Challenge to Activity Theory In Sannino A. (eds.) *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge University Press, 2009, pp. 88 –111.
53. Said E.W. Traveling Theory. In Said E.W. *The World, the Text, and the Critic*. Cambridge: Harvard UP, 1983, pp. 226–247.
54. Sawchuk P.H., Duarte N., Elhammoumi M. Critical Perspectives on Activity. Explorations Across Education, 34. *Leontiev A.N., Luria, A.R. Vygotsky's psychological views / L.S. Vygotskii // Selected psychological works*. Moscow: Academia Pedagogicheskikh nauk, 1956. P. 4–36.
35. *Leontiev A.N., Luria A.R., Teplov B.M. Predislovie* [Foreword] / A.N. Leontiev, A.R. Luria, B.M. Teplov (eds.) / L.S. Vygotskii // *Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii. Iz neopublikovannykh trudov* [Development of the higher psychical functions. From non-published works]. Moscow: Academia Pedagogicheskikh nauk, 1960. P. 3–10.
36. *Lima E.S. Vygotsky's Cultural–Historical Theory of Human Development: An International Perspective // Anthropology & Education Quarterly*. 1995. Vol. 26 (4). P. 443–457.
37. *Lima E.S. Vygotsky in the International Scene: a brief Overview // Anthropology & Education Quarterly*. 1995. Vol. 26 (4). P. 490–499.
38. *Lifanova T.M. L.S. Vygotsky's works bibliography in Russian and foreign languages // Voprosy Psichologii*. 1996. 5. P. 137–157.
39. *Martin–Baro I. Writings for a liberation psychology*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1994. 256 p.
40. *Martins J.B. Notes on the relationship between Vygotsky and Leontiev: The “troika”, did it ever exist? // Dubna Psychological Journal*. 2013. Vol. 1. P. 84–94.
41. *Matusov E. Applying a sociocultural approach to Vygotskian academia: ‘Our tsar isn’t like yours, and yours isn’t like ours’ // Culture & Psychology*. 2008. Vol. 14(1). P. 5–35.
42. *McLeod S. ZPD, 2012. Available at: URL: http://www.simplypsychology.org/Zone-of-Proximal-Development.html* (Accessed 10.09.2013)
43. *Miller R. Vygotsky in Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
44. *Newman F., Holzman L. Lev Vygotsky: Revolutionary Scientist*. London, New York: Routledge, 1993. 252 p.
45. *Olson D. Education: The Bridge from Culture to Mind / D. Bakhurst and S.G. Shanker (eds.) // Jerome Bruner: Language, Culture, Self*. London: Sage, 2001. P. 104–115.
46. *Papadopoulos D. Observations on Vygotsky's reception in academic psychology / C.W. Tolman (ed.) // Problems of theoretical psychology*. North York, Ontario: Captus Press, 1996. P. 145–155.
47. *PsychAnima. PsyAnima Полное собрание сочинений Выготского, 2012. Available at: URL: http://psyanimajournal.livejournal.com/3526.html*. (Accessed 15.09.2013)
48. *Radzikhovskii L.A. Analysis of L.S. Vygotsky's legacy by Soviet psychologists // Voprosy psichologi*. 1979. № 6. P. 58–67.
49. *Robbins D. Prologue / R. Richer & A. Carton (eds.) // The collected works of Vygotsky*. New York: Plenum Press, 1999. Vol.6. P. v–xxii.
50. *Robbins D. Critical Review of Sociocultural Theory, Cognitivism, Postmodernism: Redefining L.S. Vygotsky's Non-Classical Psychology // Journal of Intercultural Pragmatics*. 2007. Vol. 4 (1). Available at: from the website: <http://faculty.ucmo.edu/drobbins/pdf/110%20Intercultural%20Prag.%202007.pdf> (Accessed 28/10/2013).
51. *Rogoff B. The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press, 2003. 448 p.
52. *Rückriem G. Digital Technology and Mediation: A Challenge to Activity Theory / A. Sannino, H. Daniels, K. Gutierrez (eds.) // Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge University Press, 2009. P. 88 –111.
53. *Said E. W. Traveling Theory / E.W. Said // The World, the Text, and the Critic*. Cambridge: Harvard UP, 1983. P. 226–247.
54. *Sawchuk P.H., Duarte N., Elhammoumi M. Critical Perspectives on Activity. Explorations Across Education,*

Work, and Everyday Life. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

55. Stetsenko A., Arieivitch I.M. Vygotskian collaborative project of social transformation History, politics, and practice in knowledge construction. *International Journal of Critical Psychology*, 2004a, no. 12(4), pp. 58–80.

56. Stetsenko A., Arieivitch I.M. The self in cultural–historical activity theory: Reclaiming the unity of social and individual dimensions of human development. *Theory & Psychology*, 2004. Vol. 14(4), pp. 475–503.

57. Takaya K. Jerome Bruner's Theory of Education: From Early Bruner to Later Bruner. *Interchange*, 2008. Vol. 39(1), pp. 1–19.

58. Toulmin S. The Mozart of Psychology. *New York Review of Books*, 1978. September 28, pp. 51–57.

59. Toomela A. Activity Theory Is a Dead End for Cultural–Historical Psychology. *Culture & Psychology*, 2000. Vol. 6(3), pp. 353–364.

60. Toomela A. Vygotskian Cultural–Historical and Sociocultural Approaches Represent Two Levels of Analysis: Complementarity Instead of Opposition. *Culture Psychology*, 2008. Vol. 14, pp. 57–69.

61. Valsiner J. Developmental Psychology in the Soviet Union. Brighton, Sussex: Harvester Press, 1988. 398 p.

62. Van der Veer R., Valsiner J. Introduction. In Van der Veer R. (eds.) *The Vygotsky Reader*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers, 1994. P. 1–9.

63. Van der Veer R., Valsiner J. Understanding Vygotsky: A quest for synthesis. Oxford: Blackwell, 1991. 450 p.

64. Van der Veer R., Yasnitsky A. Vygotsky in English: What Still Needs to Be Done. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 201. Vol. 45(4), pp. 475–493.

65. Varela F., Thompson Rosch E. The embodied mind. Cambridge: The MIT Press, 1993. 308 p.

66. Veresov N. Undiscovered Vygotsky: Etudes on the Prehistory of Cultural–historical Psychology. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1999. 281p.

67. Veresov N. Marxist and non-Marxist aspects of the cultural–historical psychology of L.S. Vygotsky. *Outlines*, 2005. Vol. 1, pp. 31–49.

68. Veresov N. Forgotten Methodology. Vygotsky's case. In Toomela A. (eds.) *Methodological Thinking in Psychology: 60 Years Gone Astray?* Charlotte, NC.: Information Age Publishing, 2009. pp. 267–295.

69. Vygotsky L.S. The problem of the cultural development of the child, II. *Journal of Genetic Psychology*, 1929. Vol. 36, pp. 414–434.

70. Vygotsky L.S. The Historical Meaning of the crisis of psychology. In Rieber R. (eds.) *The Collected works of L.S. Vygotsky*. New York, London: Plenum Press, 1997. Vol. 3, pp. 233–344.

71. Vygotsky L.S. Consciousness as a problem in the psychology of behavior. In Rieber R. (eds.) *The Collected works of L.S. Vygotsky*. New York, London: Plenum Press, 1997. Vol. 3, pp. 63–79.

72. Vygotsky L.S. The history of the development of higher mental functions. In Rieber R. (eds.) *The Collected works of L.S. Vygotsky*. New York: Plenum, 1997c. Vol. 4, pp. 1–252.

73. Vygodskaya G.L., Lifanova T.M. Lev Semenovich Vygotsky. Life. Work. Brush Strokes of the Portrait. Moscow: Smysl, 1996. 420 p.

74. Wertsch J. Voices of the Mind A Sociocultural Approach to Mediated Action. Cambridge: Harvard University Press, 1991. 169 p.

75. Yamagata-Lynch L.C. Activity Systems Analysis Methods. Understanding Complex Learning Environments. New York: Springer, 2010. 148 p.

Work, and Everyday Life. Cambridge: Cambridge University Press. 2006.

55. Stetsenko A., Arieivitch I.M. Vygotskian collaborative project of social transformation History, politics, and practice in knowledge construction // *International Journal of Critical Psychology*. 2004a. Vol. 12(4). P. 58–80.

56. Stetsenko A., Arieivitch I.M. The self in cultural–historical activity theory: Reclaiming the unity of social and individual dimensions of human development // *Theory & Psychology*. 2004. Vol. 14(4). P. 475–503.

57. Takaya K. Jerome Bruner's Theory of Education: From Early Bruner to Later Bruner // *Interchange*. 2008. Vol. 39(1). P. 1–19.

58. Toulmin S. The Mozart of Psychology // *New York Review of Books*. 1978. September 28. P. 51–57.

59. Toomela A. Activity Theory Is a Dead End for Cultural–Historical Psychology // *Culture & Psychology*. 2000. Vol. 6(3). P. 353–364.

60. Toomela A. Vygotskian Cultural–Historical and Sociocultural Approaches Represent Two Levels of Analysis: Complementarity Instead of Opposition // *Culture Psychology*. 2008. Vol. 14. P. 57–69.

61. Valsiner J. Developmental Psychology in the Soviet Union. Brighton, Sussex: Harvester Press, 1988. 398 p.

62. Van der Veer R., Valsiner J. Introduction / R. Van der Veer & J. Valsiner (eds.) // *The Vygotsky Reader*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers, 1994. P. 1–9.

63. Van der Veer R., Valsiner J. Understanding Vygotsky: A quest for synthesis. Oxford: Blackwell, 1991. 450 p.

64. Van der Veer R., Yasnitsky A. Vygotsky in English: What Still Needs to Be Done // *Integrative Psychological & Behavioral Science*. 201. Vol. 45(4). P. 475–493.

65. Varela F., Thompson Rosch E. The embodied mind. Cambridge: The MIT Press, 1993. 308 p.

66. Veresov N. Undiscovered Vygotsky: Etudes on the Prehistory of Cultural–historical Psychology. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1999. 281p.

67. Veresov N. Marxist and non-Marxist aspects of the cultural–historical psychology of L.S. Vygotsky // *Outlines*. 2005. № 1. P. 31–49.

68. Veresov N. Forgotten Methodology. Vygotsky's case. In A. Toomela, J. Valsiner (eds.) *Methodological Thinking in Psychology: 60 Years Gone Astray?* Charlotte, NC.: Information Age Publishing, 2009. P. 267–295.

69. Vygotsky L.S. The problem of the cultural development of the child, II // *Journal of Genetic Psychology*. 1929. № 36. P. 414–434.

70. Vygotsky L.S. The Historical Meaning of the crisis of psychology / R. Rieber, & J. Wolloc (eds.) // *The Collected works of L.S. Vygotsky*. New York, London: Plenum Press. 1997. Vol. 3. P. 233–344.

71. Vygotsky L.S. Consciousness as a problem in the psychology of behavior / R. Rieber, J. Wolloc (eds.) // *The Collected works of L.S. Vygotsky*. New York, London: Plenum Press, 1997. Vol. 3. P. 63–79.

72. Vygotsky L.S. The history of the development of higher mental functions / R. Rieber, J. Wolloc (eds.) // *The Collected works of L.S. Vygotsky*. New York: Plenum, 1997c. Vol. 4. P. 1–252.

73. Vygodskaya G.L., Lifanova, T.M. Lev Semenovich Vygotsky. Life. Work. Brush Strokes of the Portrait. Moscow: Smysl, 1996. 420 p.

74. Wertsch J. Voices of the Mind A Sociocultural Approach to Mediated Action. Cambridge: Harvard University Press, 1991. 169 p.

75. Yamagata–Lynch L.C. Activity Systems Analysis Methods. Understanding Complex Learning Environments. New York: Springer, 2010. 148 p.

76. Yaroshevsky M.G., Gurgenidze G.S. Epilogue. In Rieber R. (eds.) *The Collected works of L.S. Vygotsky*. New York, London: Plenum Press, 1997. Vol. 3, pp. 345–370.
77. Yasnitsky A. “Archival Revolution” in Vygotskian Studies? Uncovering Vygotsky’s Archives. *Journal of Russian and East European Psychology*, 2010. Vol. 48 (1), pp. 3–13.
78. Yasnitsky A. Vygotsky Circle as a Personal Network of Scholars: Restoring Connections Between People and Ideas. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 2011. Vol. 45, pp. 422–457.
79. Zavershneva E. Zapisnye knizhki, zametki, nauchnye dnevniki L.S. Vygotskogo: rezul’taty issledovaniya semejnogo arkhiva [Notebooks, notes, scientific diaries of L.S. Vygotsky: the results of the investigation of the family archive, part 1]. *Voprosy psikhologii*, 2008, no.1, pp. 132–145.
80. Zavershneva E. Zapisnye knizhki, zametki, nauchnye dnevniki L.S. Vygotskogo: rezul’taty issledovaniya semejnogo arkhiva [Notebooks, notes, scientific diaries of L.S. Vygotsky: the results of the investigation of the family archive, part 2]. *Voprosy psikhologii*, 2008. Vol. 2, pp. 120–136.
81. Zavershneva E. Issledovanie rukopisi L.S. Vygotskogo “Istoricheskii smysl psi-khologicheskogo krizisa” [An investigation of the manuscript of L.S. Vygotsky’s “Historical meaning of psychological crisis”]. *Voprosy psikhologii*, 2009. Vol. 6, pp. 119–137.
82. Zavershneva E. The Vygotsky family archive (1912–1934). New findings. *Journal of the Russian and East European Psychology*, 2010, no. 48(1), pp. 14–33.
83. Zavershneva E. The Vygotsky family archive: new findings. Notebooks, Notes, and Scientific Journals of L.S. Vygotsky (1912–1934). *Journal of the Russian and East European Psychology*, 2010. Vol. 48 (1), pp. 34–60.
84. Zavershneva E., Osipova M. E. Osnovnye popravki k tekstu “Istoricheskii smysl psikhologicheskogo krizisa”, opublikovannomu v sobranii sochinenii L.S. Vygotskogo (1982–1984) [Main corrections to the text of “Historical meaning of psychological crisis” published in the collected works of L.S. Vygotsky (1982–1984)]. *Voprosy psikhologii*, 2010. Vol. 1, pp. 92–102.
76. Yaroshevsky M.G., Gurgenidze, G.S. Epilogue. In R. Rieber, J. Wolloc (eds.) *The Collected works of L.S. Vygotsky*. New York, London: Plenum Press, 1997. Vol. 3. P. 345–370.
77. Yasnitsky A. “Archival Revolution” in Vygotskian Studies? Uncovering Vygotsky’s Archives // *Journal of Russian and East European Psychology*. 2010. Vol. 48 (1). P. 3–13.
78. Yasnitsky A. Vygotsky Circle as a Personal Network of Scholars: Restoring Connections Between People and Ideas // *Integrative Psychological & Behavioral Science*. 2011. № 45. P. 422–457.
79. Zavershneva E. Zapisnye knizhki, zametki, nauchnye dnevniki L.S. Vygotskogo: rezul’taty issledovaniya semejnogo arkhiva [Notebooks, notes, scientific diaries of L.S. Vygotsky: the results of the investigation of the family archive, part 1] // *Voprosy psikhologii*. 2008. № 1. P. 132–145.
80. Zavershneva E. Zapisnye knizhki, zametki, nauchnye dnevniki L.S. Vygotskogo: rezul’taty issledovaniya semejnogo arkhiva [Notebooks, notes, scientific diaries of L.S. Vygotsky: the results of the investigation of the family archive, part 2] // *Voprosy psikhologii*. 2008. № 2. P.120–136.
81. Zavershneva E. Issledovanie rukopisi L.S. Vygotskogo “Istoricheskij smysl psikhologicheskogo krizisa” [An investigation of the manuscript of L.S. Vygotsky’s “Historical meaning of psychological crisis”] // *Voprosy psikhologii*. 2009. № 6. P. 119–137.
82. Zavershneva E. The Vygotsky family archive (1912–1934). New findings // *Journal of the Russian and East European Psychology*. 2010. Vol. 48(1). P. 14–33.
83. Zavershneva E. The Vygotsky family archive: new findings. Notebooks, Notes, and Scientific Journals of L.S. Vygotsky (1912–1934) // *Journal of the Russian and East European Psychology*. 2010. Vol.48 (1). P. 34–60.
84. Zavershneva E., Osipova M. E. Osnovnye popravki k tekstu “Istoricheskij smysl psikhologicheskogo krizisa”, opublikovannomu v sobranii sochinenij L.S. Vygotskogo (1982–1984) [Main corrections to the text of “Historical meaning of psychological crisis” published in the collected works of L.S. Vygotsky (1982–1984)] // *Voprosy psikhologii*. 2010. № 1. P. 92–102.

Developing the Ideas of the Scientific School of L.S. Vygotsky: Scientific Publications of the Journal “Cultural-Historical Psychology” (2005–2016)

A.A. Shvedovskaya*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
anna.shvedovskaya@mgppu.ru

The article presents the analysis of the development of the ideas of L.S. Vygotsky's school using the example of the publications in the international scientific journal “Cultural-Historical Psychology” (for the period 2005 through 2016). Over the period from 2005 to the end of 2016, 595 articles of 524 authors from 32 countries have been published in the journal “Cultural-Historical Psychology”. The study of the subjects of the articles published in the journal was held within the framework of the following criteria: scientometric publication indicators; group of authors; themes of the publications; relevance of the articles for their readers. The research uses the following sources: Russian Science Citation Index (RSCI); repository data of the psychological editions of PsyJournals.ru; report data on the activities of the journal “Cultural-Historical Psychology.” The citation frequency of the journal's publications peaks in 2007, 2009 and 2006. Empirical findings comprise major part of the publications. The most developed areas are the studies of speech and thinking, personality, and communication.

Keywords: cultural-historical psychology, L.S. Vygotsky, bibliometric analysis, Web of Science, RSCI, speech, personality, socialization, scientific publications.

Развитие идей научной школы Л.С. Выготского: научные публикации журнала «Культурно-историческая психология» (2005–2016 гг.)

А.А. Шведовская,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
anna.shvedovskaya@mgppu.ru

В статье представлен анализ развития идей школы Л.С. Выготского на примере публикаций в международном научном журнале «Культурно-историческая психология» (за период 2005–2016 гг.). В период с 2005 по 2016 г. в журнале «Культурно-историческая психология» опубликовано 595 статей 524-х авторов из 32 стран. Исследование тематики опубликованных в журнале статей проведено по следующим показателям: наукометрические показатели издания; состав авторского коллектива; тематика публикаций; читательская востребованность статей. В исследовании были использованы источники: российский индекс научного цитирования (РИНЦ); данные репозитория психологиче-

For citation:

Shvedovskaya A.A. Developing the Ideas of the Scientific School of L.S. Vygotsky: Scientific Publications of the Journal “Cultural-Historical Psychology” (2005–2016). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 47–57. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120304

Для цитаты:

Шведовская А.А. Развитие идей научной школы Л.С. Выготского: научные публикации журнала «Культурно-историческая психология» (2005–2016 гг.) // *Культурно-историческая психология*. 2016. Т. 12. № 3. С. 47–57. doi:10.17759/chp.2016120304

* *Anna Alexandrovna Shvedovskaya*, Candidate of Psychological Sciences, Head of the Information and Analytical Department of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: *anna.shvedovskaya@mgppu.ru*

Шведовская Анна Александровна, кандидат психологических наук, начальник информационно-аналитического управления, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, e-mail: *anna.shvedovskaya@mgppu.ru*

ских изданиях PsyJournals.ru; данные отчетов о деятельности редакции журнала «Культурно-историческая психология». Пики цитирования публикаций журнала приходится на 2007, 2009 и 2006 гг. Среди публикаций большую долю занимают результаты эмпирических исследований. Наиболее разработанными направлениями являются исследования речи и мышления, личности и общения.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, Л.С. Выготский, библиометрический анализ, Web of Science, РИНЦ, речь, личность, социализация, научные публикации.

In English

The Regulation of the Government of the Russian Federation No.301 dd. April 15, 2014 “Concerning the approval of the Government programme of the Russian Federation ‘Development of Science and Technology’ for 2013–2020” (revised version) provides for solving the task of re-establishment of the leading positions of the Russian fundamental science in the world arena [4]. The respective Decree of the President of the Russian Federation No. 599 dd. May 7, 2012 “Concerning measures to implement state educational policy” mentions the increase in the share of publications by Russian researchers in the total number of publications in international scientific journals indexed in the database “Web of Science” up to 2.44% [5]. According to the analytical database services Web of Science, the share of publications by Russian researchers in the total number of publications in scientific journals indexed in the database Web of Science was 2.1–2.11% in 2013–2014. The index by the end of 2015 rose to 2.31%. In 2013, the number of publications was 29,019. 30,097 publications were issued in 2014, and 33,628 publications in 2015 [2].

At the same time, the share of Russian scientific periodicals in the Web of Science system based on the humanities and social sciences is extremely low. Over a long period of time, there have been only two Russian periodicals presented from the scientific periodicals in “Psychology” in the Web of Science system. This indicates the timeliness of including more of the leading scientific periodicals of the Russian Federation in the Web of Science system in order to raise awareness of the results of the Russian research in psychology and related fields all over the world.

In this context, it is extremely important to solve problems of carrying out substantial and scientometric analysis of the indicators as to the leading Russian scientific humanitarian publications. The international journal “Cultural-Historical Psychology” is the best known specialized Russian-language scientific publication in the field of Cultural-Historical and activity-related psychology.

2016 has been declared the International Year of Lev Semenovich Vygotsky, the founder of the school of Cultural-Historical psychology. The “Cultural-Historical Psychology” journal is the only Russian scientific periodical, the content of which fully meets cultural, historical and activity paradigm. The journal has been published in Russia by Moscow State University of Psychology and Education since 2005.

It should be noted that the “Cultural-Historical Psychology” journal was included in the main international databases, such as PsycINFO Journals Coverage (APA),

European Reference Index for Humanities (ERIC PLUS), EBSCO publishing, Ulrich’s Periodicals Directory, DOAJ, Russian Science Citation Index; it is recommended by the Higher Attestation Commission (HAC) at the Ministry of Education and Science of the Russian Federation in the List for publication of scientific results of thesis research; included in the List recommended for publication by the Monash University, Australia. The National Research University “Higher School of Economics” (NRU HSE) has chosen the “Cultural-Historical Psychology” journal to be included in the list of B-category publications (mid-level conditional group), which are recommended for publication to the employees of NRU HSE in “Psychology” (2015). Since January 2015, the journal has been included in the basic list of magazines (Core Collection) of the international database Web of Science (WoS) Emerging Sources Citation Index (ESCI), where it has been indexed since the date of its first issue in 2015 [10].

The editorial team and the editorial board of the international scientific journal “Cultural-Historical Psychology” includes 37 representatives from Russia (23), Australia, Denmark, Finland, the USA, Switzerland, Israel, Great Britain, and Cuba (14). Maximum h-index of the members of the editorial team: WoS – 41, RSCI – 38 (while maximum h-index in the “Psychology” sector is 55).

The tenth anniversary of the “Cultural-Historical Psychology” journal is the reason to analyze the development of Vygotsky’s school. We have conducted a study of the subjects of the articles published in the journal in terms of the following criteria: scientometric publication indicators; group of authors; topics of the publications; relevance of the articles for their readers [6; 8]. The following sources have been used for the research: Russian Science Citation Index (RSCI); repository data of the psychological editions of PsyJournals.ru; report data on the activities of the journal “Cultural-Historical Psychology” [7].

According to the Russian Science Citation Index, “Cultural-Historical Psychology” journal ranks 21st among 203 psychology journals as to the number of citations per year. It is essential to note that the editorial policy of the publication is aimed at integrating the “Cultural-Historical Psychology” journal into the international professional context. According to the Journal Scholar Metrics of Art, Humanities, and Social Science journals (data obtained from Google Scholar), 10 psychology journals out of the total number of 1,032 journals are from Russia. “Cultural-Historical Psychology” ranks 2nd among them (h-Citation – 71, for the period of 2010 through 2014), and 792nd in the overall world ranking [9].

Over the period from 2005 through 2016, 595 articles of 524 authors from 32 countries have been published

in the journal “Cultural-Historical Psychology.” Three publications or more were presented by authors from the following countries: Germany, USA, Great Britain, Brazil, Poland, Italy, Canada, Finland, Mexico, Estonia, Belarus, and Latvia. According to the data provided by RSCI, the majority of the Russian authors are representatives of the Russian universities – 82% of the authors, while the total number of organizations is 81. Most of the organizations to which the authors are affiliated are inside the top hundred scientific and educational institutions of the Russian Federation in terms of h-index: the values are 69 to 218 out of total 3,317 (Fig. 1). Out of 524 authors: the works by 70% of them were published for the first time; 24.3% authors published two to five articles; 5.7% authors published more than five articles [1].

In 2016, the indicator of citations for the articles published in the “Cultural-Historical Psychology” journal was 1,356 (RSCI). The distribution of citations by year shows that articles published in 2007, 2009, and 2006 are among the most cited ones. At the same time, the studies published in the “Cultural-Historical Psychology” journal are frequently cited by the specialized journals of the following branches: psychology, education, medicine and philosophy [1].

If we refer to the data presented by RISC, the content of journal publications by key directions (keywords) is distributed as follows (Fig. 2).

Based on the results of content analysis of publications over 10 years in the “Cultural-Historical Psychology” journal (the total number of publications being 316), the number of empirical, theoretical, and other publications was calculated [3]. It was demonstrated that empirical publications predominate – 316 publications, followed by theoretical publications – 199, and others – 80 (Fig. 3).

There were 12 thematic units allocated in empirical studies.

1. Speech and thinking (17%).

2. Socialization, communication, attitude (14%).
3. Education (9%).
4. Perception (6%).
5. Memory (6%).
6. Special and neuropsychology (9%).
7. Personality, motivation, emotions (11%).
8. Ethnocultural research (3%).
9. Family (9%).
10. Religious identity (4%).
11. Types of activities, interests (8%).
12. Art, creativity (4%).

The intensity of thematic units in empirical research is shown in Fig. 4.

According to the altmetrics of the Psyjournals.ru repository, the article which appeared to be most relevant for the readers of the “Cultural-Historical Psychology” journal deals with the theme of burn-out (2010), the number of downloads of the PDF-file with the article is 2,123 [3].

The publication on the interaction of social, linguistic, and conceptual experience (2014) – 1,018 downloads, and the publication on the basics of logopsychology (2008) – 926 downloads, are the top two most sought after materials.

Let us elaborate on the selected topics and review the basic content of the publications presented in the research.

“Speech and Thinking” Research Unit

Aspects of thinking development in disadvantaged groups (orphans, working children and adolescents); mediation; syncretism; development of concepts; development of the perspective constructions in childhood; cognitive functions in late adulthood; strategies to address cognitive tasks; age dynamics of development of creative (or productive) thinking; the role of vision of preschool children of metacognitive knowledge in cognitive activity; special aspects of the categorical colour perception in children with

Affiliation of authors of publications (organizations)

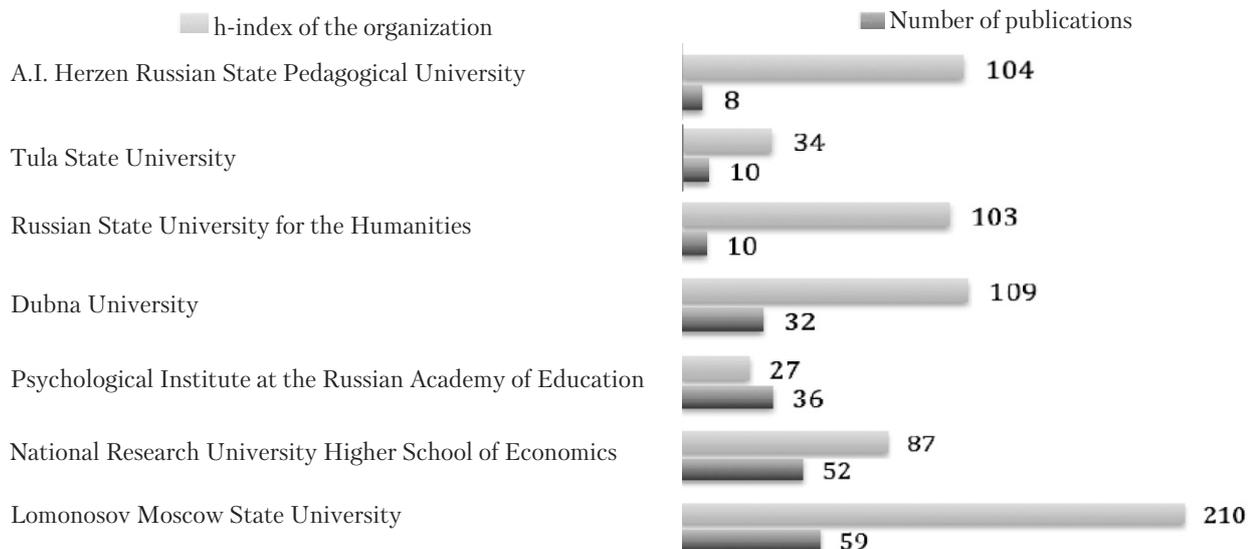


Fig. 1. Affiliation of the authors of the “Cultural-Historical Psychology” journal, whose works have been published over the period from 2005 through 2016.

impaired speech development; mastering language by children for orientation in emotional relationships and conditions; intelligent operations and speech disintegration; activating the speech activity in the mental retarded; sign systems to substitute natural language in the early stages of mastering speech with different variants of dysontogenesis; modelling in the development of hypotheses.

“Socialization, Communication, Attitude” Research Unit

Attitude toward people with disabilities; socially desirable ways of acting and personal well-being; emotional well-being of the individual and sociability; the effectiveness of means of communication used by the parents of deaf children, and intellectual development of the child;

suicidal behaviour in the student population and emotional maladjustment; interpersonal relationships of adolescents with deviant behaviour from socially disadvantaged families enrolled in special schools; social isolation of academically unsuccessful teenagers experiencing financial difficulties and family problems in regular school; teenage aggression and the nature of parent-child relationship; social factors and physical perfectionism in young people; identification of objects of attention and understanding of the context of the communicative situation; motivational profiles that contribute to the socialization of adolescents.

“Education” Research Unit

Academic achievements of children and interaction of teacher with their class in a classroom; age peculiari-

Number of publications per one key direction (10 and more)

SPEECH	10
VALUE	10
SOCIAL SITUATION OF DEVELOPMENT	11
PSYCHOTHERAPY	11
UNDERSTANDING	11
EDUCATIONAL ACTIVITY	12
MEDIATION	12
AFFECTION	13
HIGHER MENTAL FUNCTIONS	13
IMPLICATION	15
REFLECTION	16
DEVELOPMENT	16
ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT	18
CONSCIOUSNESS	20
PERSONALITY	24

Fig. 2. The number of publications of the “Cultural-Historical Psychology” journal published over a period from 2005 through 2016 per one thematic direction (according to RSCI)

The content of the publications (number of publications in sections)

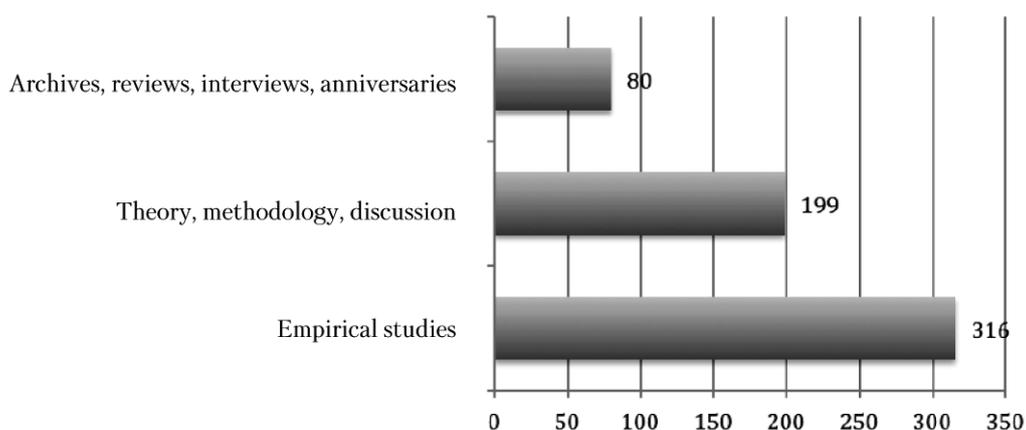


Fig. 3. The number of theoretical, empirical, and other publications of the “Cultural-Historical Psychology” journal published over a period from 2005 through 2016.

ties of voluntary regulation of children’s activity in the transition to the systematic training; training teachers for primary schools in the context of the introduction of the new Federal State Education Standard; the dynamics of individual motives for learning in children throughout the primary school; use of symbolic and iconic means (schemes and models) in training during the development of the new content.

“Activities, Interests, Subculture” Research Unit

The double-contact mechanism of a game; animation as a source of experience and awareness of moral conflicts, age-related addressing of cartoons; peculiarities of entry into adulthood in a specific social context in off-field subculture; mass culture and the formation of children’s favourite images; the role of media in shaping the body image and its ideal; collecting as a psychological phenomenon.

“Perception” Research Unit

Physical attractiveness; deficit of visuospatial functions; the environmental factor and features of spatial perception; eye movements in patients with schizophrenia in the perception of the “silent” video of social interaction; perception and understanding of architectural space.

“Memory” Research Unit

The phenomenon of ignoring information when fulfilling mnemonic tasks; activity (motivational) regulation of mnemonic processes (by the example of memories of the terrorist attacks); the effectiveness of involuntary memorization of words; nostalgia as a special kind of emotional memory; reflexive organization of experience as a principal memory function; study of the arbitrary memory in children with various types of deviant development.

“Personality, Motivation, Emotions” Research Unit

Intrapersonal conflicts in adolescence; initiative; fears (school fears); moral development of the individual and the dynamics of the individual values in the context of the social environment; the critical attitude to oneself as neologism in the structure of the self-concept of primary school-aged children; development of personality in people with disabilities as development in difficult conditions; involvement of bodily sensations in the understanding of emotions; personal autonomy and moral orientation of adolescents defined with the priority values of justice or concerns; biographical reflection, sense-making and self-regulation; self-control as a personality-motivational resource of activity and psychological well-being.

“Ethno-Cultural Studies” Research Unit

Time perspective in various cultures; preferences of the principle of fairness and the principle of caregiving in cultural groups; adaptation of different cultures in the conditions of educational institutions; relevant social environment and ethnic identity; comparative etymological analysis of naming emotions in various languages; motivation, ethno-cultural continuity and strategies of acculturation and ethnic minorities; trust and accultural strategies of ethnic minorities and migrants; peculiarities of moral grounds in adolescents from different countries.

“Clinical Psychology, Special Psychology, and Neuro-Psychology” Research Unit

Neuropsychological approach to the improvement and development of mental functions in children with severe learning difficulties; features of the formation

Themes of empirical studies (number of publications, %)

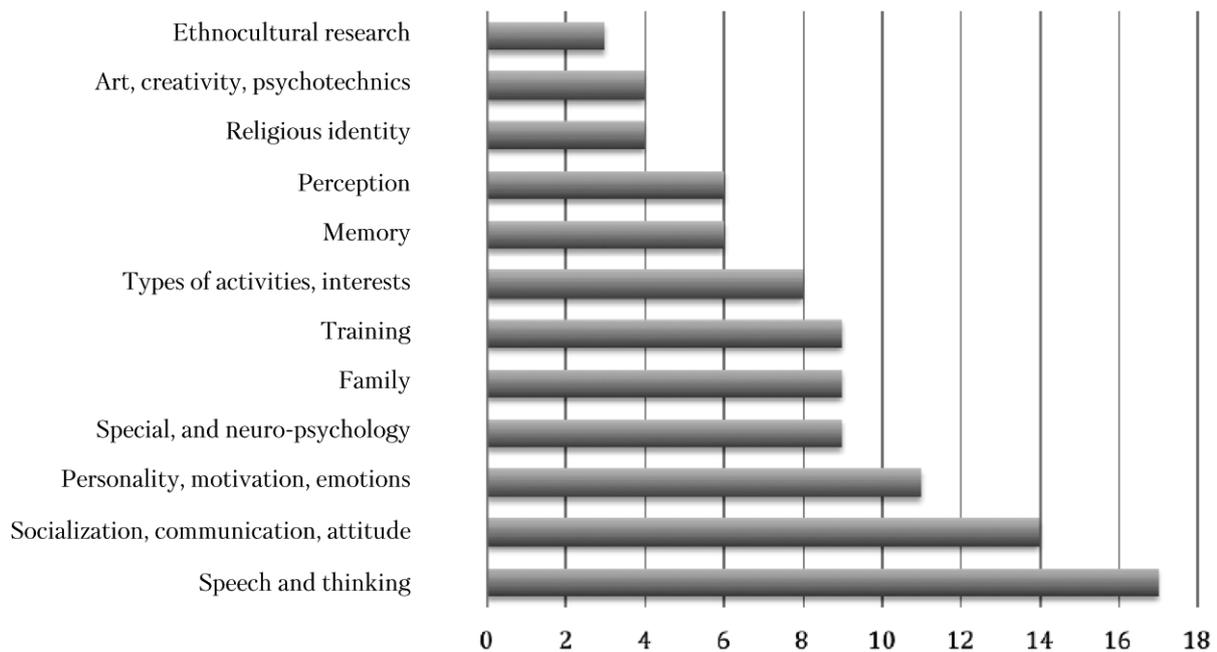


Fig. 4. Intensity of the themes as to empirical research of the “Cultural-Historical Psychology” journal published over a period from 2005 through 2016.

of functional hemispheric asymmetry and higher mental processes; training and support for special children (trisomy 21 syndrome, epilepsy); neurorehabilitation of higher mental functions in patients with brain injuries; formation of motor coordination in children with normal and abnormal development; analysis of the zone of proximal development in children with various forms of dysontogenesis; the development of gross and fine motor skills in children with schizophrenia.

“Family” Research Unit

Family orientation in the minds of girls from 15 to 22 years of age; socio-economic characteristics of a family and a child’s temperament during infancy and early childhood; microsocioal resources (support of the family and relatives, satisfaction with this support), and psychological resources of sustainability and self-identity; psychosemantic systems of family purposefulness; a mother’s internal position of those participating in an IVF (in vitro fertilization) programme; the psychosemantic system of family purposefulness in men.

“Religious Identity” Research Unit

Attitude toward death in cultural centres with traditionally predominant Christian denominations; the

vision of young students of atheism and the personality of atheist; religious identity of students of the Buddhist denomination.

“Art, Creativity” Research Unit

Implementation of dance movement techniques in complex speech therapy and psychocorrection in stutterers; the use of the themes of life and death by the teens from 14 to 16 years of age in their written word; the mascot as psychological tool.

Consequently, the themes related to the research of consciousness and personality are predominant among all publications of the “Cultural-Historical Psychology” journal from 2005 through 2016; the themes related to speech, thinking, socialization, and personality are predominant among empirical studies. The majority of the authors are representatives of Russian universities inside the top hundred scientific and educational institutions of the Russian Federation in terms of the h-index. One may say that the policy of integrating the efforts of scientific and professional community around the goals of studying, preservation, and development of the ideas of Cultural-Historical psychology brings its tangible results, and it is being actively supported by the “Cultural-Historical Psychology” journal.

In Russian

Постановлением Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 301 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Развитие науки и технологий” на 2013–2020 годы» (новая редакция) предусмотрена задача восстановления лидирующих позиций российской фундаментальной науки на мировой арене [4]. В соответствующем Указе Президента России от 7 мая 2012 года № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования» сказано об увеличении доли публикаций российских исследователей в общем количестве публикаций в мировых научных журналах, индексируемых в базе данных «Сеть науки» (Web of Science), до 2,44% [5]. По информации аналитических сервисов базы данных Web of Science, доля публикаций российских исследователей в общем количестве публикаций в научных журналах, индексируемых в базе данных Web of Science, в 2013–2014 гг. составила 2,1–2,11%. Значение показателя, по итогам 2015 г., составило 2,31%. В 2013 г. число публикаций составляло 29 019 единиц, в 2014 г. — 30 097 единиц, в 2015 г. — 33 628 единиц [2].

В то же время доля российских научных периодических изданий в системе Web of Science по гуманитарным и социальным наукам крайне мала. Из научных периодических изданий по направлению «Психология» в системе Web of Science долгое время были представлены всего лишь два российских издания. Это указывает на актуальность включения большего количества ведущих научных периодических изданий Российской Федерации в систему Web of Science для повышения осведомленности о резуль-

татах российских научных исследований по психологии и смежным областям в мире.

В этой связи представляется чрезвычайно важным решение задач по проведению содержательного и наукометрического анализа показателей ведущих российских научных изданий в гуманитарной области. В области культурно-исторической и деятельности психологии наиболее профильным русскоязычным научным изданием является международный журнал «Культурно-историческая психология».

2016 год объявлен международным годом Льва Семеновича Выготского, основателя школы культурно-исторической психологии. Журнал «Культурно-историческая психология» — единственное в России научное периодическое издание, полностью отвечающее своим содержанием культурно-исторической и деятельностной парадигме. Журнал издается в России с 2005 г., издателем является Московский государственный психолого-педагогический университет.

Нужно отметить, что уже сейчас журнал «Культурно-историческая психология» включен в основные международные базы данных, такие как PsycINFO Journals Coverage (APA), European Reference Index for Humanities (ERIC PLUS), EBSCO publishing, Ulrich’s Periodicals Directory, DOAJ, Russian Science Citation Index; рекомендован Высшей аттестационной комиссией (ВАК) Министерства науки и образования РФ в Перечень для публикации научных результатов диссертационных исследований; включен в Перечень рекомендованных для публикации Университетом Монаш, Австралия (Monash University, Australia). Из российских университетов Националь-

ный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) включил журнал «Культурно-историческая психология» в список изданий категории «В» (условная группа среднего уровня), которые рекомендованы для публикации сотрудникам НИУ ВШЭ по направлению «Психология» (2015). И с января 2015 г. журнал входит в перечень базовых журналов (Core Collection) международной базы данных Web of Science (WoS) Emerging Sources Citation Index (ESCI), где индексируется с первого выпуска 2015 г. [10].

В составе редакционной коллегии и редакционного совета международного научного журнала «Культурно-историческая психология» — 37 представителей — из России (23), Австралии, Дании, Финляндии, США, Швейцарии, Израиля, Великобритании, Кубы (14). Максимальный h-индекс членов редколлегии: WoS — 41, РИНЦ — 38 (при максимальном h-индексе в отрасли «Психология» — 55).

Десятилетний юбилей журнала «Культурно-историческая психология» — это повод проанализировать развитие школы Л.С. Выготского. Мы провели исследование тематики опубликованных в журнале статей по следующим показателям: наукометрические показатели издания; состав авторского коллектива; тематика публикаций; читательская востребованность статей [6; 8]. В исследовании были использованы следующие источники: российский индекс научного цитирования (РИНЦ); данные репозитория психологических изданий PsyJournals.ru; данные отчетов о деятельности редакции журнала «Культурно-историческая психология» [7].

По данным российского индекса научного цитирования, из 203 психологических журналов «Культурно-историческая психология» занимает 21 место по числу цитирований в год. Необходимо учесть, что редакционная политика издания направлена на инте-

грацию журнала «Культурно-историческая психология» в международный профессиональный контекст. По данным Journal Scholar Metrics of Art, Humanities, and Social Science journals (данные Google Scholar): из 1032 журналов по психологии 10 журналов — из России. «Культурно-историческая психология» занимает среди них 2-е место (h-Citation — 71, за период 2010–2014 гг.), а в общем мировом рейтинге — 792 [9].

В период с 2005 по 2016 гг. в журнале «Культурно-историческая психология» опубликовано 595 статей 524-х авторов из 32 стран. От трех публикаций и выше — у авторов из следующих стран: Германия, США, Великобритания, Бразилия, Польша, Италия, Канада, Финляндия, Мексика, Эстония, Беларусь, Латвия. Из российских авторов, согласно данным РИНЦ, большинство являются представителями российских университетов — 82% авторов, при общем количестве организаций — 81. Большая часть организаций, к которым относятся авторы, входит в первую сотню научных и образовательных организаций РФ по показателям h-индекса: значения от 69 до 218 из 3317 (рис. 1). Из 524-х авторов: 70% авторов опубликованы один раз; 24,3% авторов опубликовали от двух до пяти статей; 5,7% авторов — более пяти статей [1].

В 2016 г. показатель цитирований статей, опубликованных в журнале «Культурно-историческая психология», составил 1356 цитирований (РИНЦ). Распределение цитирований по годам цитируемых публикаций показывает, что наиболее цитируемыми являются статьи, опубликованные в 2007, 2009 и 2006 гг. А наиболее часто цитируют исследования, опубликованные в журнале «Культурно-историческая психология», журналы отраслей: психология, образование, медицина и философия [1].

Если обратиться к данным РИНЦ, содержание публикаций журнала по ключевым направлениям

Аффилиация авторов публикаций (организации)



Рис. 1. Аффилиация авторов журнала «Культурно-историческая психология», опубликованных за период 2005–2016 гг.

(ключевым словам) распределено следующим образом (рис. 2).

По результатам анализа содержания публикаций за 10 лет в журнале «Культурно-историческая психология» (общее количество публикаций — 316) проведен расчет количества эмпирических, теоретических и прочих публикаций [3]. Показано, что эмпирические публикации преобладают — 316 публикаций, теоретических публикаций — 199, и прочих — 80 (рис. 3).

В эмпирических исследованиях выделены 12 тематических блоков.

1. Речь и мышление (17%).
2. Социализация, общение, отношение (14%).
3. Обучение (9%).
4. Восприятие (6%).
5. Память (6%).
6. Специальная, нейро- психология (9%).
7. Личность, мотивация, эмоции (11%).
8. Этнокультурные исследования (3%).
9. Семья (9%).
10. Религиозное самосознание (4%).
11. Виды деятельности, интересы (8%).

12. Искусство, творчество (4%).

Выраженность тематических блоков эмпирических исследований показана на рис. 4.

По данным альтметрик репозитория Psycjournals.ru, самая востребованная читателями статья журнала «Культурно-историческая психология» посвящена теме эмоционального выгорания (2010), количество скачиваний PDF-файла статьи — 2123 [3].

В число первых двух наиболее востребованных материалов входят: публикация о взаимодействии социального, языкового и понятийного опыта (2014) — 1018 скачиваний и публикация об основах логопсихологии (2008) — 926 скачиваний.

Остановимся подробнее на выделенных тематиках и рассмотрим основное содержание представленных в публикациях исследований.

Блок исследований

«Речь и мышление»

Особенности развития мышления у социально уязвимых категорий (дети-сироты, работающие дети и подростки); опосредствование; синкретизм; разви-

Количество публикаций на одно ключевое направление (от 10 и более публикаций)

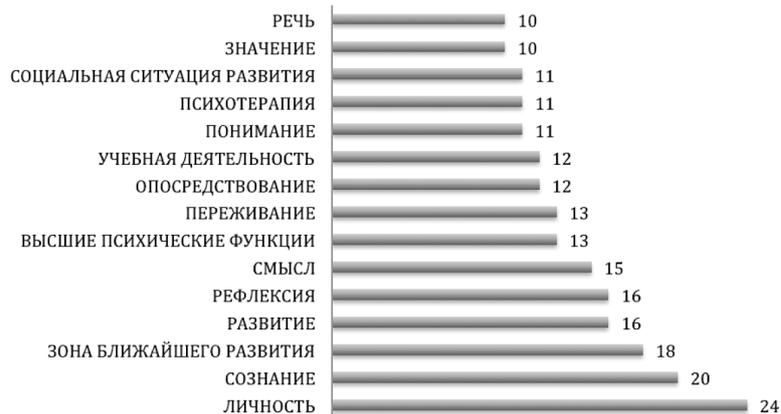


Рис. 2. Количество публикаций журнала «Культурно-историческая психология», опубликованных за период 2005—2016 гг., на одно тематическое направление (по данным РИНЦ)

Содержание публикаций (количество публикаций в разделах)

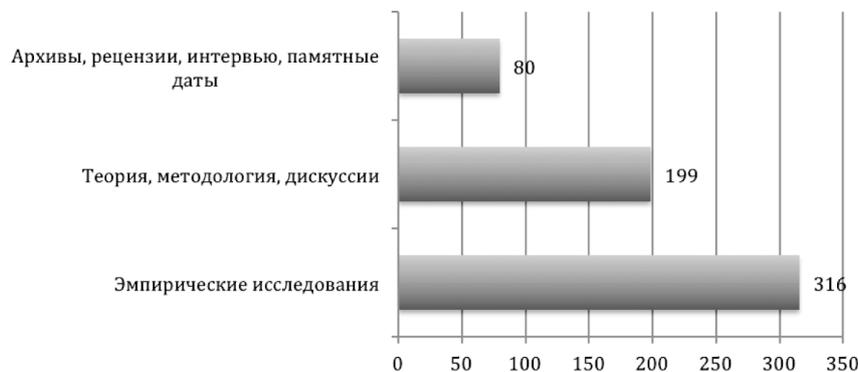


Рис. 3. Количество теоретических, эмпирических и прочих публикаций журнала «Культурно-историческая психология», опубликованных за период 2005—2016 гг.

Тематика эмпирических исследований (количество публикации, в %)

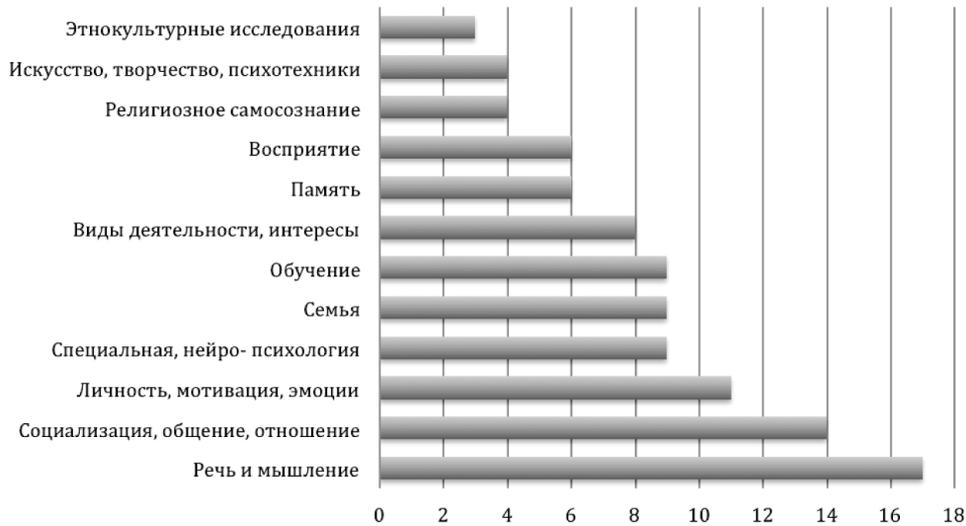


Рис. 4. Выраженность тематики эмпирических исследований журнала «Культурно-историческая психология», опубликованных за период 2005–2016 гг.

тие понятий; развитие перспективных построений в детском возрасте; когнитивные функции в поздней взрослости; стратегии решения познавательных задач; возрастная динамика развития творческого (или продуктивного) мышления; роль представлений детей дошкольного возраста о метакогнитивных знаниях в познавательной деятельности; особенности категориального восприятия цвета у детей с нарушениями речевого развития; овладение детьми языковыми средствами для ориентировки в эмоциональных отношениях и состояниях; интеллектуальные операции и распад речи; активизация речевой деятельности при умственной отсталости; знаковые системы, замещающие естественный язык на ранних этапах овладения речью при разных вариантах дезонтогенеза; моделирование в становлении гипотез.

Блок исследований

«Социализация, общение, отношение»

Отношение к людям с нарушениями развития; социально желательные способы действия и личностное благополучие; эмоциональное благополучие индивида и общительность; эффективность средств общения, используемых родителями глухих детей, и интеллектуальное развитие ребенка; суицидальное поведение в студенческой популяции и эмоциональная дезадаптация; интерперсональные отношения подростков с девиантным поведением из социально неблагополучных семей, обучающихся в специальных школах; социальная изоляция академически неуспешных подростков, испытывающих экономические трудности и семейные проблемы, в условиях массовой школы; подростковая агрессия и характер детско-родительских отношений; социальные факторы и физический перфекционизм у молодежи; идентификация объектов внимания и понимание контекста коммуникативной ситуации;

мотивационные профили, способствующие социализации подростков.

Блок исследований

«Обучение»

Учебная успешность детей и взаимодействие учителя с классом на уроке; возрастные особенностей произвольной регуляции деятельности у детей на этапе перехода к систематическому обучению; подготовка учителей для начальной школы в контексте введения нового ФГОС; динамика отдельных мотивов учения у детей на протяжении обучения в начальной школе; использование символических и знаковых средств (схем и моделей) в обучении при освоении нового содержания.

Блок исследований

«Виды деятельности, интересы, субкультура»

Механизм двухтактной игры; мультипликация как источник переживаний и осознания нравственных конфликтов, возрастная адресация мультфильмов; особенности вхождения во взрослость в специфическом социальном контексте околоспортивной субкультуры; массовая культура и формирование у детей предпочитаемых образов; роль СМИ в формировании образа тела и его идеала; коллекционирование как психологический феномен.

Блок исследований

«Восприятие»

Физическая аттрактивность; дефицитарность развития зрительно-пространственных функций; экологический фактор и особенности пространственного восприятия; движения глаз у больных шизофренией при восприятии «немых» видеоизображений социального взаимодействия; восприятие и понимание архитектурного пространства.

Блок исследований

«Память»

Феномен игнорирования информации при выполнении мнемических задач; деятельностная (мотивационная) регуляция мнемических процессов (на примере воспоминаний о террористических актах); эффективность произвольного запоминания слов; ностальгия как особый вид эмоциональной памяти; рефлексивная организация опыта как основная функция памяти; исследования произвольной памяти у детей с разными видами отклоняющегося развития.

Блок исследований

«Личность, мотивация, эмоции»

Внутриличностные конфликты в подростковом возрасте; инициативность; страхи (школьные страхи); нравственное развитие личности и динамика индивидуальных ценностей в контексте социальной среды; критическое отношение к себе как новообразование в структуре Я-концепции детей младшего школьного возраста; развитие личности у лиц с ОВЗ как развитие в затрудненных условиях; участие телесных ощущений в понимании своих эмоций; личностная автономия и моральная ориентация подростков, определяемые приоритетом ценности справедливости или заботы; биографическая рефлексия, смыслообразование и саморегуляция; самоконтроль как личностно-мотивационный ресурс деятельности и психологического благополучия.

Блок исследований

«Этнокультурные исследования»

Временная перспектива в различных культурах; предпочтения культурными группами принципа справедливости и принципа заботы; адаптация представителей разных культур в условиях образовательного учреждения; значимое социальное окружение и этническая идентичность; сравнительный этимологический анализ называния эмоций в различных языках; мотивация, этнокультурная преемственность и стратегии аккультурации этнических меньшинств; доверие и аккультурационные стратегии этнических меньшинств и мигрантов; особенности моральных оснований у подростков различных стран.

Блок исследований «Клиническая, специальная и нейро- психология»

Нейропсихологический подход к коррекции и развитию психических функций у детей с выраженными трудностями обучения; особенности формирования функциональной межполушарной асимметрии и высших психических процессов; обучение и сопровождение особых детей (синдром трисомии 21,

эпилепсия); нейрореабилитация высших психических функций у больных с повреждениями мозга; становление двигательной координации у детей в норме и с аномалиями развития; анализ зоны ближайшего развития у детей с различными формами дизонтогенеза; развитие крупной и мелкой моторики у детей, больных шизофренией.

Блок исследований

«Семья»

Семейная направленность в сознании девушек 15–22 лет; социально-экономические характеристики семьи и темперамент ребенка в младенческом и раннем детском возрасте; микросоциальные ресурсы (поддержка близких и родственников, удовлетворенность этой поддержкой) и психологические ресурсы устойчивости и саморегуляции личности; психосемантические системы семейной целенаправленности; внутренняя позиция матери у участниц программы ЭКО (экстракорпорального оплодотворения); психосемантическая система семейной целенаправленности у мужчин.

Блок исследований

«Религиозное самосознание»

Отношения к смерти в культурных центрах с традиционно преобладающими христианскими конфессиями; представления студенческой молодежи об атеизме и личности атеиста; религиозная идентичность школьников буддистского вероисповедания.

Блок исследований

«Искусство, творчество»

Применение танцевально-двигательных техник в комплексной логопсихокоррекции заикающихся; использование подростками 14–16 лет в своем словесном творчестве тематики жизни и смерти; талисман как психологическое орудие.

Таким образом, среди всех публикаций журнала «Культурно-историческая психология» за 2005–2016 гг. превалирует тематика исследований сознания и личности, а среди эмпирических исследований — речи, мышления, социализации и личности. Большинство авторов являются представителями российских университетов, входящих в первую сотню научных и образовательных организаций РФ по показателям h-индекса. Можно сказать, что политика объединения сил научно-профессионального сообщества вокруг задач изучения, сохранения и развития идей культурно-исторической психологии приносит свои ощутимые результаты и активно поддерживается журналом «Культурно-историческая психология».

References

1. Nauchnaya elektronnyaya biblioteka, setevoi resurs [Scientific electronic library]. URL: <http://elibrary.ru> (Accessed 18.09.2016).
2. Otchet o khode realizatsii i otsenke effektivnosti gosudarstvennoi programmy Rossiiskoi Federatsii "Razvitie nauki i tekhnologii" v 2015 godu (utochnennyi) [Electronic resource] [Report of Progress on the implementation and evaluation of the effectiveness of the state program of the Russian Federation "Development of Science and Technology" in 2015 (revised)]. URL: <http://government.ru/info/23028/> (data obrashcheniya: 18.09.2016).
3. Portal psikhologicheskikh izdaniy [Electronic resource] [Portal of psychological publications]. URL: <http://psyjournals.ru> (Accessed 18.09.2016).
4. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 15.04.2014 № 301 "Ob utverzhdenii gosudarstvennoi programmy Rossiiskoi Federatsii "Razvitie nauki i tekhnologii" na 2013–2020 gody" [Electronic resource] [RF Government Resolution dated 4.15.2014 number 301 "On approval of the Russian Federation" Development of science and technology "for 2013–2020 state program"]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_162175/ (Accessed 18.09.2016).
5. Ukaz Prezidenta Rossiiskoi Federatsii ot 07.05.2012 g. № 599 "O merakh po realizatsii gosudarstvennoi politiki v oblasti obrazovaniya i nauki [Electronic resource] [Presidential Decree of 07.05.2012, № 599 "On measures for implementation of the state policy in the sphere of education and science]. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/35263> (Accessed 18.09.2016).
6. Prospective study of the L.S.Vygotsky's scientific school on pages of journal "Cultural-Historical Psychology": results of the decade of work В сборнике: The materials of international symposium Scientific School of L.S. Vygotsky: Traditions & Innovations, 27–28 June, 2016, Moscow pp. 97–101
7. Shvedovskaya A.A., Meshkova N.V. Bibliometric Analysis of the Journal "Cultural-Historical Psychology". *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2016. Vol. 12, no. 1, pp. 106–115. doi:10.17759/chp.2016120112. (In Russ., abstr. in Engl.)
8. Shvedovskaya A.A., Meshkova N.V. Bibliometric Analysis of the Journal "Psychological Science and Education". *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2015. Vol. 20, no. 4, pp. 108–116. doi:10.17759/pse.2015200411. (In Russ., abstr. in Engl.)
9. Journal Scholar Metrics, Art, Humanities, and Social Science Journals [Electronic resource]. URL: <http://www.journal-scholar-metrics.infoec3.es> (Accessed 18.09.2016).
10. Master Journal List Thomson Reuters [Electronic resource]. URL: <http://ip-science.thomsonreuters.com/mjl/> (Accessed 18.09.2016).

Литература

1. Научная электронная библиотека [Электронный ресурс]. URL: <http://elibrary.ru> (дата обращения: 18.09.2016).
2. Отчет о ходе реализации и оценке эффективности государственной программы Российской Федерации «Развитие науки и технологий» в 2015 году (уточненный) [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/info/23028/> (дата обращения: 18.09.2016).
3. Портал психологических изданий [Электронный ресурс]. URL: <http://psyjournals.ru> (дата обращения: 18.09.2016).
4. Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 301 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие науки и технологий» на 2013–2020 годы» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_162175/ (дата обращения: 18.09.2016).
5. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/35263> (дата обращения: 18.09.2016).
6. Шведовская А.А. Перспективные исследования научной школы Л.С. Выготского на страницах журнала «Культурно-историческая психология»: итоги десяти лет работы. Тезисы // Материалы международного симпозиума «Научная школа Л.С. Выготского: традиции и инновации». 27–28 июня 2016 г. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2016.
7. Шведовская А.А., Мешкова Н.В. Библиометрический анализ журнала «Культурно-историческая психология» // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 1. С. 106–115. doi:10.17759/chp.2016120112
8. Шведовская А.А., Мешкова Н.В. Библиометрический анализ журнала «Психологическая наука и образование» // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 4. С. 108–116. doi:10.17759/pse.2015200411
9. Journal Scholar Metrics, Art, Humanities, and Social Science Journals, сетевой ресурс [Электронный ресурс]. URL: <http://www.journal-scholar-metrics.infoec3.es> (дата обращения: 18.09.2016).
10. Master Journal List Thomson Reuters [Электронный ресурс]. URL: <http://ip-science.thomsonreuters.com/mjl/> (дата обращения: 18.09.2016).

CONCEPTS IN CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY
ПОНЯТИЯ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Significance of Cultural-Historical Theory of Psychological Development of L.S. Vygotsky for the Development of Modern Models of Social Cognition and Psychotherapy

A.B. Kholmogorova*,

FSBI FMRCPN named after V.P. Serbsky of Ministry of Health of the Russian Federation;
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
kholmogorova@yandex.ru

The article acknowledges the situation of methodical crisis in modern research of social cognition related to the domination of reductive approaches that ignore the uniqueness of human psyche. Heuristicity of concepts of cultural-historical theory of psychological development of L.S. Vygotsky, which serves to overcome the apparent inconsistencies is substantiated. Models of social cognition based on the principles of cultural-historical psychology are described, those being the model of social cognition within phylogenesis of M. Tomasello, and the model of social cognition within ontogenesis of C. Fernyhough. Current situation in the area of mental health is reviewed from the standpoint of cultural-historical psychology, its specifics reflected in the increased burden on reflexive functions, that is, skills lying within the sphere of social cognition is substantiated. Modern psychotherapeutic apparatus directed to compensate social cognition deficits due to various psychiatric disorders is reviewed. The assumption that adolescence is sensitive period for the development of higher forms of social cognition is made, and a summary of researches supporting this assertion is presented. Main contradictions of modern-day maturing are enunciated. To conclude the presented theoretical analysis, a comprehensive multiple-factor model of social cognition is presented based on concepts of cultural-historical theory of L.S. Vygotsky.

Keywords: social cognition, cultural-historical theory of psychological development, intentional subject, dialogical thinking model, psychotherapy, self-reflection, mentalization, mindfulness, sensitive period, adolescence, comprehensive multiple-factor model of social cognition.

For citation:

Kholmogorova A.B. Significance of Cultural-Historical Theory of Psychological Development of L.S. Vygotsky for the Development of Modern Models of Social Cognition and Psychotherapy. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 58–92. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120305

Для цитаты:

Холмогорова А.Б. Значение культурно-исторической теории развития психики Л.С. Выготского для разработки современных моделей социального познания и методов психотерапии // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 58–92. doi:10.17759/chp.2016120305

* *Kholmogorova Alla Borisovna*, Doctor of Psychology, Professor, Head of Clinical Psychology and Psychotherapy Laboratory of FSBI FMRCPN named after V.P. Serbsky of Ministry of Health of the Russian Federation, Head of Counseling and Clinical Psychology Department, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: *kholmogorova@yandex.ru*

Холмогорова Алла Борисовна, доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией клинической психологии и психотерапии, ФГБУ «ФМИЦПН имени В.П. Сербского» Минздрава России; декан факультета консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия. E-mail: *kholmogorova@yandex.ru*

Значение культурно-исторической теории развития психики Л.С. Выготского для разработки современных моделей социального познания и методов психотерапии

А.Б. Холмогорова,

ФГБУ «ФМИЦПН имени В.П. Сербского» Минздрава России;
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
kholmogorova@yandex.ru

В статье констатируется ситуация методологического кризиса в современных исследованиях социального познания, связанная с доминированием редукционистских подходов, игнорирующих уникальность человеческой психики. Обосновывается эвристичность положений культурно-исторической теории развития психики Л.С. Выготского для преодоления возникших противоречий. Описываются модели развития социального познания, основанные на принципах культурно-исторической психологии — модель развития социального познания в филогенезе М. Томаселло и модель развития социального познания в онтогенезе Ч. Фернихоу. С позиций культурно-исторической психологии анализируется современная ситуация в области психического здоровья, обосновывается ее специфика в форме повышенной нагрузки на рефлексивные функции — способности, лежащие в сфере социального познания. Рассматривается инструментарий современной психотерапии, направленный на компенсацию дефицитов социального познания при различных психических отклонениях. Выдвигается предположение о подростковом возрасте как сензитивном периоде для развития высших форм социального познания, приводится обзор исследований, обосновывающий этот тезис. Формулируются основные противоречия современного взросления. В качестве итога проделанного теоретического анализа предлагается комплексная многофакторная модель социального познания, основанная на положениях культурно-исторической теории развития психики Л.С. Выготского.

Ключевые слова: социальное познание, культурно-историческая теория развития психики, интенциональный субъект, модель диалогического мышления, психотерапия, рефлексия, ментализация, майндфулнесс, сензитивный период, подростковой возраст, комплексная многофакторная модель социального познания.

In English

The analysis of citation ratios of L.S. Vygotsky's works in scientific publications reveals that it has been only within the past decade that many researchers discovered cultural-historical psychology¹. In this article, we will try to analyze the reasons for the growth of interest to it on the part of researchers in the field of social cognition, that is, those seeking an answer to the question of "how do individuals understand each other?" This same question a matter of concern for L.S. Vygotsky, notwithstanding the fact that he never studied what modern psychology calls *social cognition* or *social understanding*, which are narrowly defined as the ability to construct an image of mental states of other persons and of one's own states, as well as to associate it with the behavior of an individual in a certain situation.

Nevertheless, the main ideas and concepts of cultural-historical psychology proved to be heuristic for

this area of research and gave impulse to the creation of innovative theoretical models of origination of social appreciation ability within phylogenesis and its establishment and development at early stages of ontogenesis, which are presented in this article. From the standpoint of cultural-historical psychology, it is also possible to answer the question, why many modern methods of psychotherapy are focused on the development of apparatus to compensate deficit of capacity for social cognition, as well as to make an assumption of the occurrence of a sensitive period in development of higher forms of social cognition within the process of ontogenesis. In the concluding section of the article, the original model of social cognition is presented as the highest psychological function. The model is based on the concepts of cultural-historical psychology, with a special emphasis placed on the unity of affect and intellect.

¹ While in early 1990s there were only several hundreds of the above citations, in 2015, their number amounted to 9,000. According to Google Scholar, between 1996 and 2015, the number of references to the works of L.S. Vygotsky amounted to 135,000, which is higher even than the number of references to the works of J. Piaget (report on the International Symposium "Scientific School of L.S. Vygotsky: Traditions and Innovations" (Moscow, 27–28 June 2016)).

International Scientific Search of a New Methodology of Research of Psychological Development and its Disturbances

The rise of social cognition paradigm within developmental psychology, clinical psychology and psychiatry occurred in 1990s, at the time when the so-called mirror neurons were discovered, and a hypothesis was put forth that certain structures of cerebrospinal system (“social brain”) existed that were responsible for social cognition, whose defects were the source of psychiatric problems [24; 25]. This renaissance of by no means new expectation that the mysteries of human psyche could be revealed with the knowledge of brain evolution, which conflicts with the very essence of cultural-historical psychology, led to the establishment of new ambitious and costly projects. Nevertheless, this very situation prompted many social cognition researchers to consider alternative theoretic bases for social cognition processes analysis.

The most ambitious research project over the past years funded by National Institute of Mental Health (NIMH) of the USA is known as RDoC (Research Domain Criteria); it incorporates various research domains, with a special role of “Social Cognition” Domain. Here is what Ruben Gur, one of the project’s leaders, writes in the introductory section of his article dedicated to the domain: “While the bulk of research into neural substrates of behavior and psychopathology has focused on cognitive, memory and executive functions, recently there has been a surge of interest in emotion processing and social cognition manifested in designating Social Cognition as a major RDoC domain. We describe the origins of this field’s influence on cognitive neuroscience and highlight the most salient findings leading to the characterization of the “social brain” and the establishments of parameters that quantify normative and aberrant behaviors. Such parameters of behavior and neurobiology are required for potentially successful RDoC construct, especially if heritability is established, because the need exists to link with genomic systems.” [65].

To achieve this goal, huge resources and a large number of specialists were involved examining the probable genetic activity mechanisms in various brain regions engaged in the solution of diverse social cognition problems by healthy individuals, patients and their relatives. Today’s environment of disciplines studying human development and mental health is characterized by a rush for facts supporting links of genetics, social cognition and behavior disorders.

Let us quote Bruce Cuthbert, NIMH expert, who is one of the leaders of the mentioned global project RDoC: “Comparative research has implicitly mitigated views of human exceptionalism that supported problematic mind-brain dichotomies, and demonstrated the surprising conservation of genes, neurotransmitters, and behavioral functions across evolution – even in model animals such as fruit flies and zebrafish, let alone mammalian species such as rodents and primates” [54, p. 31].

It is obvious that modern science was not able to overcome methodological traps, which were cautioned against by L.S. Vygotsky as far back as in 1930s. We would like to rephrase Vygotsky in his criticism of J. Piaget for the latter’s attempt to abandon theory in favor of empirical evidence with the aim of settling the contradictions of his day’s psychology to give rather accurate description of present social cognition research: “A flood of new facts, large and small, of the first and the second magnitude, revealing new and supplementing already known matters, flooded into psychology from the pages of academic journals (Vygotsky’s version: “flooded into child psychology from Piaget’s papers”) [6]. Further, Vygotsky writes on Piaget: “He tried to shelter himself from crisis behind solid and high wall of facts. Facts, however, betrayed him, they played false with him. They led to problems. And the problems led to a theory, however rudimentary and simplistic it was, but a true theory nonetheless, a theory Piaget was trying so hard to avoid.” [ibidem]. If we substitute Piaget with the names of those hoping to prove that substrate of social cognition lies in the brain, and that the brain is also the source of disturbances and the reason of psychiatric problems, we may observe a very accurate description of RDoC’s ideology. It is true, there is a theory behind it. And, once again, in Vygotsky’s own words regarding absolute necessity of a theoretical background for collection and documentation of facts: “It is inevitable, it is the fate.” [ibidem]. RDoC Project, colossal in its scope, is backed by a certain theory. This theory is the old concept of biological reductionism rooted in psychiatry of the 19th century, which now enjoys a second renaissance against the background of success of neural sciences and neurovisualization techniques.

Without contradicting the evolutionary basis of development of an individual’s body, many well-known experts expressed doubts as to the benefits of this approach for understanding specifics of human psyche development and its disturbances caused by mental pathology. As an example, Jerome Wakefield, well-reputed American psychiatrist, draws special attention to virtual marginalization of the problem of human awareness by the discussed Project: “Inadequate emphasis on the centrality of meaning and conscious experience. Even if research shows that human exceptionalism is a mistake², the human meaning system is still a uniquely complex entity. Yet, meaning, subjective experience, and mental representations are downplayed by RDoC, except for their entering into the “cognitive” domain which, given the emphasis on circuits, seems a bit of window dressing.” [85].

Allen Frances, one of the leading international experts in the field of psychiatric problem classification also lays strictures on this evident bias toward biosciences and not only in methodological aspect, but also in the context of its benefit for the practice of treatment of various disorders: “NIMH was at the center of the neuroscience enthusiasm, dubbing the 1990s the “decade of the brain” and betting the house on a narrow biological

² In this statement, the author clearly makes certain concession to the Project’s ideologists and contradicts his own reasoning.

agenda to replace what previously had been a more balanced portfolio of research into not only the basic sciences, but also into treatments and health services. In effect, NIMH turned itself into a “brain institute” rather than an “institute of mental health”. Its efforts have succeeded in producing wonderful science, but have failed in helping patients...” [62].

Apart from that, the problem or relations between brain, culture, and psyche is discussed in the context of the fact that neurovisualization data being the basis for global conclusions were obtained mainly on representatives of Western culture [52].

All of the things stated above form the vivid evidence of crisis within scientific system dealing with problems of development of psyche and its disturbances [36]. The essence of this crisis is purely methodological – demonstrably registered connections between activity of certain regions of brain and the process of social cognition problem-solving are viewed as the proof that this exact activity is the mechanism generating problem solution. Once again, it is hard to describe the nature of this methodological error better than it was done by L.S. Vygotsky himself: “Social nature of any higher psychical function thus far escaped the attention of researchers who could not imagine that development of logical memory or voluntary activity was a part of social conditioning of a child, since *at its biological origin and at the conclusion of psychical development this function appears as an individual function; it is only genetic analysis that reveals the way that links the initial and the final condition* (italics added) – A.Kh. [7]).

The way to overcome the stated contradictions implies the use of psychical development theory, which would consistently explain present scientific data and would offer a clue to future researches and effective practices. *In our opinion, search for such a theory is the reason for the escalation of interest to Vygotsky’s work.*

Over his short life span, V.S. Vugotsky tried to solve a broad range of issues. The following topics may be distinguished, to mention but a few:

- How does psyche develop within phylogenesis and anthropogenesis and what is the particularity of human psyche?
- How does psyche develop within ontogenesis?
- What are the conditions and mechanisms of normal development?
- What are the conditions and mechanisms of development disturbances?
- What are the ways to compensate these disturbances?

According to A.R. Luria’s reminiscences, L.S. Vygotsky called his psyche development theory both cultural, instrumental or historical, depending on the context that was at the foreground in a particular research context. Luria explains this triality as follows: “Each of these terms reflected distinct features of the new psychological approach suggested by him. Each of them underlined different sources of the general mechanism whereby society

and its history creates structure of forms of activity that distinguish humans from animals.” [13].

“**Instrumental aspect**” emphasizes mediated, instrumental structure of higher forms of mental activity, which fundamentally distinguishes the psyche of a human from that of animals and which originates not in the process of biological evolution, but in the process of cultural evolution of humanity. Language is a major such tool, its emergence altered the course of human species principally. Apart from the concept of a special character of human psyche’s morphology, it is closely related with the concept of existence of organic – natural – functions that are transformed during ontogenesis into higher psychical functions in the course of interaction of a child with an adult: “Analysis reveals that all higher psychical functions were once certain forms of psychological cooperation... and only much later transformed into individual way of behavior by transferring into a child’s psychological system the structure that retains all main features of symbolic morphology even after such transfer...” [7].

“**Cultural aspect**” emphasizes social determinacy of methods of acquisition of knowledge and types of tool, both physical and mental. A human child raised outside of a society, would not master a language – the main tool of communication and perception of itself and the others. It should be noted that this main apparatus of human psyche may vary considerably in different cultures, depending on specifics of traditions and living conditions³. At the present time, biologic reductionism expressed as direct link between the brain and psychical functioning strongly criticized by a number of researches of the effects of specific cultures on not only various psychical functions, but also on specifics of their disturbances under various forms of psychical pathologies. It is shown, for example, that such disorders as autism and schizophrenia have distinct features in different cultures [52].

There is an assumption of the transfer of psychical activity organizing apparatus accumulated by a culture from an adult to a child through communication and learning or, in other words, *the assumption that learning leads to development, makes it possible to explain differences in organization of higher psychical functions that are discovered in different cultures and evidently at different stages of development of human species.* To designate the mechanism through which this process is carried out, Vygotsky introduced the concept of “interiorization”. As is known, Vygotsky’s view of the driving forces of development is different from that of J. Piaget’s who believed that learning adapts to natural maturing of cognitive structures and that inherently autistic (i.e., detached from reality) reasoning of a child is socialized by way of violence and coercion. Properly speaking, the RDoC Project reviewed at the beginning of the article that claims the development of no less than a new classification of psychiatric problems is operating within the same logic.

“**Historical aspect**” of psyche development theory of L.S. Vygotsky supplements “cultural” aspect with the

³ As an example, northern ethnic groups living among snow have many words signifying various hues of white, which is not at all characteristic for other regions.

concept that the ability for interiorization originates in the process of evolution and fundamentally alters laws of development of psyche of homo sapiens, as compared with animals, and causes *the transition from natural psychical functions to higher – truly human – functions, which have instrumental morphology*. Subsequently, in the course of human history changes of features of higher psychical function organization happen not as part of biological evolution, but in the process of cultural-historical development of a society and evolution of means of accumulated experiential translation. Besides that, at different stretches of development of a society certain apparatus of mental activity organization may be actual to a larger or lesser degree.

Let us consistently review the modern models of social cognition through the lens of all the three aspects sequentially. We shall begin with the historical aspect, which refers to the evolution of social understanding in the species of homo sapiens as part of phylogenesis. Development of this aspect was most vividly reflected in works of a successor of L. S. Vygotsky's, a renowned evolutionary anthropologist Michael Tomasello who is widely cited in modern papers on social cognition [80; 81].

The “historical” aspect refers to the evolution of social cognition capacity during phylogenesis

According to the evolutionary approach to genesis, capacity of social cognition and the unprecedented success of homo sapiens in the process of evolution is largely related with the very ability of the species to comprehend and forecast actions and intentions of other creatures including representatives of the species giving humans considerable advantages. Scientists tried to discern beginnings of this ability in apes [74]. They tried to prove that chimpanzees could perceive what humans think. Results of such experiments, however, were challenged.

Later, L. Brothers, the author of the concept of social brain [47] proposed a theory that social brain and the ability to perceive mental state of other creatures developed in the process of evolution of hominids as an adaptive response to sophistication of social environment, since it offered some apparent adaptation benefits: protection from potential threat and better possibilities to achieve social privileges. Led by a prominent Swedish evolutionary genetics specialist S. Pääbo, genome of a Neanderthal man was studied and a hypothesis was offered that interbreeding of Neanderthals and sapiens occurred, since a certain share of Neanderthal genes was found in human genome. The scientist's team offered a theory of possible influence of these genes on cognitive abilities [75] and mutation of the genes was viewed as a possible cause of such disorders as Down's syndrome and autism.

Summarizing these developments, M. Tomasello notes that in modern science, intellectual climate is defined mainly by interest to evolutionary bases of social cognition, however, the fact that *a huge leap in development of homo sapiens could not happen on the basis of*

biological mechanisms, given the very short historical period, the period that was negligibly small for such changes, from the perspective of whole evolution, is not taken into consideration [80].

However, from cultural-historical perspective, this stretch of time was enough for a colossal leap due to constant accumulation of experience of various individuals, social groups and societies over many generations to create common cultural knowledge. The author cites a famous saying of Newton's that each generation stands on the shoulders of giants, being potential owner of all the knowledge accumulated by culture, which grows following the ratchet effect, that is, without going back. *Every serious study of human learning, stresses the author, should take into account cultural-historical and ontogenetical aspects of development (even a child's ability to master a language and other most complex forms of human behavior amazes) that are by no means determined by biological adaptation, which provides only environment for specific forms of social cognition.*

M. Tomasello isolates the unique ability of a human child, as early as by ninth month, to perceive another individual as an active intentional agent alike itself, which conditions evolution of shared attention and later of cooperation, or shared activity. In his experiments with apes and small children, the scientist tries to prove that this is a unique ability of humans, which distinguishes them from anthropoid primates.

The author's point is: “This opens for the child the possibility to obtain cultural experience with help from another individual. This is no more than ontogenetical nature of the concept called by L.S. Vygotsky “cultural line” of psychical development, as opposed to “natural line”. This does not mean that at the age of six months a child is not a being closely related with human culture. On the contrary, by being such a being the child is involved in this culture within these months ever more actively. But until it started perceiving others as active beings with whom it can jointly direct its attention to the outside world, it merely studies the world it was born into, on its own. Only after the child starts perceiving others as active intentional agents alike itself, the whole new world of intersubjectively shared reality starts to open up for it.” [81].

M. Tomasello defines social cognitions as the ability of an individual being to perceive its congeners as counterparts, i.e., as those possessing focus and mental states. *This is the ability that allows it to imagine itself in “mental shoes” of others and thus to learn not only from others but also “through” others.* According to the scientist's theory, this evolutionary gain made humans able to perform such a leap in development as compared with other species. He rationally objects the supporters of theory of biological evolution as the source of various psychical abilities that it is hard to imagine any specific evolutionary changes for any one of them, starting with language. It appears that it was a singular but major change, which paved the way to other methods of learning and new forms of cognition, that is, the above-mentioned ability to perceive others as counterparts possessing focus and mental state.

The author views such pathology as autism as biological deviation, which prevents this ability from actualizing and forming, despite usual learning conditions. We can add to this, that the said ability may fail to form due to unfavorable environmental conditions, as well as due to other biological deviations, if conditions that L.S. Vygotsky called conditioning “workarounds” were created, as in the example of blind and deaf children to which cultural experience cannot be translated by usual ways.

According to Tomasello’s views, the phylogenetic origins of understanding of others trace back to anthropoid apes. Experiments on these apes indicate that they possess the ability to perceive others as active intentional subjects. Ability of such primal, most primitive social perception evolves in a human child at the age of 9 months to a year and a half. M. Tomasello states, that *gap in capacity of social understanding between humans and chimpanzees arises as early as before a child learns a language based on gestures, with evolution of the ability for joint focus and joint attention that become the basis of preverbal dialog and joint activity of a child with an adult.* He also refers to known researches proving inability of chimpanzee to perform truly joint activities based on a common purpose [53].

Following L.S. Vygotsky, M. Tomasello views *interiorization* of historical forms of activities inherent to a society and the ability to *cooperate*, that is, to establish common goals and cooperation in the process of attaining the goals, as the peculiarity of human psyche [80]. *He names social motivation as one of the most important and major characteristic feature of human psyche and reasoning. This idea closely relates with another concept of cultural-historical theory – the principle of unity of affect and intellect. We will discuss fundamental significance of this concept for further development of social cognition later.*

The “Cultural” Aspect – Development of Social Cognition in the Process of Ontogenesis

At this point, it would be logical to move to the second of the three aspects of cultural-historical theory – the cultural aspect, and to try to answer the question of how, after evolving from the ability of perceiving of others as counterparts and as subjects possessing intentions, social understanding further develops within ontogenesis.

M. Tomasello distinguishes three stages in the development of social understanding: 1) perception of others as intentional subjects, that is, as subjects possessing focus and intentions, at the age of 9 months to one and a half years; 2) perception of others as mental subjects, i.e., those possessing intrinsic psychical state differing from one’s own – at the age of about two years; and 3) perception of others as reflexive subjects, that is, subjects able to possess a concept of their own psychic state – at the age of about four years.

As it has been previously demonstrated, M. Tomasello describes in detail the prerequisites for development of the first stage both in phylogenesis and ontogenesis, but does not provide an answer to the question

of how, based on which mechanisms transition from the first stage, which is available to anthropoid primates, to the second one related to evolution of specifically human ability to perceive mental states of other persons, becomes possible.

The solution of this problem was attempted by another follower of L.S. Vygotsky, Charles Fernyhough, British psychologist, Professor at Durham University, in his treatise “Getting Vygotskian About Theory of Mind: Mediation, Dialogue, and the Development of Social Understanding” [60]. According to L.S. Vygotsky, linguistic mediation of reasoning and behavior begins with private speech of a child. C. Fernyhough extrapolates this concept to the leap in development of social understanding from the stage of perception of others as intentional subjects to the stage of perception of others as mental subjects possessing independent attitudes and views of life.

During the period of transition to this stage, which happens at the age of nearly two years, children demonstrate private speech, which not only performs the function of regulation of their own behavior by the way of self-instruction, but also represents an externalized dialog with an adult where different positions towards a particular real-world object may be presented, which is critical for evolution of the ability to perceive others as separate mental subjects with their own visions of reality. Vygotsky wrote: “a child develops private speech... on social basis by transferring social forms of behavior and forms of collective cooperation into the sphere of personal psychical functions”. [6].

In his fundamental research of speech development, D.B. Elkonin pointed to the dialogical nature of private speech: “...This confers a special form to the speech – the form of situational speech, which in most cases has dialogical nature. This speech represents either answers to questions of an adult, questions to adults related to certain difficulties in an activity, a demand to satisfy a certain need, or, finally, questions arising out of introduction to objects and phenomena of the reality...” [41].

It is not uncommon for children of this age to speak out loud while playing, they change their positions and clearly reflect in their speech not only their wishes and questions, but also attitude of an adult: “This mouse wants some milk – no the mouse doesn’t want milk, don’t pour it”; “I will go alone – no you can’t go alone.” J. Verch and S. Stone demonstrated in their experiments, how a child that solved a problem in dialog with his/her mother later, while solving the same problem, independently repeats this dialog using private speech thus regulating the process of decision-making [88].

When explaining the transition from the position of an intentional subject to one of a mental subject, C. Fernyhough builds his assertions on two key concepts of L.S. Vygotsky: 1) importance of symbolic mediation for psychical functioning and 2) dialogical nature of higher psychical functions. He maintains that this progress in a child’s social understanding is based on the ability to possess self-talk, that is, dialogical thinking. The scientist substantiates this assumption by offering an original concept – *dialogical thinking (DT) model*.

In his analysis of the well-known debate between Piaget and Vygotsky concerning private speech continued by their followers, C. Fernyhough provides many empiric evidences proving the position of L.S. Vygotsky that his type of speech performs regulatory function and has a transitory nature on the way to inner speech. He also uses Bakhtin's theory of dialogness of reasoning [2] as an important extension of theoretical developments of L.S. Vygotsky.

According to C. Fernyhough, interiorization of dialogue with adults, which occurs during transition of private speech into inner speech and further into progressively concise forms of it, play more important role in the ability to perceive psychical state of another individual than learning a vocabulary by a child to describe psychological states, as is considered by some authors [7]. Interiorization of this dialog, according to C. Fernyhough, is the foundation of dialogical thinking, which in its turn is the basis of the ability to adopt another's point of view, to see the reality from different positions, i.e., the ability for social understanding or, in other terms, for *mentalization, theory of mind – ToM*, that is, for modeling of psychical state of another person.

To prove the correctness of his theory, C. Fernyhough performed a specialized research using genetic method, which was employed by Vygotsky subsequent to Piaget. Fernyhough assumed that if the hypothesis of private speech importance were correct, success rate of solving social understanding problems by children would be directly linked with the extent of private speech at age-specific peak of its development. On the other hand, during its extinction, when excessive extent of private speech witnesses a delay in its interiorization into self-talk, this relation would be inverted, specifically, the more apparent private speech is, the less successful children would be in solving social understanding problems. Assessment of three groups of children of different ages by presenting them with social understanding problems adequate to their ages clearly proved this hypothesis [60].

This approach differentiates the role of private speech at different stages of development. Fernyhough also notes the importance of analysis of a link between private speech and the type of relations with adults in specific environments. There are observations demonstrating that private speech emergence depends on social relations of a child with adults and of age-mates between one another [16].

C. Fernyhough poses a number of questions important for the future research of the development of social understanding within ontogenesis: 1) what social interactions are of most importance for the development of social understanding; 2) how do they correlate with other factors that play roles in this development; 3) what specifics of behavior of close adults promote interiorization of dialog through private speech, and using what

mechanisms; and 4) at what stages of development these influences have the most effect.

The instrumental aspect – development of reflexive abilities as the central target of research of modern methods of psychotherapy

The role ideas of L.S. Vygotsky play in understanding mechanisms of psychotherapeutic interventions was discussed above [11]. Nevertheless, it is equally important to understand, why at a certain period of development of culturespecific psychological problems dominate and create demand for an apparatus for their solution.

As it has been already mentioned at the beginning of the article, social cognition evolved into a separate and important sphere and actually – into a new scientific paradigm in 1980s–1990s. Despite the fact that this was undoubtedly influenced by achievements of neurosciences and attempts to segregate a specific brain substrate responsible for social cognition processes, in our opinion, no less important reasons for increased influence of this paradigm stem from particularities of social and cultural situation that started to form in the society during the second half of 20th century.

Nancy McWilliams, renowned American specialist in psychoanalysis, the author of bestsellers published in Russian, stated the hallmark of this situation as *constant struggle of an individual for self-definition in a progressively complexifying world with its contradicting rules and multitude of cultures, media pressure and loss of clear reference behavior patterns conditioned by affiliation with a particular social strata* [14]⁴. She notes that Erik Erikson was the first to find adequate words to describe these processes in 1950–1960s, by comparing processes of moving into adulthood in Indian tribal cultures with its clear rules and strict hierarchy on the one hand, with the same processes in the culture of industrial American society, on the other hand. Characteristic problems of persons applying for psychological assistance at that time were difficulties related to acquiring self-identity.

The above problems considerably progressed and aggravated in 21st century against the background of information revolution, which complicated the sphere of social interaction by another order of magnitude by replacing real-life communication with virtual one, flooding Internet with easily accessible details of private lives and broadening communicating communities to hundreds and thousands members of social networks. "Information addiction", the habit of acquiring more and more information in social networks and at various websites reduces the ability to concentrate on a given subject for prolonged periods of time and, above all, to commune with oneself and one's experience without feeling discomfort or anxiety. Whereas Erikson's clients painfully sought themselves in social space that was losing any defined outlines, today's individuals "are trapped in social networks" and progressively loose contact with their individual experience. At the same time,

⁴ As early as at the start of past century, the emergence of social psychoanalysis marked the crisis of naturalistic approach to mental pathologies mechanisms, which was characteristic both of biological psychiatry and psychogenetic models of Z. Freud. The works of K. Horney, one of the most prominent representatives of social psychoanalysis, contain keen criticism of naturalization as to human problems.

according to a British expert in modern communications Robert Dunbar, both quality and depth of contacts with other individuals deteriorates inevitably [59].

As the specificity of modern counseling is characterized by N. McWilliams, “the clients undergoing therapy today often need to generate conscious understanding of who they are”. This was not characteristic of the patients of Z. Freud, who were suffering from conflicts between the existing social taboos and repressed impulses [14].

Psychological science expectedly reacts to the mentioned “tectonic shifts” in social and cultural situation by offering concepts and models to describe processes occurring in society and in individual human psyche. However, researchers often forfeit historic outlook on the problem and resort to naturalistic paradigm by stating absolute supremacy of specific mechanisms of development or its disturbances.

All that has been mentioned above allows us to assume that the overflow of psychology literature with various terms, which reflect different aspects and mechanisms of social cognition in their own manner, reflects, above all, problems of life and health of the individual in modern society. The long list of concepts defining processes of social cognition used by different academic conventions and schools (*mentalization, theory of psychical, self-reflection, empathy*) was recently supplemented with another concept of *mindfulness*, which progressively pervades psychological practice [12; 25; 38; 45; 46]⁵.

A mere glance at the curve of growth of works dedicated to this ability published in scientific periodicals

over the past three decades proves that this is a true boom within academic community (Fig. 1.)

Domestic specialists assimilating the approaches based on mindfulness face translation problems, namely, the absence of a suitable equivalent to this concept in Russian. The existing brief variants of translation to Russian are inadequate in conveying its meaning (awareness, attentiveness, meaningfulness). In other cases, translation is adequately correct but too awkward: “a full and non-judgemental perception of immediate experience”. For this reasons it was decided to leave the term without translation⁶. In the Western, primarily in American, society the concept of mindfulness is gradually becoming a part of public vocabulary — it is discussed by general press as a quiet revolution, which unfolds in various communities. Exercise of this ability became something of psychical fitness, much alike physical fitness exercises that had become popular in the recent decades.

In the sphere of psychiatric problem therapy, one of the first experts to use the term “mindfulness” was J. Kabat-Zinn, Professor of Massachusetts University [67] who introduced a number of principles and exercises from ancient Buddhist practices into his treatment methods. Since then, this concept has not only been assimilated by modern psychology and psychotherapy, but has also been developed considerably in the works of various authors [21; 34].

We believe that the above boom of Oriental meditative practices is also closely associated with the differences in social and cultural contexts of the East and the

Academic Articles on Mindfulness pubmed - mindfulness count

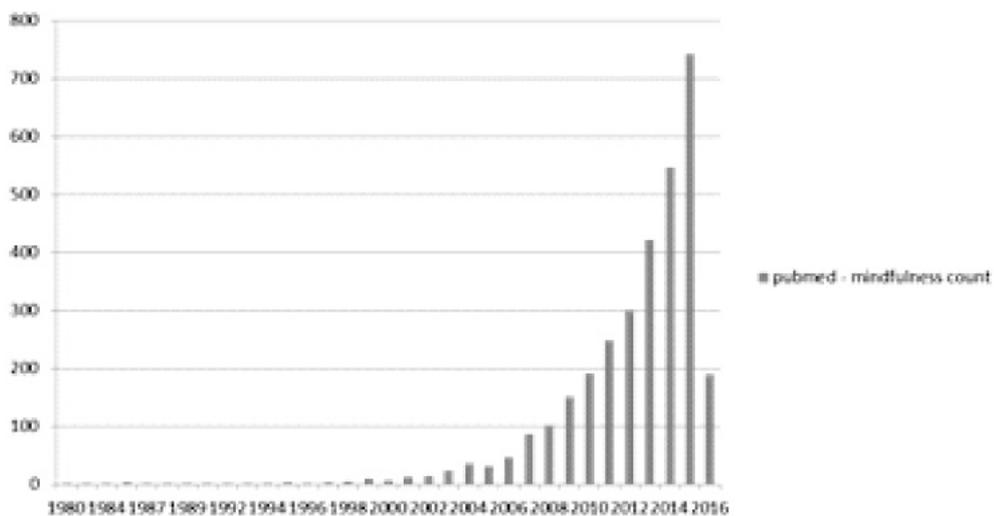


Fig. 1.

⁵ Approaches most often associated with development of this ability are as follows: dialectical behavior therapy — DBT developed by M. Linehan (Linehan, 2008), acceptance and commitment therapy — ACT developed by S. Hayes (Hayes, 2004) mindfulness based cognitive therapy — MBCT) researched by J. Tisdale and his colleagues (Teasdale et al., 2002) and metacognitive therapy — MCT) developed by E. Wells (Wells et al., 2008, 2011).

⁶ This reminds a relatively recent introduction of the term of “procrastination” (the tendency to delay activities) into vernacular of Russian specialists.

West — the deficit of a tranquil observational mode in a Western individual who constantly chases all kinds of achievements and changes⁷.

A growing number of researches reveals a direct connection between mindfulness and abilities traditionally attributed to processes of social cognition, primarily with the ability for empathy, and the level of emotional intelligence [42]. Against the background of these discoveries, numerous workshops were established by caring professionals to assist in development of mindfulness abilities. It is recognized as the basis of preventative therapy of professional burnout, as well as of a caring and conscious attitude towards patients and individuals requiring certain assistance. Champions of this movement call up Western medical science to join the colors of mindfulness [29].

Well-known representatives of psychodynamic tradition begin to address the concept of mindfulness and associate it with the term of “mentalization”, which during the last few decades is being actively developed by psychodynamic therapists. As an example, Otto Kernberg, the most distinguished representative of the psychodynamic branch of psychotherapy, emphasizes that both mentalization and mindfulness are possible only subject to a mature structure and integrated object representations [68]. He states, that mindfulness means the ability of being aware of feelings and focusing on them without acting out directly in the result of such feelings. Mentalization, the ability to model and perceive an individual’s own and others’ psychical state, is also the key process for emotional regulation.

From this perspective, close relation of psychological practice and social-cultural context is reflected by tendencies of development of the two leading schools of psychotherapy represented by psychodynamic and cognitive-behavioral paradigm finally resulting in their confluence in the field of social cognition paradigm [21].

The tendencies of psychotherapy development discussed above demonstrate close relation between socio-cultural situation and actual apparatus called upon to cope with the challenges that development of civilization brings to a man, and to mitigate the destructive effect of culture.

In Russian psychology of reasoning, interest in the concept of “self-reflection” arose in 1970s, when psychological counseling practices were nonexistent [1; 10; 22; 30]. N.G. Alekseev became one of the first specialists to start working on it, he was a researcher whose contribution to the development of scientific research methodology is yet to be appreciated. In 1981, at one of house workshops dedicated to this problem *he proposed the idea that in the second half of 20th century self-reflection became the central concept due to the particularities of social-cultural situation*. He considered the ability to establish relations between various content to be one of crucial characteristics of self-reflection. He called awareness of self “singular self-reflection” since there is no Other to establish rela-

tions with, consequently, alike Vygotsky he pointed out genetic origin of higher psychical functions on the basis of communicative social space. N.G. Alekseev associated the source of the society’s interest in self-reflection with philosophy of early modern period when along with the idea of equality of individuals the ability to establish relations started to acquire value.

In his substantiation of the growing importance of the concept of “self-reflection” in the second half of 20th century, similar to early modern period, N.G. Alekseev revealed specific social-cultural conditions promoting it⁸:

- evolution of very varying cultures within the same humanistic region;
- loss of and search for the absolute (degradation of values, growing relativity of values);
- increasing specialization of labor and absence of professional stability (the need for mobility or the ability to retrain), which poses problems in cases when an individual did not develop the ability to establish relations between professions or cooperative members and to establish relations between his/her and other activities; and
- volatile character of interactions between individuals (many relations require establishment of relations between values, habits, temperaments, etc.).

N.G. Alekseev enunciated his surprisingly exact prediction of perspectives of the concept of “self-reflection” in science and practical applications in a brief formula, which I recorded verbatim during a workshop: “The practice of self-reflection shows the distinct demand of our day. Understanding this social-cultural context increases our capacities in studying self-reflection.”

Indeed, modern psychotherapy focuses on the problem of compensation of reflexive abilities deficit, it refines apparatus for development of reflexive functions. What is more, as was demonstrated above, this applies equally to both main schools — the psychodynamic and the cognitive-behavioral. Based on the concept of “mentalization”, which refers to the ability to perceive one’s own mental states, as well as those of others, one of the most outstanding and consequential lines of modern psychodynamic psychotherapy develops, which is called just that — **mentalization-based psychotherapy** [3]. What concerns cognitive-behavioral psychotherapy, it included from the very beginning sophisticated techniques serving to build the reflexive ability (diaries recording thoughts and feelings that underpin various behavioral patterns, Socratic dialog, etc.). As was repeatedly demonstrated by us, main steps of cognitive therapist’s activity amount to a reflexive act driven to dialogical space of interaction with a patient, and its gradual interiorization leads to overcoming deficit of reflexive ability. The structure of reflexive act was described by N.G. Alekseev following Fichte’s ideas, and later it was elaborated by V.K. Zaretsky. In similar fashion, we reviewed practices of cognitive therapists, starting from innova-

⁷ This contrast is very vividly illustrated by a story of a young lady relating about her travel to India. Once, when she was as always hurrying to realize her regular intense schedule of activities in India, an attendant suggested her to stop, sit down for a bit and have a look around. “Why should I do it?” — asked the European lady. — “I am not tired”. To which the local answered: “To wait for your soul”.

⁸ Back at that time, in 1980s, N. G. Alekseev paid attention to the religious renaissance in Russia and associated it with the search of the absolute. He maintained that if this tendency would gain momentum (search for the absolute not only in terms of God, but also in terms of stability of rules), enthusiasm about self-reflection would subside.

tive works of A. Bek and following through to modern techniques of development of mindfulness [34; 35; 40]. The result of consistent exercise of these techniques is mastery of personal reasoning, emotions and behavior – the ability of *self-regulation*.

According to J. Verch, “...the emergence of the ability to self-regulate in ontogenesis is the central topic of work of Vygotsky and his followers...his concepts of self-regulation may be understood properly only if we perform genetic analysis tracing back to the origins of self-regulation” [89, p. 66]. A brilliant genetic analysis of the origins of self-regulation of social cognition processes performed by M. Tomasello and C. Fernyhough is stated in dedicated sections of this article.

A naturally determined question arises – in what age period does the most intensive further development of social cognition processes occur and its conscious mediation by reflexive apparatus originates (its deficiency in cases of mental pathology was stated previously). As was noted by R. Gur, an expert of RDoC Project responsible for the domain of social cognition, distinct improvement of social cognition occurs during the period of 7 to 21 years [65], thus the path towards social cognition lays through adolescence.

Transition to higher forms of social cognition is the problem of sensitive period

Adolescence has always attracted the attention of various researchers. A decent number of works is dedicated to its particularities [20]. Leading specialists in the area of developmental psychology note considerable shifts of adolescence and its specifics in the modern world [31; 33].

It is all the more surprising that there are relatively few papers on development of social cognition in youth [32]. Apparently, the majority of researchers, both domestic and foreign, are interested in the problem of, starting what moment and under the influence by what factors children begin to perceive intentions and feelings of another person and to emphasize with that person. One way or another, the main corpus of researches of social cognition development within ontogenesis concerns children under or just entering adolescence.

If we turn to Vygotsky again, we may note that he has two particular works dedicated to adolescence and what is important is that one of those – “The Problem of Age” [8] was written at the height of his research maturity – during the final two years of his life. It is in this very work that Vygotsky elaborates one of the concepts most important for future research of social cognition factors in ontogenesis – *the concept of social situation of development*.

In the second paper – “Teenager Pedology” – Vygotsky emphasizes that “...the key to age-specific understanding of psychology... lies in the problem of focus, in the problem of driving powers, in the structure of impulses and aspirations of a teenager” [4]. *Referring to works of his contemporary A.B. Zalkind who studied adolescent needs, L.S. Vygotsky notes egocentric attitude*

as the main property of adolescent thinking and elaborates its particularity as increased interest of a teenager to himself/herself. That is, this period may be viewed as the sensitive period for development of reflexive ability. Overcoming egocentricity occurs through communication with others since only through establishment of relations between one’s interior life and lives of others one is able to develop self-reflection.

In these latter days, papers referring to Vygotsky’s works started to appear substantiating the necessity and importance of research of SC particularly during adolescence. Among such papers, we would like to mention, above all, a review paper of Italian researchers: “No more a child, not yet an adult”: studying social cognition in adolescence” [46].

Having noted the limited number and fragmented nature of works dedicated to SC of teenagers, A. Brizio et al. [46] conclusively substantiate the need to change the state of affairs and name a number of important reasons related to peculiarities of social situation of adolescent development:

1) this is the age when a former child progressively turns towards the outer worlds and expands his/her relations with it, establishes progressively close relations with age-mates and progressively communicates outside of his/her family, thus load on social cognition processes increases sharply and they become instrumental in successfulness of social integration, which is one of the main objectives at this age;

2) in modern world, the number of teenagers and young adults in the ages of 10 to 14 years is one of the largest throughout the entire history of humanity – 1.8 billion, that is, a quarter of global population. Besides, social situation of development is very different for many of them: the majority of teenagers lives in countries with low or medium income level, with high birth rates (according to Vygotsky, for teenagers of lower social classes social maturity, which is dependent on social criteria, is recorded at a younger age, whereas in more successful social strata the gap between sexual, organic and social maturity of a child steadily increases thus creating and escalating the main conflict of this age: “this is culture, historical development of the humanity breaks biological harmony of maturing...”) [4];

3) *major psychiatric problems manifest themselves at this particular age: schizophrenia* [82] and affective spectrum disorders [51];

4) at this age, risk to physical health peaks due to traumas of various genesis, drug abuse, aggression and self-aggression and suicides, totaling as the major cause of mortality during this period [49]; and

5) there are evidences that peer pressure, inadequate maturity of psychical structures and forming neuronal bonds contribute to the effect of problems associated with emotional regulation and balanced decision-making underpinning the above-mentioned risks to psychical and physical health of teenagers.

The authors of the article conclude that it is critical to attract researchers and methodologists to solve real-life problems posed by adolescence. It should be noted that the Italian scientists who adhere to princi-

ples of cultural-historical psychology and cite L.S. Vygotsky emphasize that the concept of adolescence may vary among different cultures and theoretical concepts. Whereas the onset of adolescence is defined by biological body changes, its conclusion and transition to adulthood largely depend on society. The authors distinguish the period of 10 to 24 years as the period of transition from childhood to adulthood in European society [46], however, following Vygotsky they stress that there are no natural or biological criteria to determine the conclusion of adolescence and the beginning of adulthood. This stretch of time is determined and fashioned by culture and society. It is obvious that following development of a society, the main conflict of this age — the gap between biological and social maturity — progressively escalates.

Using the vocabulary of cultural-historical theory of psyche development, A. Brizio and her collaborators note that by the moment assumed by society as the boundary of social maturity a teenager should be adequately equipped with *cultural tools*, which should make it possible for him to comprehend the greater world of social relations, as well as themselves and other individuals. While a teenager is not equipped with such tools adults should be tolerant to him/her and assist in mastering of these tools by associating (again, L.S. Vygotsky's concept) *with the zone of his/her proximal development* [46; 56; 84].

To be no more a child, not yet an adult, means, on the one hand, to set goals and prepare oneself to future independent life and on the other — to allow oneself to exploit the advantages of childhood and limited responsibility.

It is exactly when one is going out to the greater world that advantages and weaknesses of social understanding abilities already acquired by teenagers manifest themselves and situations evolve, which are favorable or unfavorable for further development if these abilities. Family environment continues to play a large role in in social situation of teenager's development, however, extrafamilial stimuli, as well as communication with age-mates, become progressively important. If a teenager is able to integrate into social medium of age-mates, he or she feels more self-assured and his/her self-esteem is not subjected to such stress as in the cases of those who are for certain reasons rejected by a community.

The crucial role in the process of social cognition belongs to culture as a whole, that is, by macro-social factors or social structure that a teenager faces after leaving family for the greater world. Meta-analysis of papers on modern aging [90] demonstrate how social environment radically changes during transition from childhood to adolescence, how separation increases and how the need for autonomy from parents peaks at this age, how interest to politics, problems of society and civilization as a whole arises, as well as interest to finding one's own place in this complex space of cultures and subcultures with their specific values and rules. All this requires progressive development of self-understanding and understanding of other individuals with which a teenager engages in interactions varying in intensiveness and closeness, by adopting different roles.

From the things that have been stated, it could be seen that modern culture makes higher requirements to reflexive functions, just as was predicted in 1980s by N.G. Alekseev (see. above). In this regard, research data of N.N. Tolstych and A.M. Prikhozhan present interest in respect to reduction of the need of self-understanding and self-reflection of a modern teenager, as compared to teenagers of 1970s [20]. One of the reasons for this may be in supplanting of *face to face contacts* with communication via social networks, which leads to decrease of the level of emotional closeness and intimacy of communication [38; 39]. It could be assumed that reflexive functions become more of a problem zone of development of the younger generation. At the same time, as was mentioned above, load on these functions is constantly growing. This contradiction perhaps is the one of the major sore points of the modern aging.

Methods of research of social cognition ability alter by age. Naturally, more complicated tasks are presented to teenagers rather than to younger children, however, it is interesting to compare the results of performance of the same tasks at different ages. For example, researchers asked young children, teenagers and adults to solve a problem in which they had to reflect on one's own emotional state (*first person perspective*) and on that of another individual (*third person perspective*) in different situations [50]. It appeared that the ability to shift perspective improves with age. Similar results were obtained in a like research of subjects in the ages of 7 to 27 years by another group of scientists [58] — the ability to shift perspective grows from young age to adolescence and further to adulthood.

Interesting data were obtained by Fett et al. [61], who showed that the ability of teenagers to change perspective in cooperation tests is associated with a more pro-social behavior and higher level of trust to partners. A group of Italian researchers headed by one of the authors of the review paper cited above, which proves the necessity to study social cognition processes in adolescence [44], realized a project of research of junior and senior teenagers based on a semi-structured interview and experimental tasks testing the degree of development of the mentalization ability. This research also confirmed the expressed age dynamics — from junior to senior teenagers. It was revealed that teenagers are able to recognize their own states better than those of others, since the latter suggests a developed ability for perspective shift. The described phenomena correlate with the known data on adolescent egocentricity.

The research of adolescent empathy (that is, the ability to respond adequately to emotions of others) was performed by C. Sebastian et al. [76].

It appeared that in selecting a relevant answer for captions to describe situation experienced by another individual, answers of teenagers were less adequate than answers of adult subjects.

A growing number of research works is dedicated to the concept of social brain discussed above and its development during adolescence. In a review by Blakemore [43] it was shown that researches reflect a rapid development of "social brain" in teenagers. Latest researches are

focused on establishing associations between the level of performance of social cognition tasks (e.g., between emotion recognition and development of “social brain”) structures in girls at the ages of 11–13 years [69]. The results witness that girls with more functionally mature structures of social brain have better results. Goddings et al. also notes the growth of amygdaloid body in adolescence [63]. This body participates in processes of emotion recognition. Development of these structures of brain leads to increased ability to regulate one’s own emotions and to better cope with stress in the presence of significant affective stimuli [78]. It is obvious that development problems associated with these structures may bring about vulnerability to various forms of psychical pathology [55].

In more recent times, there is a growing interest to behavioral models of development of depression and other disorders related with deficit of the ability to perceive reinforcement, i.e., to enjoy whatever gives pleasure (praises or other forms of reinforcement). In practice, we are talking about such a mechanism as reduction of the ability to experience pleasure or anhedonia— a construct, which steadily attracts attention of researchers of social cognition and its disturbances caused by psychical pathology [26]. It was found out that it was exactly in adolescence that structures associated with reinforcement sensitivity develop, that is, structures preventing anhedonia [64].

Anhedonia may affect social motivation substantially by reducing focus on other individuals (in more detail, *ibidem*). Authors of theoretical model of teenage depression mechanisms believe that it is reduced sensitivity to reinforcement that leads teenagers to evaluate various social situations falsely and in a way very negatively toward themselves, which eventually leads to depression [57; 72].

Desensitization as to reinforcement in social relations may be viewed as a mechanism of **social anhedonia** — disturbance of social motivation of communication and reduction of the need for contacts with others. Of obvious interest are researches of its effect on the development of social cognition processes during adolescence — a period of ontogenesis when psychical pathologies including depression and schizophrenia manifest themselves most often. Lately, the role of anhedonia in social cognition disturbance caused by schizophrenia was proven in a number of papers [15; 23; 27].

Still other research is dedicated to the analysis of the relationship between neurocognitive development with emotional regulation in the context of teenagers’ particular sensitivity to rejection, that is, to negative assessment by others [77]. The analysis shows that at neurocognitive level there are problems with functioning of regions responsible for emotion regulation, which may make teenagers particularly sensitive to negative assessment by others. Rejection sensitivity is closely related to social anxiety. According to present data, incidence of social anxiety peaks at two ages — 5 and 13 years [70]. This is why research of adolescent social anxiety in the context of social cognition problem is also of a great interest. Data was acquired supporting the important role of family communications in growth of social fears of children, es-

pecially in cases when parents tend to suppress intrinsic activity of children and control them [18; 19].

It would be logical to assume that social anxiety may lead to the distortion of social motivation and domination of avoidance behavior. Reduction of contacts with individuals leads inevitably to underdevelopment of the ability of social cognition, which is closely related to communication experience during which apparatus necessary for mentalization and empathy is mastered. Accordingly, development of brain structures associated with social cognition may be hindered as the result of poor practice of social relations against the background of high anxiety level and avoidance related to it.

We have stated above that adolescence in and of itself is an important risk factor associated with various incidents and circumstances detrimental to physical and mental health. This is why it is so important to answer the question of the role social cognition plays in coping with various traumatic circumstances. A specific research was dedicated to the role of social cognition in coping with traumatic stress by teenagers [83]. Summarizing the results of a survey of 142 teenagers undergoing treatment at a hospital, the authors empirically confirmed the proposed hypothesis that disturbed social cognition, which stem from disturbance of affection plays an important role in development of posttraumatic stress disorder in teenagers. This implies the need to hold special training sessions for teenagers that should be focused on increasing their ability of mentalization and empathy with the purpose of preventing psychical problems. It should be said, however, that purely technical training is doubtful to solve the problem of distrust of the world, which is why practitioners will inevitably face the problem of reliable affection, dysfunctional convictions and negative social motivation.

Summarizing our brief review of social researches dedicated to teenagers’ social cognition, we need to emphasize again that the direct analogy between processes occurring in nervous system and social cognition is methodologically false and that social brain is only one component of the background (along with social context and social cognition development situation) against which aging and concurrent development of social cognition processes occur. Translation of cultural means of self-regulation in a suitable social situation of development is the central mechanism of development of social cognition.

A Comprehensive Multi-Factor Model of Social Cognition Based on the Concepts of Cultural-Historical Psychology

In the development of the model described further, we tried to integrate the fundamental principle of study of reasoning proposed by L.S. Vygotsky which, as far as we can see it, did not attract much attention of social cognition researchers. “Reasoning and Speech” is one of the fundamental works of Vygotsky that is often cited in modern papers on social cognition. As early as at first few pages *Vygotsky articulates the link between motivation and reasoning as the fundamental principle of his study*: “The

first question, which arises when we discuss relations of reasoning and speech with the rest of facets of consciousness, is the question of link between intellect and affect. As it is known, the divorcement of intellectual part of our consciousness from its affective, voluntary part represents one of the major and deep flaws of all traditional psychology... Whoever divorced reasoning in the first place from affect, block the way to an explanation of reasons of reasoning itself, since deterministic analysis of reasoning inescapably assumes the need to reveal guiding motifs of thought, needs and interests, impulses and tendencies that direct train of thought this or that way" [6].

By performing the analysis of relationship between affect and intellect, Vygotsky introduces the concept of a semantic system representing the unity of affective and intellectual processes. According to him, this analysis "... makes it possible to reveal the direct progression from impulses of an individual to a known line of reasoning and reverse progression — from dynamics of thought to dynamics of behavior and specific activities of a person" [5].

With regard to the problem of social cognition, the principle of unity of affect and intellect transforms into the necessity to study the role of social motivation in emergence of higher forms of social cognition. According to our hypothesis, from the very birth a child's focus on other individuals, which is present from infancy, is the most important regulator of social cognition processes. The fate of this focus obviously depends on biological prerequisites as well, however, behavior of a close adult and the quality of emotional contact developed between this adult and the child, that is, social interactive processes play crucial role in its development.

Based on the above-stated hypothesis of Tomasello that the ability for shared attention is the main marker and the source of further development of social cognition process, experiments on infants were performed. In 2015, K. Brink et al. published a fundamental review of a series of experimental researches of social understanding based on the method of recording of time of eye focus of a child on an object of intentional focus of another (adult) individual (marker of this focus of the adult was focusing his/her look on the object in the form of staring) [45]. This indicator of ability of shared attention was used as the marker of level of development of social understanding in children aged 6 months and older.

The authors summarize the study of the factors underpinning the ability of sustained shared attention, i.e., continual staring at an object of regard common with an adult. It was found out that this prerequisite is determined by nature of interaction with mother, above all, character of attachment — children with reliable attachment were able to fix their look at an object of interest of another individual (that is, express the ability of shared attention) for a longer time than children of mothers displaying over-patronizing or detached behavior in relation to the child.

The data of various studies are congruent to each other and conclusively confirm the important role of a reliable attachment in the development of the ability for social understanding and the necessity to integrate cultural-historical theory with the attachment theory of J. Bowlby in social cognition models [37]. In this regard, attachment type may be viewed as the most important motivating part of social cognition, which determines future structure of affiliation motivation, that is, the drive towards individuals or against them.

Let us review the prospects of development of a model of SC based on the concepts of cultural-historical theory stated above. Its foundation was laid in studies of social intellect disturbances in schizophrenics [15; 24; 25; 26; 27]. We must state innovative research performed in 1980s under the direction of B.V. Zeigarnik and Y.F. Polyakov as some of the most important keystones this model⁹. The model is further developed and elaborated under a project supported by RSF.

On the one hand, the proposed model is a comprehensive one, since it includes different components, and, on the other hand, it is a multi-factor model because it is focuses on regarding a system of factors that affects development of SC and its disturbance in cases of psychical pathologies. Structure of SC includes the following components: 1) motivation component — in accordance with the principle of unity of affect and intellect; 2) reflexive component — in accordance with the concept of conscious nature of higher psychical functions; as well as 3) operational and 4) behavioral components that, in accordance with concepts of instrumental nature of human psyche mediated by culture include internal methods (skills, strategies) of social cognition interiorized as the result of mastering of relevant means accumulated by culture.

Development of this model on the basis of L.S. Vygotsky's assumption of natural and higher psychical functions, will make it possible to present the structure of SC as a complex higher psychical function whose components are hierarchically interconnected and are related to two layers: 1) the higher — motivational layer, which unites motivational and reflexive components; 2) subdominant executive layer, which corresponds to operational and behavioral components.

Let us review each of the four above-mentioned components.

1. **The motivational component of SC** is described in the model as focus of an individual on other persons or, conversely, disregard of social contacts up to the point of the tendency to avoid contacts with others. It should be noted that the need for such contacts may remain quite acute and behavioral avoidance may conceal fear of rejection. In effect, the meaning of motivational component of SC is similar to the concept of affiliation motives. Communication motivation structure includes, according to one of its well-known models [30], two sustained motives of a person: affiliation tendency (the drive for acceptance and

⁹ Back then, when even the term «social cognition» was not yet coined, vast empirical evidence was obtained regarding disturbances of motivation component of reasoning, its semantic and reflexive regulation, as well as on general communicative focus of reasoning of schizophrenics (Nikolayeva, Kochenov, 1983; Sokolova, 1975; Zaretsky, Kholmogorova, 1983; Zeigarnik, Kholmogorova, 1985; Kholmogorova, 1983; Kritskays, Meleshko, Polyakov, 1999).

contact with various individuals, both closely related and virtual strangers) and sensitivity of an individual to rejection by others (fear of rejection). Here, drive for acceptance should be understood as the need in other individuals, preference of a company to other types of activity, as well as the tendency to gain support of others in overcoming real-life complications. We are particularly interested in fear of rejection, which is directly associated with social anxiety that became one of the central epidemiologic trends of our time, especially among children, teenagers and young adults. Expressed fear of social assessment and a high level of social distress (discomfort related to contacts), as well as social anhedonia (absence of communication pleasure) compose what in the context of the model we shall designate as negative social communication motivation. High level of empathic care, by contrast, may reflect focus on another individual, that is, positive, altruistic social motivation.

2. **The reflexive component of SC** is closely connected with consciousness and voluntary regulation of social cognition processes. Study of this component makes it possible to assess the ability to direct and make conscious, to purposefully organize, mentalization process or one's own behavioral strategy during contacts with others, as well as to assess their effectiveness as methods of social cognition and make decisions towards their reconstruction if necessary. The ability of decentration and consideration of position of another individual implying the skill of looking at a situation through the eyes of the other is an important mechanism of self-reflection.

3. **The operational component** reflects all contracted and automated skills of assessment, interpretation and decision-making in social situations, the ability of understanding and recognition of emotional, intellectual and physical state of another individual. It should be stressed that mentalization processes may occur both at operational and reflexive, conscious, level. The better processes of social cognition are developed, the broader are possibilities for an individual for conscious reflexive regulation.

4. **The behavioral component** includes, above all, sustained strategies of information processing and overt behavior, which may be more or less perceived and available for regulation. Behavioral component's particularity lays mainly in primarily utilized strategies of behavior in social interactions. Among them there are, for example, avoidance, social comparisons, social aggression, etc.

The theory of the role of culture in a general sense and its particularities during various historical periods elaborated by L.S. Vygotsky in the concept of social situation of development implies analysis of the system of social impact factors defining, based on interiorization mechanisms, development of an individual and system of his/her relationships with the world. The multi-factor psychosocial model of affective spectrum disorders [9; 40] developed using the background of assumptions of cultural-historical concept may be accepted as the basis of studies of factors conditioning disturbances of SC. The model involves four levels (macro-social, familial, individual and interpersonal) at each of which a series of factors may be distinguished that affect processes of SC and its disturbances.

1. **Macro-social level** includes such factors as cultural rules and values, practices and methods of interaction, etc. At the current historical period, processes

of SC are increasingly largely affected by such technical means as Internet and mobile communications, which cause progressive shift of interpersonal communication toward blogs, websites and social networks. A question arises, how will contraction of face to face communication of the younger generation affect translation of social cognition apparatus during development of the higher regulatory level of social cognition (the motivation to communicate and reflect). At this moment, there are already some data indicating that preference of social network interaction and the time a teenager spends in social networks is directly linked with growth of social anxiety, i.e., negative social motivation to communicate [17; 73].

2. **Familial level** involves such factors as type of affection, or, according to J. Bowlby, the nature of familial communications, the rules regulating communication style within a family, the extent of attention a family dedicates to psychical and emotional life of its members, the ability of meta-communication or discussion of one's own emotional or psychical life, etc. At the current historical period, we observe shortening of time spent together in real-life contact with family members, which is also largely associated with advancement of technical means of communication, as well as with weakening of relations between generations within families.

3. **Individual-personal level** includes such factors as personal traits and convictions that determine motivation, style of interaction and behavioral strategies in social relations and affect the development of emotions and reflexive abilities. The trait of perfectionism is characteristic for modern culture, it plays an important role in mental problems of the modern man; besides that, hostile attitudes, which distort SC processes should be noted specifically. This level also includes certain stable characteristics of cognitive sphere, which may affect processes of social cognition (e.g., general intellect).

4. **Interpersonal level** includes such factors as breadth and quality of social bonds of an individual that provide social support (including instrumental and emotional), frequency and depth of contacts with other people, etc. As was mentioned earlier, one of the consequences of technical progress is reduction of face to face communication against the background of broadening options of indirect communication and increase of time spent in virtual interaction, which necessarily affects breadth and quality of social contacts. This is a fact, which already draws attention of researchers [59].

Figure 2 schematically presents a comprehensive multi-factor model of SC.

Conclusion

The author of the article has discussed theoretical and empirical researches and practical methods of development of social cognition from the standpoint of cultural-historical psychology. The article demonstrates that cultural-historical concept of psyche development proposed by L.S. Vygotsky assists researchers in overcoming methodological deadlocks and in answering complex

questions as to the origin of the ability of social cognition within phylogenesis and ontogenesis, in explaining prevalence in the modern society of psychotherapeutic methods focusing on compensation of diminishing reflexive functions and in proposing a theory that adolescence is the sensitive period for development of higher forms of social cognition. The proposed comprehensive

multi-factor model of SC (see Fig. 2), which is based on concepts of cultural-historical theory of L.S. Vygotsky requires further elaboration focusing on negotiation of reductionist biological approaches and on substantiation of the leading role of culture in processes of SC on the basis of comprehensive study of various psychosocial factors and components of SC.

Многофакторная комплексная модель СП, основанная на культурно-исторической теории:

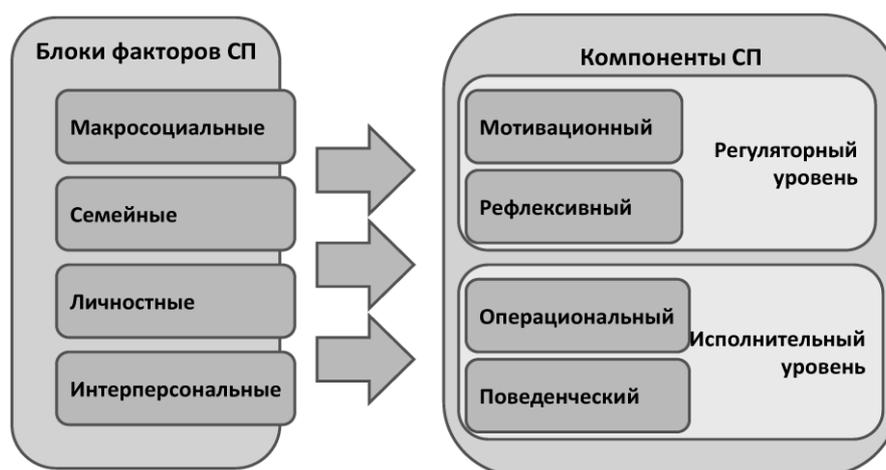


Fig. 2

Многофакторная комплексная модель СП, основанная на культурно-исторической теории:	Comprehensive multi-factor model of SC based on cultural-historic theory:
Блоки факторов СП	Series of factors of SC
Макросоциальные	Macro-social
Семейные	Familial
Личностные	Personal
Интерперсональные	Interpersonal
Компоненты СП	Components of SC
Мотивационный	Motivational
Рефлексивный	Reflexive
Регуляторный уровень	Regulatory level
Операциональный	Operational
Поведенческий	Behavioral
Исполнительный уровень	Executive level

Financial Support Acknowledgments

This article was prepared with the financial support of Russian Science Foundation (grant No. 14-18-03461) at FSBI FMRCPN of Ministry of Health of the Russian Federation.

In Russian

Анализ показателей цитирования трудов Л.С. Выготского в научных изданиях показывает, что многие исследователи только в последнее десятилетие начинают открывать для себя культурно-истори-

ческую психологию¹. В данной статье мы попытаемся проанализировать причины роста интереса к ней среди исследователей, которые занимаются проблемами социального познания, т. е. ищут ответ на вопрос «Как

¹ Если в начале 1990-х гг. таких цитат насчитывалось всего несколько сотен, то в 2015 г. их число приблизилось к 9000. Количество же ссылок на работы Л.С. Выготского, согласно данным Google Scholar, с 1996 по 2015 г. достигает 135000 и даже превышает количество ссылок на работы Ж. Пиаже (по материалам доклада на Международном симпозиуме «Научная школа Л.С. Выготского: традиции и инновации» (Москва, 27–28 июня 2016)).

люди понимают друг друга?». Этот вопрос волновал и Л.С. Выготского, хотя он никогда не изучал то, что в современной психологической науке называется социальным познанием (*social cognition*) или социальным пониманием (*social understanding*), в узком смысле этих понятий — способностью строить картину ментальных состояний других людей и своих собственных и связывать с ней поведение человека в той или иной ситуации.

Тем не менее, основные идеи и положения культурно-исторической психологии оказались эвристичными для этой области исследований и дали толчок к созданию инновационных теоретических моделей зарождения способности к социальному пониманию в филогенезе и его становления и развития на ранних этапах онтогенеза, которые будут представлены в статье. С позиций культурно-исторической психологии удастся также дать ответ на вопрос, почему многие современные методы психотерапии сфокусированы на разработке инструментария для компенсации дефицита способности к социальному познанию, а также выдвинуть предположение о сензитивном периоде для развития его высших форм в процессе онтогенеза. В заключительном разделе статьи представлена оригинальная модель социального познания как высшей психической функции, основанная на положениях культурно-исторической психологии с особым акцентом на принципе единства аффекта и интеллекта.

Мировая наука в поисках новой методологии исследований психического развития и его нарушений

Взлет парадигмы социального познания в психологии развития, клинической психологии и психиатрии произошел в 1990-х гг. на фоне открытия так называемых зеркальных нейронов и выдвижения гипотезы о существовании особых, ответственных за социальное познание структур центральной нервной системы — «социального мозга», в дефектах которого и коренятся причины психических расстройств [24; 25]. Этот ренессанс отнюдь не нового в истории науки упования на то, что тайны человеческой психики можно понять на основе знаний об эволюции головного мозга, противоречащего самой сути культурно-исторической психологии, привел к созданию новых амбициозных и дорогостоящих проектов. Однако именно он, заставил многих исследователей социального познания задуматься об альтернативных теоретических основаниях для анализа процессов социального познания.

Наиболее масштабный исследовательский проект последних лет, финансируемый Национальным институтом психического здоровья (NIMH) США, известен под аббревиатурой RDoC (Research Domain Criteria) и включает разные исследовательские домены, среди которых особая роль отводится домену «Social Cognition» (социальные когниции). Вот, что пишет об этом один из лидеров проекта Рубен Гур во вступлении к статье, посвященной этому

домену: «В то время как основной массив исследований нейронного субстрата поведения и психопатологии фокусировался на когнициях, памяти и исполнительных функциях, в последние годы возник острый интерес к распознаванию эмоций, приведший к выделению социальных когниций в отдельный и самый главный домен RDoC. Описывая источники влияния этого домена на нейронауку, целесообразно осветить наиболее важные открытия, касающиеся «социального мозга», и обобщить параметры, характеризующие нормальное и отклоняющееся поведение. Эти параметры поведения и нейробиологии принципиальны для потенциального успеха данного конструкта проекта RDoC, особенно в связи с необходимостью установления связей с геномной системой» [65].

Для достижения этой цели привлечено большое количество ресурсов и специалистов, которые исследуют предполагаемые генетические механизмы активности разных отделов головного мозга во время решения разнообразных задач на социальное познание здоровыми людьми, пациентами и их родственниками. Погоня за сбором фактов о связи генетики, социального познания и нарушений поведения характеризует сегодня климат наук о развитии и психическом здоровье человека.

Процитируем эксперта NIMH Брюса Катберта — одного из лидеров упомянутого выше глобального проекта RDoC: «Сравнительные исследования косвенным образом ослабили точку зрения об исключительности человеческого вида, которая заключалась в обособленности психики и головного мозга, а также продемонстрировали данные о сохранности генов, нейротрансмиттеров и поведенческих функций на протяжении эволюции, которые имеются не только у грызунов и приматов, но и среди таких лабораторных животных, как дрозофилы и данио» [54, с. 31].

Очевидно, что современная наука так и не смогла преодолеть методологических ловушек, от которых предостерегал Л.С. Выготский еще в 30-е гг. прошлого века. Перефразируя Выготского, критиковавшего Ж. Пиаже за попытку отказа от теории в угоду эмпирическим данным с целью разрешить теоретические противоречия современной ему психологии, можно довольно точно описать состояние современных исследований социального познания: «Море новых фактов, крупных и мелких, первой и второй величины, открывающих новое и дополняющих известное раньше, хлынуло» в психологию со страниц научных журналов (у Выготского: «хлынуло в детскую психологию со страниц Пиаже») [6]. И далее у Выготского про Пиаже: «Он пытался укрыться от кризиса за надежной, высокой стеной фактов. Но факты ему изменили и предали его. Они привели к проблемам. Проблемы — к теории, пусть неразвитой и неразвернутой, но, тем не менее, подлинной теории, которой так стремился избежать Пиаже» [там же]. Если заменить имя Пиаже на имена тех, кто надеется доказать, что субстрат социального познания — в головном мозге и там же источник его нарушений и причина психи-

ческих расстройств, то мы получим очень точно описанную идеологию проекта RDoC. Да, в нем заложена теория. И опять — словами Выготского об обязательном наличии теоретической подоплеки при сборе и описании любых фактов: «Это неизбежно — это судьба» [там же]. Так же неизбежно в основе грандиозного по своему размаху проекта RDoC лежит определенная теория. И это старая, уходящая корнями в психиатрию XIX в., методология биологического редукционизма, которая переживает свой новый ренессанс на фоне успехов нейронаук и технологий нейровизуализации.

Не отрицая эволюционные основы развития человеческого организма, сомнения по поводу полезности такого подхода для понимания специфики развития человеческой психики и ее нарушений при психической патологии выразили многие известные эксперты. Так, известный американский психиатр Джером Вейкфилд особо подчеркивает фактическое вынесение за скобки в анализируемом проекте проблемы сознания человека: «Недостаточное внимание уделяется центральной роли смысла и опыта субъективного сознания. Даже если исследования показывают, что человеческая исключительность является ошибкой², система смыслов по-прежнему является сложным и уникальным понятием. Тем не менее, в RDoC умалется значение смысла, субъективного опыта и психической репрезентации. Нет, конечно, в RDoC присутствует когнитивный домен, однако, с учетом того, что больший упор делается на нейрональных цепях, это скорее ширма» [85].

Ален Фрэнсис — один из самых видных мировых экспертов в области классификации психических расстройств также подвергает резкой критике этот явный крен в биологические науки, причем не только в методологическом аспекте, но и с точки зрения его пользы для практики лечения различных расстройств: «Институт NIMH занимал лидирующую позицию в поддержке охватившего весь мир энтузиазма, связанного с нейронауками, назвав 1990-е годы десятилетием головного мозга, и прилагал немалые усилия к внедрению биологических программ в ранее сбалансированные исследования, фундаментальные науки, терапию и систему здравоохранения в целом. По сути же, из института психического здоровья NIMH превратился в институт головного мозга. В результате его стараниями проведены великолепные исследования, однако никакой практической помощи пациентам из этого не последовало...» [62].

Дискутируется также проблема отношений между мозгом, культурой и психикой в связи с тем, что данные нейровизуализации, исходя из которых делаются глобальные выводы, получены, в основном, на представителях западной культуры [52].

Все сказанное выше — яркое свидетельство кризиса в системе наук, занятых проблемами развития психики и ее нарушений [36]. Суть этого кризиса сугубо методологическая — объективно зарегистрированные связи между активностью определенных

отделов мозга и процессом решения задач на социальное познание рассматриваются как доказательство того, что именно эта активность является механизмом, генерирующим решение задачи. И опять, трудно сказать лучше о природе такой методологической ошибки, чем это сделал сам Л.С. Выготский: «Социальная природа всякой высшей психической функции ускользала до сих пор от внимания исследователей, которым и в голову не приходило представить развитие логической памяти или произвольной деятельности как часть социального формирования ребенка, ибо в своем биологическом начале и в конце психического развития эта функция выступает как функция индивидуальная; и только генетический анализ вскрывает тот путь, который соединяет начальную и конечную точки» (выделено мной. — А.Х. [7]).

Путь к разрешению указанных противоречий предполагает привлечение теории психического развития, которая бы непротиворечиво объясняла уже имеющиеся научные данные и давала бы ключ к будущим исследованиям, а также эффективной практике. *Поисками такой теории, как нам представляется, и можно объяснить вспышку интереса к трудам Выготского.*

Круг вопросов, которые пытался решить за свою короткую жизнь Л.С. Выготский очень широк. Среди них можно назвать следующие.

- Как происходит развитие психики в фило- и антропогенезе и в чем специфика человеческой психики?
- Как происходит развитие психики в онтогенезе?
- Каковы условия и механизмы нормального развития?
- Каковы причины и механизмы нарушений развития?
- Каковы пути компенсации этих нарушений?

Как вспоминает А.Р. Лурия, свою теорию развития психики Л.С. Выготский называл то культурной, то инструментальной, то исторической в зависимости от того контекста, который выступал на первый план в том или ином исследовательском контексте. Лурия поясняет эту тройственность следующим образом: «Каждый из этих терминов отражал различные черты предложенного им нового подхода в психологии. Каждый из них подчеркивал различные источники общего механизма, при помощи которого общество и его история создают структуру тех форм деятельности, которые отличают человека от животных» [13].

«Инструментальный» аспект акцентирует опосредованное, орудийное строение высших форм психической деятельности, которое принципиально отличает психику человека от психики животных и возникает не в процессе биологической эволюции, а в процессе культурной эволюции человечества. Главным из таких орудий является язык, появление которого принципиально изменило траекторию развития человека как вида. Помимо положения об особом характере строения человеческой психики с ним также

² Здесь автор цитаты явно делает некоторую уступку идеологам проекта и вступает в противоречие с собственной логикой.

тесно связано положение о существовании натуральных — природных — функций, которые трансформируются в ходе онтогенеза в высшие психические функции в процессе взаимодействия ребенка со взрослым: «Анализ показывает, что всякая высшая психическая функция была раньше своеобразной формой психологического сотрудничества... и лишь позже превратилась в индивидуальный способ поведения, перенесла внутрь психологической системы ребенка ту структуру, которая и при переносе сохраняет все основные черты символического строения...» [7].

«Культурный» аспект акцентирует социальную детерминированность способов получения знаний и видов орудий, как физических, так и умственных. Человеческий детеныш, воспитанный вне общества, не усваивает язык — главный инструмент коммуникации и познания себя и других, а в разных культурах, в зависимости от специфики традиций и условий проживания, этот главный инструментальный человеческой психики может значительно различаться³. В настоящее время биологический редукционизм в форме установления прямых связей между мозгом и психическим функционированием подвергается резкой критике в цикле исследований влияния конкретной культуры не только на различные психические функции, но и на специфику их нарушений при разных формах психической патологии. Например, показано, что такие заболевания как аутизм и шизофрения имеют свои специфические черты в разных культурах [52].

Положение о передаче инструментария организации психической активности, накопленного в культуре, от взрослого к ребенку в процессе общения и обучения, иными словами, *положение о том, что обучение ведет за собой развитие, позволяет объяснить различия в организации высших психических функций, которые выявляются в разных культурах и, очевидно, на разных этапах развития человека как вида*. Для обозначения механизма, посредством которого осуществляется этот процесс, Выготский ввел понятие «интериоризация». В таком взгляде на движущие силы развития Выготский, как известно, разошелся с Ж. Пиаже, который считал, что обучение подстраивается под естественное созревание когнитивных структур, а от природы аутистическое (т. е. оторванное от реальности) мышление ребенка подвергается социализации путем насилия и принуждения. Собственно говоря, и рассмотренный в начале статьи проект RDoC, претендующий ни больше ни меньше как на создание новой классификации психических расстройств, двигается тоже в этой логике.

«Исторический» аспект теории развития психики Л.С. Выготского дополняет «культурный» идеей о том, что способность к интериоризации зарождается в процессе эволюции, принципиально меняя законы развития психики homo sapiens по сравнению с животными и обусловли-

вая *переход от натуральных психических функций к высшим — истинно человеческим, имеющим орудийное строение*. Затем в ходе истории человечества изменения в особенностях организации высших психических функций происходят уже не в ходе биологической эволюции, а в процессе культурно-исторического развития общества и способов трансляции накопленного опыта. Кроме того, на разных отрезках развития общества может быть больше или меньше востребован тот или иной инструментарий организации психической деятельности.

Рассмотрим последовательно современные модели социального познания сквозь призму всех трех аспектов. Начнем с исторического, касающегося возникновения способности к социальному пониманию у вида homo sapiens в процессе филогенеза. Развитие этого аспекта нашло наиболее яркое воплощение в трудах последователя Л.С. Выготского, известного эволюционного антрополога Майкла Томаселло, широко цитируемого в современных работах по социальному познанию [80; 81].

«Исторический» аспект — возникновение способности к социальному познанию в филогенезе

Согласно эволюционному подходу к генезу способности к социальному познанию, беспрецедентный успех вида homo sapiens в процессе эволюции во многом связан именно с его способностью к пониманию и прогнозированию действия и намерений других живых существ, включая представителей собственного вида, что дало ему большие преимущества. Зачатки такой способности пытались обнаружить у обезьян [74]. Попробовали доказать, что шимпанзе могут понимать, что думает человек. Результаты их эксперимента, однако, были поставлены под сомнение.

Позднее автор концепции социального мозга L. Brothers [47] выдвинула гипотезу о том, что социальный мозг и способность понимать ментальные состояния других живых существ возникла в результате эволюции гоминид как адаптивный ответ на усложнение социального окружения, так как давала несомненные преимущества в адаптации: защиту от потенциальной угрозы и лучшие возможности для достижения социальных преимуществ. Под руководством известного шведского специалиста в области эволюционной генетики S. Rååbo был изучен геном неандертальца и была выдвинута гипотеза о том, что имело место скрещивание между неандертальцами и сапиенсами, так как в геноме человека был обнаружен определенный процент генов неандертальца. Его группой была выдвинута гипотеза о возможном влиянии этих генов на когнитивные способности [75], а мутация этих генов стала рассматриваться как

³ Например, у народов Севера, проживающих среди снегов, существует много слов, обозначающих разные оттенки белого, что совсем не характерно для других регионов.

возможная причина таких заболеваний как синдром Дауна и аутизм.

Подводя итог этим разработкам, М. Томаселло отмечает, что интеллектуальный климат в современной науке определяется прежде всего интересом к эволюционным основам социального познания, при этом не учитывается тот факт, что *огромный скачок в развитии вида homo sapiens просто не мог произойти на основе биологических механизмов, если учитывать, что он произошел на очень коротком историческом отрезке, ничтожно малом для таких изменений в масштабе всей эволюции* [80].

Но с культурно-исторической точки зрения этого отрезка было достаточно для колоссального скачка за счет непрерывного накопления опыта разных индивидов, социальных групп и обществ на протяжении многих поколений в общее культурное знание. Автор цитирует известное выражение Ньютона о том, что каждое поколение людей стоит на плечах гигантов, будучи потенциальным обладателем всего накопленного до него в культуре знания, которое наращивается согласно эффекту храповика, т. е. без возможности поворота вспять. *Любое серьезное изучение человеческого познания, подчеркивает автор, должно учитывать культурно-исторический и онтогенетический аспекты развития (ребенок тоже поражает своей способностью за короткое время освоить язык и другие сложнейшие формы человеческого поведения), которые ни в коем случае не детерминируются биологической адаптацией, обеспечивающей лишь условия для определенных форм социального познания.*

М. Томаселло выделяет уникальную способность человеческого дитя уже к девяти месяцам воспринимать другого человека как активного целенаправленного субъекта (*intentional agent*), подобного ему самому, что создает условия для возникновения способности к разделенному вниманию (*shared attention*), а затем и кооперации — совместной активности (*shared activity*). В своих опытах с приматами и маленькими детьми ученый пытается доказать, что это — уникальная способность человека, которая отличает его от высших приматов.

Автор указывает: «Это открывает возможность ребенку обучаться культуральному опыту с помощью другого человека. Это не более чем онтогенетическая природа того, что Л.С. Выготский назвал «культурной линией» психического развития в отличие от «натуральной линии». Это не значит, что в шесть месяцев ребенок не является существом, тесно связанным с человеческой культурой. Напротив, именно будучи таким существом, он в течение этих месяцев включается в эту культуру все более и более активным образом. Но пока он не начал воспринимать других как активных существ, с которыми он может совместно направлять внимание на внешний мир, он всего лишь индивидуально изучает мир, в котором родился. Только после того, как он начал воспринимать других как активных целенаправленных субъектов (*intentional agents*), подобных себе, весь новый мир интерсубъективно воспринимаемой реальности (*intersubjectively shared reality*) начинает открываться ему» [81].

М. Томаселло дает определение социальным когнициям как способности отдельного существа воспринимать своих сородичей как себе подобных, т. е. обладающих подобно ему направленностью и ментальными состояниями. *Именно это со временем позволяет ему вообразить себя в «ментальной одежде» другого и, таким образом, он может учиться не только от других, но и «через» других.* Согласно гипотезе ученого, это эволюционное приобретение позволило человеку совершить такой рывок в развитии по сравнению с другими видами. Он резонно возражает сторонникам учения о биологической эволюции как основе возникновения различных психических способностей, что трудно вообразить какие-то отдельные эволюционные изменения для каждой из них, начиная с языка. Скорее всего, это было одно, но ключевое изменение, которое открыло дорогу новым способам обучения и новым формам когниций — это вышеупомянутая способность воспринимать другого как себе подобного субъекта, обладающего направленностью и ментальным состоянием.

Такую патологию, как аутизм, автор рассматривает как биологическое отклонение, при котором эта способность, несмотря на обычные условия воспитания, не актуализируется и не формируется. К этому можно добавить, что она может не сформироваться и по причине неблагоприятных средовых условий, а также при других биологических отклонениях, если не созданы те условия, которые Л.С. Выготский называл «обходными путями» при воспитании, например, слепых и глухих детей, которым невозможна трансляция культурного опыта обычным путем.

Согласно взглядам Томаселло, филогенетические корни понимания Другого восходят к человекообразным обезьянам, эксперименты с которыми указывают на их способность воспринимать Другого как активного субъекта, обладающего собственными намерениями (*intentional subject*). Способность к такому первичному, наиболее примитивному социальному пониманию возникает у человеческого ребенка в возрасте от 9 месяцев до полутора лет. М. Томаселло указывает, что *разрыв в способностях к социальному пониманию между человеком и шимпанзе возникает еще до овладения ребенком языком, на основе языка жестов с появлением способности к совместной направленности и совместному вниманию, что становится основой довербального диалога и совместной деятельности ребенка со взрослым.* Он также ссылается на известные исследования, доказывающие неспособность к истинно совместной деятельности на основе общей цели у шимпанзе [53].

В качестве отличительной черты человеческой психики М. Томаселло, вслед за Л.С. Выготским, рассматривает *интериоризацию* коренящихся в социуме и исторически возникших форм активности, а также способность к кооперации (*cooperation*) — постановке общих целей и сотрудничеству в процессе их достижения [80]. *В качестве важнейшей и отличительной характеристики человеческой психики и мышления он называет социальную мотивацию (*social motivation*) — идея, которая тесно перекликается с*

еще одним положением культурно-исторической теории — принципом единства аффекта и интеллекта, на принципиальном значении которого для дальнейшего развития социального познания мы остановимся ниже.

«Культурный аспект» — развитие социального познания в процессе онтогенеза

В этой точке логично перейти ко второму из трех аспектов культурно-исторической теории — культурному и попытаться ответить на вопрос, как, зарождаясь из способности воспринимать другого как себе подобного и обладающего намерениями, происходит дальнейшее развитие социального понимания в онтогенезе.

М. Томаселло выделяет три этапа в развитии социального понимания: 1) восприятие другого как интенционального, т. е. имеющего определенную направленность и намерения субъекта (*intentional subject*) — возраст от 9 месяцев до полутора лет; 2) восприятие другого как ментального субъекта (*mental subject*), т. е. обладающего своим собственным психическим состоянием, отличным от моего — возраст около двух лет; 3) восприятие другого как рефлексивного субъекта (*reflexive subject*), т. е. способного иметь представление о собственном психическом состоянии — возраст около четырех лет.

Как было показано выше, М. Томаселло подробно описывает предпосылки возникновения первого этапа как в фило-, так и в онтогенезе, но не дает ответа на вопрос, как, на основе каких механизмов становится возможным переход от первого этапа, доступного и высшим приматам, ко второму, связанному с возникновением уже специфически человеческой способности к пониманию ментальных состояний других людей.

Эту задачу попытался решить еще один последователь Л.С. Выготского — британский психолог, профессор Даремского университета Чарльз Фернихоу в своем трактате «О теории психического с позиций Выготского: опосредствование, диалог и становление социального понимания» [60]. Языковое опосредствование мышления и поведения начинается, согласно Л.С. Выготскому, с эгоцентрической речи ребенка. Этот же принцип Ч. Фернихоу распространяет на скачок в развитии социального понимания от стадии восприятия другого как интенционального субъекта к стадии восприятия другого как ментального субъекта, обладающего независимой позицией и своим взглядом на мир.

В период перехода к этой стадии в возрасте около двух лет у ребенка появляется эгоцентрическая речь, которая играет не только функцию регуляции его собственного поведения в виде самоинструктирования, но и представляет собой экстериоризованный диалог со взрослым, в котором могут быть представлены разные позиции в отношении того или иного объекта реальности, что принципиально важно для зарождения способности воспринимать другого как отдельного ментального субъекта со своим видением реальности. Выготский писал: «...эгоцентрическая речь... возникает на основе социальной путем перенесения ребенком социальных

форм поведения, форм коллективного сотрудничества в сфере личных психических функций» [6].

На диалогический характер эгоцентрической речи указывал в своем фундаментальном исследовании речевого развития ребенка Д.Б. Эльконин: «... Это придает речи особую форму — форму ситуативной речи, носящей в большинстве случаев *диалогический характер*. Эта речь представляет собою или ответы на вопросы взрослого, или вопросы ко взрослому в связи с затруднениями, возникающими в ходе деятельности, или требование об удовлетворении тех или иных потребностей, или, наконец, вопросы, возникающие при знакомстве с предметами и явлениями окружающей действительности...» [41].

Нередко дети в этом возрасте говорят вслух сами с собой в процессе игры, меняя позицию и явно отражая в своей речи не только свои желания и вопросы, но и позицию взрослого: «Мышка хочет молока — нет, мышка не хочет молока, не надо лить»; «Я пойду одна — нет, одной нельзя». Дж. Верч и С. Стоун показали в своих экспериментах, как ребенок, который решает какую-то задачу совместно и в диалоге с матерью, позднее при самостоятельном решении повторяет этот диалог сам в эгоцентрической речи, регулируя процесс собственного решения [88].

Объясняя переход от позиции интенционального субъекта к позиции ментального субъекта, Ч. Фернихоу опирается на две ключевые идеи Л.С. Выготского: 1) о важности знакового опосредствования для психического функционирования; 2) о диалогической природе высших психических функций. Он утверждает, что в основе этого прогресса в социальном понимании у ребенка лежит способность к внутреннему диалогу — диалогическому мышлению. Обоснование этого утверждения сопровождается выдвиганием оригинальной авторской концепции — модели диалогического мышления — ***dialogical thinking (DT) model***.

Анализируя широко известный спор между Пиаже и Выготским, а также их последователями о функции эгоцентрической речи, Ч. Фернихоу приводит многочисленные эмпирические свидетельства в пользу позиции Л.С. Выготского о регуляторной функции этой формы речи и ее транзиторном характере на пути к внутренней речи. Он также привлекает бахтиновскую теорию диалогичности мышления [2] как важное развитие теоретических разработок Л.С. Выготского.

Согласно Ч. Фернихоу, интериоризация диалога со взрослым в процессе перехода эгоцентрической речи во внутреннюю, а затем во все более свернутые ее формы, важнее для способности понимать психическое состояние другого человека как отличное от собственного, чем овладение ребенком словарем для описания психологических состояний, как считают некоторые авторы [7]. Интериоризация этого диалога, согласно Ч. Фернихоу, и есть основа диалогического мышления, которое, в свою очередь, является основной способностью вставать на другую точку зрения, видеть реальность с разных позиций, т. е. способности к социальному пониманию или, в другой терминологии, к ментализации (*mentalization*), теории психического

(*theory of mind* — *ToM*), т. е. к реконструкции психического состояния другого человека.

Для подтверждения своей гипотезы Ч. Фернихоу, следуя генетическому методу, на который опирался Выготский вслед за Пиаже, проводит специальное исследование. Он предположил, что если гипотеза о важности эгоцентрической речи верна, то успешность решения задач на социальное понимание у детей будет прямо связана с представленностью эгоцентрической речи на возрастном пике ее развития. В период же ее угасания, когда излишняя представленность эгоцентрической речи свидетельствует о задержке ее интериоризации во внутренний диалог, эта связь будет обратной, а именно, чем больше выражена эгоцентрическая речь, тем хуже будут решаться детьми задачи на социальное понимание. Срезовое исследование трех групп детей разного возраста с предъявлением соответствующих возрасту задач на социальное понимание полностью подтвердило эту гипотезу [60].

Такой взгляд дифференцирует роль эгоцентрической речи на разных отрезках развития. Фернихоу отмечает также важность анализа связи между эгоцентрической речью и типом отношений со взрослым в той или иной среде. Имеются наблюдения, что коэффициент эгоцентрической речи зависит от типа социальных отношений ребенка со взрослым и детей-ровесников между собой [16].

Ч. Фернихоу ставит ряд важных вопросов для дальнейших исследований развития социального понимания в онтогенезе: 1) какие социальные интеракции наиболее важны для развития социального понимания; 2) как они соотносятся с другими факторами, которые играют роль в этом развитии; 3) какие именно особенности поведения близких взрослых способствуют интериоризации диалога через эгоцентрическую речь и по каким механизмам; 4) на каких этапах развития эти влияния имеют наибольший эффект.

Инструментальный аспект — развитие рефлексивных способностей как центральная мишень современных методов психотерапии

Роль идей Л.С. Выготского для понимания механизмов психотерапевтических интервенций уже рассматривалась нами ранее [11]. Однако не менее важно понять, почему в тот или иной период развития культуры на первый план выходят те или иные психологические проблемы, приводящие к запросу на инструментарий для их решения.

Как уже упоминалось в начале статьи, выделение социального познания в самостоятельную и важную область, фактически — в новую научную парадигму, происходит в 1980—1990 гг. XX в. И хотя этому, несомненно, способствовали достижения нейронаук и попытки выделить специальный мозговой субстрат,

ответственный за процессы социального познания, не менее важные причины влияния этой парадигмы коренятся, на наш взгляд, в особенностях социокультурной ситуации, которая начинает складываться в обществе во второй половине XX в.

Нэнси Мак-Вильямс — известный американский специалист в области психоанализа, автор бестселлеров, изданных на русском языке, обозначила стержневую особенность этой ситуации как *постоянную борьбу человека за свое самоопределение во все более усложняющемся мире с противоречивыми нормами и множественном субкультур, давлением средств массовой информации и утратой четких ориентиров поведения, задаваемых принадлежностью к определенной социальной страте* [14]⁴. Она указывает, что первым нашел адекватные слова для описания указанных процессов Эрик Эриксон в 1950—1960 гг., опираясь на сравнение процессов взросления в культуре индейских племен с ее ясными нормами и четкой иерархией отношений, с одной стороны, и тех же процессов в культуре индустриального американского общества — с другой. Характерными проблемами людей, которые обращались за психологической помощью в эти годы, стали трудности в обретении собственной идентичности.

Описанные проблемы нарастали и в значительной мере обострились в XXI в. в условиях информационной революции, которая еще на порядок усложнила мир социальных отношений, заменив живое общение виртуальным, наполнив интернет потоками легко доступных подробностей частной жизни, расширив аудиторию общения многих людей до сотен и тысяч членов их социальных сетей. «Сидение на информационной игле», привычка получать все новые и новые биты информации в социальных сетях и на разных сайтах снижает способность сосредоточиться на чем-то надолго, и, прежде всего, оставаться наедине с собой и своим опытом, не испытывая при этом беспокойства и дискомфорта. Если клиенты Эриксона мучительно искали себя в теряющем четкие очертания социальном пространстве, то современный человек «запутался в социальных сетях», все больше теряя контакт со своим внутренним опытом. Но и качество, и глубина контактов с другими людьми, по мнению британского эксперта в современных коммуникациях Роберта Данбара, при этом также неизбежно снижаются [59].

Как характеризует специфику современного консультирования Н. Мак-Вильямс, «клиенты, приходящие на терапию в настоящее время, часто нуждаются в том, чтобы сформулировать осознанное понимание того, кто они», что не было характерно для клиентов З. Фрейда, которые чаще всего мучились из-за конфликтов между существующими социальными запретами и вытесненными влечениями [14].

Психологическая наука закономерно откликается на описанные «тектонические сдвиги» в социокультур-

⁴ Еще в начале прошлого века появление социального психоанализа знаменовало перелом в натуралистическом подходе к механизмам психической патологии, который был характерен как для биологической психиатрии, так и для психогенетических моделей З. Фрейда. Глубокая критика натурализации человеческих проблем содержится в работах одной из самых ярких представительниц социального психоанализа К. Хорни.

турной ситуации, порождая понятия и модели для описания процессов, происходящих в обществе и в индивидуальной человеческой психике. При этом исследователи нередко утрачивают исторический взгляд на проблему и начинают мыслить в натуралистической парадигме, утверждая абсолютное главенство тех или иных механизмов развития или его нарушений.

Все это дает нам основание предположить, что наводнение психологической литературы разными терминами, так или иначе отражающими разные аспекты и механизмы социального познания, прежде всего отражает проблемы жизни и здоровья человека в современном обществе. К длинному списку понятий, обозначающих процессы социального познания в разных традициях и школах (*ментализация, теория психического, рефлексия, эмпатическая способность*) добавилось и в последнее время находит все более широкое распространение в психологических практиках еще одно понятие — *майндфулнесс* [12; 25; 38; 45; 46]⁵.

Достаточно только посмотреть на кривую роста публикаций, посвященных этой способности за последние три десятилетия в научных периодических изданиях, чтобы убедиться в том, что это настоящий бум, охвативший академическое сообщество (рис. 1).

Отечественные специалисты, осваивающие подходы, основанные на *mindfulness*, сталкиваются с трудностями перевода — отсутствием какого-либо

подходящего аналога для этого понятия в русском языке. Существующие краткие варианты перевода на русский неудовлетворительно передают его смысл (осознанность, внимательность, осмысленность) или же перевод оказывается достаточно точным, но слишком громоздким: «полное и безоценочное осознание непосредственного опыта». В связи с этим лучшим решением было бы оставить этот термин без перевода⁶. В западном, прежде всего американском, обществе, понятие майндфулнесс постепенно становится частью публичного лексикона — о нем пишут в широкой прессе как о тихой революции, охватившей разные круги общества. Тренировки в этой способности превратились во что-то типа психического фитнеса, подобно физическому фитнесу, ставшему столь популярным в последние десятилетия.

В психотерапии психических расстройств понятие майндфулнесс одним из первых начал употреблять профессор Массачусетского университета Дж. Кабат-зин [67], который привнес в работу с больными ряд принципов и упражнений из древних буддистских практик. С тех пор это понятие было не только ассимилировано в современной психологии и психотерапии, но и получило значительное развитие в трудах разных авторов [21; 34].

Нам представляется, что описанный бум восточных медитативных практик тоже тесно связан с различиями в социокультурных контекстах Востока и Запада — дефицитом спокойной, наблюдающей по-

Academic Articles on Mindfulness pubmed - mindfulness count

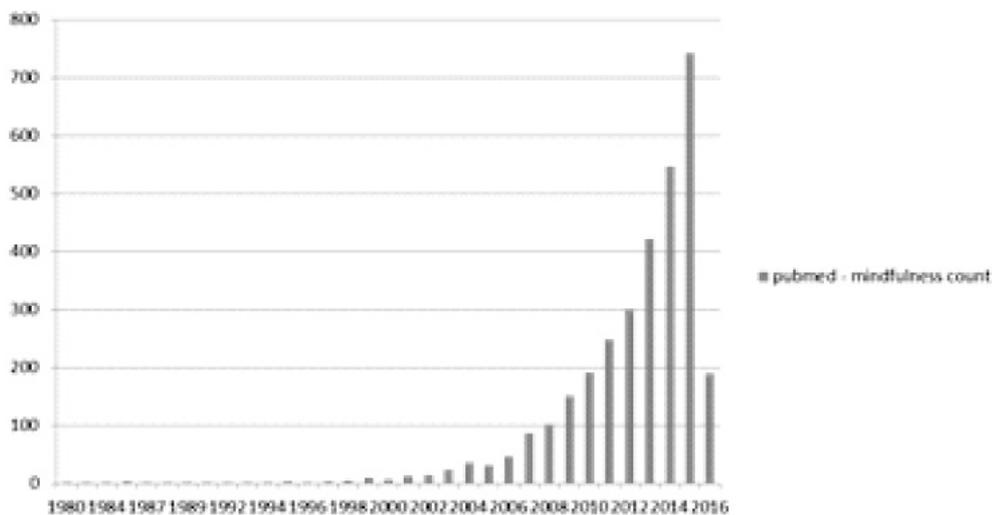


Рис. 1. Кривая роста публикаций по тематике «майндфулнесс»

⁵ К подходам, делающим ставку на развитие этой способности, чаще всего относят следующие: диалектическую бихевиоральную терапию (dialectical behavior therapy — ДБТ), разработанную М. Лайнен (Лайнен, 2008), терапию принятием и согласием (acceptance and commitment therapy — АСТ), развиваемую С. Хейсом (Hayes, 2004), когнитивную терапию, основанную на *mindfulness* (mindfulness based cognitive therapy — МВСТ), развиваемую Дж. Тисдейл с соавторами (Teasdale et al., 2002), метакогнитивную терапию (metacognitive therapy — МСТ), развиваемую Э. Велшем (Wells et al., 2008, 2011).

⁶ Подобно тому, как сравнительно недавно вошел в профессиональный язык российских специалистов такой термин, как «прокрастинация» (склонность откладывать дела на потом).

зиции у вечно находящегося в погоне за разными достижениями и изменениями западного человека⁷.

Появляется все больше исследований, показывающих непосредственную связь майндфулнесс со способностями, традиционно относящимися к процессам социального познания, прежде всего способностью к эмпатии, и уровнем эмоционального интеллекта [42]. Вместе с этими открытиями развернулись многочисленные тренинги специалистов помогающих профессий, направленные на развитие способности к майндфулнесс. Она признается основой для профилактики выгорания, а также для бережного и понимающего, эмпатического, отношения к пациентам и людям, нуждающимся в той или иной помощи. Вся западная медицина энтузиастами этого направления призывается под знамена майндфулнесс [29].

Известные представители психодинамической традиции начинают обращаться к понятию «майндфулнесс» и соотносить его с понятием «ментализация», которое интенсивно развивается психодинамическими терапевтами в последние десятилетия. Так, самый известный современный представитель психодинамического направления в психотерапии Отто Кернберг подчеркивает, что и ментализация, и майндфулнесс возможны только при зрелой структуре и интегрированности объектных репрезентаций [68]. Быть «майндфул», указывает он, означает умение осознать чувства и фокусироваться на них без непосредственного отреагирования (acting out) в результате этих чувств. Также и ментализация — способность реконструировать и понимать свое и чужое психическое состояние — является ключевым процессом для регуляции эмоций.

Таким образом, тесная связь психологической практики и социо-культурного контекста отразилась в тенденциях развития двух ведущих направлений психотерапии, представленных психодинамической и когнитивно-бихевиоральной парадигмой, и, в конце концов, вылилась в их пересечение на поле парадигмы социального познания [21].

Рассмотренные выше тенденции развития психотерапии демонстрируют тесную связь социокультурной ситуации и востребованного инструментария, призванного справиться с теми вызовами, которые развитие цивилизации предъявляет человеку, и смягчить деструктивное воздействие культуры.

В российской психологии мышления, начиная с 1970-х гг., когда психологической практики в форме консультирования и психотерапии в России фактически не было, возник интерес к понятию «рефлексия» [1; 10; 22; 30]. Одним из первых стал его разрабатывать Н.Г. Алексеев — исследователь, вклад которого в развитие методологии научного исследования еще предстоит оценить. В 1981 г. на одном из домашних семи-

наров, посвященных этой проблеме, он выдвинул тезис о том, что во второй половине XX в. понятие рефлексии становится центральным в связи с особенностями социокультурной ситуации. Одной из сущностных характеристик рефлексии он считал способность к установлению отношений между разными содержаниями. Осознание самого себя он называл «вырожденной рефлексией», так как отсутствует Другой, с которым устанавливаются отношения, т. е. подобно Выготскому он указывал на генетическое происхождение высшей психической функции из коммуникативного социального пространства. Первоисточник интереса к рефлексии в обществе Н.Г. Алексеев связывал с философией Нового времени, когда вместе с идеей равенства людей начинает приобретать ценность способность к установлению отношений.

Обосновывая тезис о возрастающей важности понятия «рефлексия» во второй половине XX в. по аналогии с Новым временем, Н.Г. Алексеев вскрыл те специфические социокультурные условия, которые этому способствовали⁸:

- становление самых разных культур в рамках одного человеческого региона;
- потеря и поиски абсолюта (ценности теряют свой смысл, все большая относительность норм);
- все большая специализация труда и отсутствие профессиональной устойчивости (необходима мобильность — способность к переучиванию), что трудно, если у человека не выработана способность к установлению отношений между профессиями, между кооператорами, установления отношений между своей деятельностью и другой;
- изменчивый характер взаимодействия людей (обилие отношений требует установления отношений между ценностями, привычками, характером и т. д.).

Свой удивительно точный прогноз относительно перспектив понятия «рефлексия» в науке и практике Н.Г. Алексеев сформулировал в лаконичной формуле, дословно мною записанной во время семинара: «В занятиях рефлексии отражается реальная потребность нашего дня. Понимание этого социокультурного контекста увеличивает наши возможности в исследовании рефлексии».

Современная психотерапия действительно сфокусирована на задаче компенсации дефицита рефлексивных способностей и непрерывно совершенствует инструментарий по развитию рефлексивных функций, причем, как было показано выше, это одинаково относится к двум главным направлениям — психодинамическому и когнитивно-бихевиоральному. На основе понятия «ментализация», обозначающего способность к пониманию своих и чужих ментальных состояний, развивается одно из наиболее ярких и влиятельных направлений современной психоди-

⁷ Очень выразительно об этом различии свидетельствует рассказ молодой женщины после поездки в Индию. Когда она, как обычно, спешила, чтобы осуществить очередной насыщенный план на текущий день пребывания в Индии, сопровождающая девушка предложила ей остановиться и немного посидеть, посмотреть вокруг. «Зачем?» — спросила европейка. — «Я ведь не устала», на что местная девушка ответила: «Душу подождать надо».

⁸ Уже тогда, в 1980-х гг. Н.Г. Алексеев обратил внимание на религиозный ренессанс в России и связал это с поисками абсолюта. Он утверждал, что если эта тенденция разовьется (поиски абсолюта не только в смысле бога, но и устойчивости норм), то увлечение рефлексией сойдет на нет.

намической психотерапии, которое так и называется — **психотерапия, основанная на ментализации** [3]. Что касается когнитивно-бихевиоральной психотерапии, то она изначально включала в себя изолированные технологии по формированию рефлексивной способности (дневники с фиксацией мыслей и чувств, лежащих в основе разных поведенческих паттернов, сократический диалог и др.). Как было неоднократно показано нами, основные шаги в работе когнитивного терапевта представляют собой рефлексивный акт, вынесенный в диалогическое пространство общения с пациентом, а его постепенная интериоризация приводит к преодолению дефицита рефлексивной способности. Структура рефлексивного акта была описана Н.Г. Алексеевым на основе идей Фихте и дополнена В.К. Зарецким, по аналогии с ней нами были рассмотрены техники работы когнитивных терапевтов, начиная с пионерских работ А. Бека и заканчивая современными технологиями по развитию майндфулнесс [34; 35; 40]. Результатом систематического применения этих техник является овладение собственным мышлением, эмоциями и поведением — способность к **саморегуляции**.

Согласно Дж. Вертчу, «...возникновение способности к саморегуляции в онтогенезе — центральная тема работ Выготского и его последователей. ... его идеи о саморегуляции могут быть правильно поняты только если мы проводим генетический анализ, восходящий к истокам саморегуляции» [89, р. 66]. Блестящий генетический анализ истоков саморегуляции процессов социального познания, проделанный М. Тамаселло и Ч. Фернихоу, был описан в специальных разделах данной статьи.

Встает закономерный вопрос, в каком возрастном периоде происходит наиболее интенсивное дальнейшее развитие процессов социального познания и возникновение его сознательного опосредствования рефлексивным инструментарием, на дефицитность которого при психической патологии было указано выше. Как отмечает R. Gur — эксперт проекта RDoC, ответственный за домен социальных когниций, отчетливое улучшение показателей социального познания происходит в период от 7 до 21 года [65], т. е. путь к высшим формам социального познания лежит через подростковый возраст.

Переход к высшим формам социального познания — проблема сензитивного периода

Подростковый возраст всегда привлекал внимание разных исследователей, его специфике посвящено немало работ [20], о значительных сдвигах в границах подросткового возраста и специфике его протекания в современном мире пишут ведущие специалисты психологии развития [31; 33].

Тем удивительнее, что сравнительно немного работ о развитии социального познания у подростков [32]. Видимо, большинство исследователей, как отечественных, так и зарубежных, интересовал вопрос о том, с какого момента и под влиянием каких

факторов у детей появляется способность понимать намерения и чувства другого человека, а также сопереживать ему. Так или иначе, основной массив исследований развития социального познания в онтогенезе касается детей, не достигших или только достигших подросткового возраста [28].

Если мы опять обратимся к Выготскому, то можно зафиксировать, что подростковому возрасту у него посвящено два специальных исследования, причем одно из них — «Проблема возраста» [8] — написано на пике зрелости его научных разработок — в последние два года жизни. Именно в этой работе Выготский развивает одно из самых важных понятий для дальнейшего исследования факторов социального познания в онтогенезе — **понятие социальной ситуации развития**.

Во втором исследовании — «Педагогике подростка» — Выготский указывает, что «...ключ к возрастному пониманию психологии... заложен в проблеме направленности, в проблеме движущих сил, в структуре влечений и стремлений ребенка» [4]. *Ссылаясь на работы своего современника А.Б. Залкинда, изучавшего потребности подросткового возраста, Л.С. Выготский отмечает эгоцентрическую установку как главную характеристику мышления подростка, специфику которой он раскрывает как повышенный интерес подростка к самому себе. То есть этот период можно рассматривать как сензитивный для развития рефлексивной способности. Преодоление эгоцентризма происходит через контакт с другими, так как только путем установления отношений между своей внутренней жизнью и жизнью других возможно развитие рефлексии.*

В самое последнее время появляются работы со ссылками на труды Выготского, обосновывающие необходимость и важность исследования СП именно в подростковом возрасте. Среди таких работ следует в первую очередь упомянуть обзорную статью итальянских исследователей: ««No more a child, not yet an adult»: studying social cognition in adolescence» — «Уже не ребенок, но еще не взрослый: изучение социального познания у подростков» [46].

Отмечая небольшое количество и фрагментарный характер работ, посвященных СП у подростков, А. Brizio с соавторами [46] убедительно обосновывают необходимость изменения такого положения вещей, называя ряд веских причин, связанных с особенностями социальной ситуации развития подростков:

1) это возраст, когда вчерашний ребенок все больше разворачивается к внешнему миру и расширяет свои связи с ним, вступает во все более тесные отношения со сверстниками и все больше общается вне семьи, т. е. нагрузка на процессы социального познания резко возрастает и от них зависит успешность социальной интеграции — одной из основных задач данного возрастного периода;

2) в современном мире число подростков и молодых людей в возрасте от 10 до 14 лет самое большое за всю историю человечества — 1,8 миллиарда, т. е. четверть населения всего мира, причем их социальные ситуации развития существенно различаются: основная часть из них проживает в странах с низким

и средним уровнем доходов населения, где высокие цифры рождаемости (по Вygотскому, социальная зрелость, задаваемая общественными критериями, у подростков из нижних социальных классов фиксируется раньше, в то время как в более благополучных слоях общества разрыв между половой, органической и социальной зрелостью ребенка все время увеличивается, создавая и обостряя основной конфликт этого возраста: «это культура, это историческое развитие человечества разбивает биологическую гармонию созревания...») [4];

3) *основные психические расстройства манифестируют именно в этом возрасте*: шизофрения [82] и расстройства аффективного спектра [51];

4) в этом возрасте резко возрастает риск для физического здоровья в результате травм разного генеза, приема наркотиков, агрессии и аутоагрессии, суицидов, что вместе составляет первую причину смертности в этом возрасте [49];

5) есть свидетельства того, что давление сверстников, недостаточная зрелость психических структур и формирующихся нейронных связей способствуют тому, что именно проблемы эмоциональной регуляции и принятия взвешенных решений лежат в основе описанных выше рисков для психического и физического здоровья подростков.

Авторы статьи делают вывод, что критически важным является привлечение исследователей и методологов к решению реальных жизненных проблем, которые ставит подростковый возраст. При этом итальянские ученые, придерживающиеся принципов культурно-исторической психологии и цитирующие Л.С. Вygотского, особо подчеркивают, что само представление о подростковом возрасте может различаться в разных культурах и теоретических концепциях. Если начало подростничества определяется биологическими сдвигами в организме, то его завершение и переход в статус взрослого человека во многом зависят от норм общества. Они обозначают период от 10 до 24 лет как переходный период от детства к зрелости в европейском обществе [46], но вслед за Вygотским подчеркивают, что для определения завершения подросткового периода и момента наступления зрелости нет никаких природных, биологических критериев, этот переход задается и конструируется культурой, обществом. Очевидно, что с развитием общества основной конфликт этого возраста — разрыв между биологической и социальной зрелостью — все больше обостряется.

Используя лексикон культурно-исторической теории развития психики, А. Вrizio и ее соавторы указывают, что к этому моменту, принятому в обществе за границу социальной зрелости, подросток должен быть в достаточной мере вооружен культурными средствами (*cultural tools*), которые позволяют ему понимать большой мир социальных отношений, себя и других людей. Пока же подросток не вооружен этими средствами, взрослые должны проявлять толерантность к нему и помогать ему в овладении ими, соотносясь (опять по Л.С. Вygотскому!) *с зоной его ближайшего развития* [46; 56; 84].

Быть между детством и зрелостью означает, с одной стороны, строить цели и готовить себя к будущей самостоятельной жизни, а с другой — позволять себе использовать преимущества детства с его ограниченной ответственностью.

Именно с выходом в большой мир начинают проявляться слабые и сильные стороны уже имеющихся у подростков способностей к социальному пониманию, а также складываются благоприятные или неблагоприятные ситуации для дальнейшего развития этих способностей. В социальной ситуации развития подростка продолжает играть большую роль семейное окружение, но все более важными становятся влияния вне семьи — общение со сверстниками. Если подростку удастся интегрироваться в социальную среду сверстников, он чувствует себя более уверенно и его самооценка не подвергается таким испытаниям, как у тех, кто оказывается по тем или иным причинам отвергнутым сообществом.

Огромная роль в развитии социального познания принадлежит культуре в целом — макросоциальным факторам, или тому укладу общества, с которым подросток сталкивается, выходя из семьи в большой социум. В мета-анализе работ по современному взрослению [90] показано, как радикально меняется социальная сеть с переходом от детства к подростковому возрасту, как проходит сепарация и все больше растет потребность в автономии от родителей, достигая пика именно в этом возрасте, возникает интерес к политике, проблемам общества и цивилизации в целом, поиску своего места и своей позиции в этом сложнейшем пространстве культур и субкультур с их ценностями и нормами. Все это требует постоянного развития самопонимания и понимания других людей, с которыми подросток вступает в разные по интенсивности и близости контакты, принимая разные социальные роли.

Из сказанного видно, что современная культура предъявляет все более высокие требования к рефлексивным функциям, в соответствии с тем прогнозом, который еще в 1980-е гг. был сделан Н.Г. Алексеевым (см. выше). В этой связи интересны данные исследования Н.Н. Толстых и А.М. Прихожан относительно редукации потребности в самопонимании и рефлексии у современного подростка по сравнению с подростками 1970-х гг. [20]. Одной из причин этого может быть постепенное вытеснение *непосредственных контактов* — *face to face* общением в социальных сетях, ведущее к снижению уровня эмоциональной близости и интимности общения [38; 39]. Можно предположить, что рефлексивные функции становятся все более проблемной зоной в развитии молодого поколения. В то же время, как уже отмечалось выше, нагрузка на эти функции непрерывно растет. Возможно, в этом противоречии заключается одна из самых болевых точек современного взросления.

Методы исследования способности к социальному познанию изменяются от возраста к возрасту. Естественно, что для подростков используются более сложные задачи, чем для детей младшего возраста, однако интересно именно сравнение результатов

выполнения какой-то одной задачи в разных возрастах. Так, просили детей младшего возраста, подростков и взрослых решать задачу, где требовалось представить эмоциональное состояние свое (*first person perspective*) и другого человека (*third person perspective* — смена позиции) в разных ситуациях [50]. Оказалось, что способность к смене позиции с возрастом улучшается. Похожие результаты в сходном исследовании испытуемых в возрасте от 7 до 27 лет получила и другая группа ученых [58] — способность к смене позиции росла от младшего возраста к подростковому и дальше к взрослости.

Интересны данные Fett et al. [61], показавших, что способность к смене позиции у подростков связана с большей просоциальностью поведения и большим уровнем доверия к партнеру в заданиях на кооперацию. Итальянская группа ученых во главе с одним из авторов цитированной выше обзорной статьи, обосновывающей необходимость исследования процессов социального познания в подростковом возрасте [44], осуществила проект с исследованием детей младшего и старшего подросткового возрастов на основе полуструктурированного интервью и экспериментальных заданий, тестирующих развитие способности к ментализации. Это исследование также подтвердило выраженную возрастную динамику от младших к старшим подросткам. При этом оказалось, что подростки лучше способны к осознанию собственных состояний, чем состояний другого, так как последнее предполагает сформировавшуюся способность к смене позиции. Описанные феномены согласуются с известными данными о подростковом эгоцентризме.

Исследование способности к эмпатии в подростковом возрасте (т. е. способности адекватно откликаться на эмоции других людей) проводилось С. Sebastian et al. [76].

Оказалось, что при выборе подходящего ответа в виньетках с описанием ситуации, в которой оказался другой человек, ответы подростков были менее адекватны, чем ответы взрослых испытуемых.

Все большее количество исследований посвящается рассмотренной выше концепции социального мозга и его развития в детском и подростковом возрасте. В обзоре Blakemore [43] показано, что исследования свидетельствуют о бурном развитии «социального мозга» у подростков. Последние исследования направлены на установление связи между уровнем выполнения задач на социальное познание (например, распознаванием эмоций и развитием структур «социального мозга») у девочек 11–13 лет [69]. Результаты свидетельствуют о лучших показателях у девочек с более функционально зрелыми структурами социального мозга. На рост в подростковом возрасте амгигдалы, участвующей в процессах распознавания эмоций, указывает и Goddings с соавторами [63]. Развитие этих структур мозга ведет к росту способности регулировать свои эмоции и лучше справляться со стрессом при предъявлении аффективно значимых стимулов [78]. Очевидно, что проблемы в развитии этих структур могут создавать уязвимость к разным формам психической патологии [55].

В последнее время растет интерес к бихевиоральным моделям развития депрессии и других расстройств как дефицита способности воспринимать подкрепление, т. е. получать удовольствие от того, что обычно приносит его (похвала или другие формы подкрепления). Фактически речь идет о таком механизме, как снижение способности к переживанию удовольствия, или ангедонии — конструкту, который все больше привлекает исследователей социального познания и его нарушений при психической патологии [26]. Оказалось, что именно в подростковом возрасте активно развиваются структуры, связанные с чувствительностью к подкреплению, т. е. противостоящие ангедонии [64].

Ангедония может существенно влиять на социальную мотивацию — снижать направленность на других людей (см. подробнее там же). Авторы теоретической модели механизмов подростковой депрессии считают, что именно снижение чувствительности к подкреплению приводит к тому, что подростки оценивают разные социальные ситуации неправильно, в крайне негативном для себя ключе, что, в конце концов, приводит к депрессии [57; 72].

Снижение чувствительности к подкреплению в социальных отношениях можно рассматривать как механизм *социальной ангедонии* — нарушение социальной мотивации общения, снижение потребности контактов с другими. Безусловный интерес представляют исследования ее влияния на развитие процессов социального познания в подростковом возрасте — периоде онтогенеза, в котором чаще всего манифестирует психическая патология, включая депрессию и шизофрению. В последние годы роль социальной ангедонии в нарушениях социального познания при шизофрении была доказана в ряде исследований [15; 23; 27].

Еще одно исследование посвящено анализу связи нейрокогнитивного развития с эмоциональной регуляцией в контексте проблемы особой чувствительности подростков к отвержению, т. е. к негативной оценке со стороны других [77]. Анализ показывает, что на нейрокогнитивном уровне существуют проблемы в функционировании отделов, отвечающих за регуляцию эмоций, что может делать подростков особенно чувствительными к негативным оценкам со стороны других людей. Чувствительность к отвержению тесно связана с социальной тревожностью. По последним данным, пики распространенности социальной тревожности приходятся на два возрастных пика — 5 и 13 лет [70]. Поэтому исследование социальной тревожности в подростковом возрасте в контексте проблемы социального познания также представляет большой интерес. Были получены данные о важной роли семейных коммуникаций в росте социальных страхов у детей, особенно стремления родителей подавить собственную активность ребенка и контролировать его [18; 19].

Логично предположить, что социальная тревожность в дальнейшем может приводить к искажению социальной мотивации и доминированию поведения избегания. Сокращение контактов с людьми неиз-

бежно ведет к недоразвитию способности к социальному познанию, тесно связанной с опытом общения, в ходе которого усваивается необходимый инструментарий для ментализации и эмпатии. Таким образом, развитие мозговых структур, связанных с социальным познанием, может тормозиться в результате обедненной практики социальных отношений, проходящих на фоне высокого уровня тревоги и связанного с ней избегания.

Выше мы указали, что подростковый возраст сам по себе является важным фактором риска по различным опасным для физического и психического здоровья инцидентам и обстоятельствам. Поэтому так важно ответить на вопрос о роли социальных когнийций в совладании с различными травматическими обстоятельствами. Отдельное исследование было посвящено роли социальных когнийций в совладании с травматическим стрессом у подростков [83]. В результате обследования 142 подростков, проходящих лечение в стационаре, авторы эмпирически подтвердили выдвинутую гипотезу о том, что именно нарушенные социальные когнийции, уходящие корнями в нарушение привязанности, играют важную роль в возникновении посттравматического стрессового расстройства у подростков. Из этого следует вывод о необходимости проведения специальных тренингов для подростков, направленных на повышение их способности к ментализации и эмпатии с целью профилактики психического неблагополучия. Однако чисто техническая тренировка вряд ли решит проблему недоверия к миру, поэтому практики неизбежно столкнутся с проблемой ненадежной привязанности, дисфункциональными убеждениями и негативной социальной мотивацией.

Подводя итог краткому обзору исследований социального познания у подростков, следует еще раз подчеркнуть, что прямая аналогия между процессами в нервной системе и социальными когнийциями методологически ошибочна, а социальный мозг — это лишь одно из условий (наряду с социальным контекстом и социальной ситуацией развития), в которых происходит взросление и вместе с ним становление процессов социального познания. Центральным же механизмом развития социального познания является трансляция культурных средств саморегуляции в условиях благоприятной социальной ситуации развития.

Комплексная многофакторная модель социального познания, основанная на положениях культурно-исторической психологии

В разработке модели, которая будет описана ниже, мы попытались интегрировать фундаментальный принцип изучения мышления, выдвинутый Л.С. Выготским и не получивший пока, как нам представляется, достаточно внимания со стороны исследователей социального познания. «Мышление и речь» — одна из основополагающих работ Выготского, которая особенно часто цитируется в современных статьях на тему соци-

ального познания. Уже на самых первых ее *страницах* Выготский формулирует связь мотивации и мышления как основополагающий принцип своего исследования: «Первый вопрос, который возникает, когда мы говорим об отношении мышления и речи к остальным сторонам сознания, — это вопрос о связи между интеллектом и аффектом. Как известно, отрыв интеллектуальной стороны нашего сознания от его аффективной, волевой стороны представляет один из самых основных и коренных пороков всей традиционной психологии... Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления, потому что детерминистский анализ мышления необходимо предполагает вскрытие движущих мотивов мысли, потребностей и интересов, побуждений и тенденций, которые направляют движение мысли в ту или иную сторону» [6].

Продельвая анализ отношения аффекта и интеллекта, Выготский вводит понятие смысловых динамических систем, представляющих собой единство аффективных и интеллектуальных процессов. Этот анализ, по его словам «...позволяет раскрыть прямое движение от потребности побуждений человека к известному направлению его мышления и обратное движение — от динамики мысли к динамике поведения и конкретной деятельности личности» [5].

Применительно к проблеме социального познания принцип единства аффекта и интеллекта трансформируется в необходимость изучения роли социальной мотивации для становления высших форм социального познания. По нашей гипотезе, важнейшим регулятором процессов социального познания с самого рождения становится мотивационная направленность ребенка — направленность на другого человека, которая существует уже с младенчества. Судьба этой направленности, очевидно, зависит и от биологических предпосылок, но важнейшую роль в ее становлении играют поведение близкого взрослого и качество эмоционального контакта, который устанавливается между ним и ребенком, т. е. социальные интерактивные процессы.

На основе приведенной выше гипотезы Томаселло о способности к разделенному вниманию как главному маркеру и источнику дальнейшего развития процесса социального познания были проведены эксперименты с младенцами. В 2015 г. К. Brink с соавторами опубликовали фундаментальный обзор цикла экспериментальных исследований социального понимания на основе методики фиксации времени фокусировки взгляда ребенка на объекте интенциональной направленности другого человека — взрослого (маркером такой направленности на объект у взрослого служила фокусировка внимания на нем в виде пристального разглядывания) [45]. Именно этот показатель способности к разделенному вниманию (shared attention) выступал маркером уровня развития социального понимания у детей 6 месяцев и старше.

Авторы подводят итог исследованию факторов, которые лежат в основе способности к устойчивому разделенному вниманию, т.е. продолжительной фиксации взгляда на общем объекте внимания вслед за взрослым. Оказалось, что таким предиктором яв-

ляется характер взаимодействия с матерью, прежде всего, характер привязанности — дети с надежной привязанностью были способны к более длительной фиксации своего внимания на объекте интереса другого человека (т. е. к разделенному вниманию), чем дети матерей со сверхопекающим или отстраненным поведением по отношению к ребенку.

Данные разных исследований согласуются друг с другом и убедительно подтверждают важную роль надежной привязанности в развитии способности к социальному пониманию и необходимости интеграции культурно-исторической теории и теории привязанности Дж. Боулби в моделях социального познания [37]. При этом тип привязанности можно рассматривать как важнейшую, мотивационную, сторону социального познания, определяющую в дальнейшем структуру мотивации аффиляции — стремление к людям, от людей или против них.

Рассмотрим перспективы разработки модели СП, основанной на приведенных выше положениях культурно-исторической теории. Начало ее разработке было положено в исследованиях нарушений социального интеллекта у больных шизофренией [15; 24; 25; 26; 27]. В качестве важнейших истоков этой модели следует также упомянуть основанные на идеях Л.С. Выготского пионерские исследования 1980-х гг., выполненные под руководством Б.В. Зейгарник и Ю.Ф. Полякова⁹. В серии работ в рамках проекта, поддержанного фондом РФФ, происходит ее дальнейшее развитие и уточнение.

Предлагаемая модель, с одной стороны, является комплексной, т. е. включает различные компоненты, а с другой стороны — многофакторной, т. е. направлена на учет системы факторов, оказывающих влияние на развитие СП и его нарушения при психической патологии. *В структуру СП включены следующие компоненты:* 1) мотивационный компонент — в соответствии с принципом единства аффекта и интеллекта; 2) рефлексивный компонент — в соответствии с положением об осознанном характере высших психических функций; а также 3) операциональный и 4) поведенческий компоненты, которые в соответствии с положениями о культурно опосредованном и инструментальном характере человеческой психики включают внутренние, интериоризированные в результате освоения накопленных в культуре средств, способы (навыки, стратегии) осуществления процессов социального познания.

Развивая эту модель на основе положения Л.С. Выготского о натуральных и высших психических функциях, можно представить структуру СП как сложной высшей психической функции, компоненты которой иерархически связаны между собой и относятся к двум уровням: 1) **высшему — регуляторному**, объединяющему мотивационный и рефлексивный компоненты; 2) **соподчиненному исполнительному**, которому соответствуют операциональный и поведенческий компоненты.

Остановимся подробнее на каждом из выделенных четырех компонентов.

1. **Мотивационный компонент СП** раскрывается в данной модели как направленность личности на других людей или же, напротив, игнорирование социальных контактов вплоть до стремления избежать контактов с Другими. При этом потребность в таких контактах может оставаться достаточно острой, а за поведенческим избеганием стоять страх отвержения. Фактически мотивационный компонент СП близок по смыслу к понятию мотивов аффиляции. Структура мотивации общения в одной из известных ее моделей [30] включает два устойчивых мотива личности: аффилятивную тенденцию (стремление к принятию и контактам с разными людьми, как близкими, так и малознакомыми) и чувствительность индивида к отвержению другими (страх отвержения). Под стремлением к принятию в данном случае понимается потребность в других людях, предпочтение общества людей другим видам активности, а также склонность опираться на других людей при решении сложных жизненных ситуаций. Для нас особый интерес представляет страх отвержения, который непосредственным образом связан с социальной тревожностью, ставшей одним из центральных эпидемиологических трендов нашего времени, особенно среди детей, подростков и молодежи. Выраженный страх социальной оценки и высокий уровень социального дистресса (дискомфорта в контактах), а также социальная ангедония (отсутствие удовольствия от общения) составляют вместе то, что в рамках данной модели мы обозначаем как негативная социальная мотивация общения. Напротив, высокий уровень эмпатической заботы может свидетельствовать о направленности на другого человека, т. е. позитивной, альтруистической социальной мотивации.

2. **Рефлексивный компонент СП** тесно связан с осознанностью и произвольной регуляцией процессов социального познания. Его исследование позволяет оценить способность развернуть и сделать осознанным, целенаправленно построить процесс ментализации или свою поведенческую стратегию в контактах с другими, а также оценить их эффективность как способов социального познания и принять решение об их перестройке, в случае необходимости. Важным механизмом рефлексии является способность к децентрации и к учету позиции другого человека, предполагающая умение взглянуть на ситуацию глазами Другого.

3. **Операциональный компонент** отражает все свернутые и автоматизированные навыки оценки, интерпретации и принятия решений в социальных ситуациях, способность к пониманию и распознаванию эмоционального, интеллектуального и физического состояния другого человека. Следует подчеркнуть, что процессы ментализации могут происходить как на операциональном, так и на рефлексивном, осознанном уровне. Чем лучше развиты процессы соци-

⁹ В эти годы, когда не появился еще сам термин «социальное познание», были получены обширные эмпирические данные о нарушениях мотивационного компонента мышления, его смысловой и рефлексивной регуляции, а также общей коммуникативной направленности мышления у больных шизофренией (Николаева, Коченов, 1983; Соколова, 1975; Зарецкий, Холмогорова, 1983; Зейгарник, Холмогорова, 1985; Холмогорова, 1983; Критская, Мелешко, Поляков, 1999).

ального познания, тем шире у индивида возможности его осознанной рефлексивной регуляции.

4. **Поведенческий компонент** включает, прежде всего, устойчивые стратегии переработки информации и внешнего поведения, которые могут быть более или менее осознаны и подвержены регуляции. Специфика поведенческого компонента заключается именно в преимущественно используемых стратегиях поведения в социальных контактах. Среди них, например, социальное избегание, социальные сравнения, социальная агрессия и т. д.

Положение о роли культуры в широком смысле и ее специфике в разные исторические периоды, конкретизированное Л.С. Выготским в понятии социальной ситуации развития, предполагает рассмотрение системы социальных факторов влияния, определяющих на основе механизмов интериоризации развитие личности и систему ее отношений с миром. Разработанная на основе положений культурно-исторической концепции *многофакторная психо-социальная модель расстройств аффективного спектра* [9; 40] может быть положена в основу исследования факторов, обуславливающих нарушения СП. Модель включает четыре уровня (макросоциальный, семейный, личностный и интерперсональный), на каждом из которых можно выделить блок факторов, оказывающих влияние на процессы СП и его нарушения.

1. **Макросоциальный уровень** включает такие факторы, как культурные нормы и ценности, правила и способы взаимодействия и т. п. На современном историческом отрезке огромную роль в процессах СП начинают играть такие технические средства, как Интернет и мобильная связь, когда коммуникация между людьми начинает все больше перемещаться в блоги, сайты и социальные сети. Встает вопрос, как отразится сокращение непосредственного общения face to face у молодого поколения на трансляции инструментов социального познания при развитии высшего, регуляторного уровня социального познания (на мотивации общения и рефлексии). На данный момент уже получены данные, что предпочтение общения в социальных сетях и время, которое проводит в них подросток,

прямо связаны с ростом социальной тревожности, т. е. негативной социальной мотивации общения [17; 73].

2. **Семейный уровень** включает такие факторы, как тип привязанности, по Дж. Боулби, характер семейных коммуникаций, правила, регулирующие стиль коммуникаций в семье, степень внимания в семье к психической и эмоциональной жизни ее членов, возможность метакоммуникации или обсуждения своей эмоциональной и психической жизни и т. д. На современном историческом отрезке можно констатировать сокращение времени, проводимого совместно в живом контакте членами семьи, что тоже во многом связано с распространением технических средств связи, а также с ослаблением связей между поколениями в семье.

3. **Индивидуально-личностный уровень** включает такие факторы, как личностные черты и убеждения, определяющие мотивацию, стиль взаимодействия и поведенческие стратегии в социальных отношениях, а также влияющие на развитие эмоциональной сферы и рефлексивных способностей. Специфичной для современной культуры является такая личностная черта, как перфекционизм, играющая важную роль в психическом неблагополучии современного человека; также особо следует отметить враждебные установки, искажающие процессы СП. К этому уровню относятся также некоторые устойчивые характеристики когнитивной сферы, которые могут оказывать влияние на процессы социального познания (например, общий интеллект).

4. **Интерперсональный уровень** включает такие факторы, как широту и качество социальных связей человека, обеспечивающих социальную поддержку, включая инструментальную и эмоциональную, частоту и глубину контактов с другими людьми и т. п. Как уже упоминалось выше, одним из следствий технического прогресса стало сокращение живого общения при росте возможностей непрямого коммуникации и увеличении времени, проводимом в виртуальном контакте, что с необходимостью оказывает влияние на широту и качество социальных контактов — факт, уже привлекающий внимание исследователей [59].

На рис. 2 в схематичном виде представлена комплексная многофакторная модель СП.

Многофакторная комплексная модель СП, основанная на культурно-исторической теории:

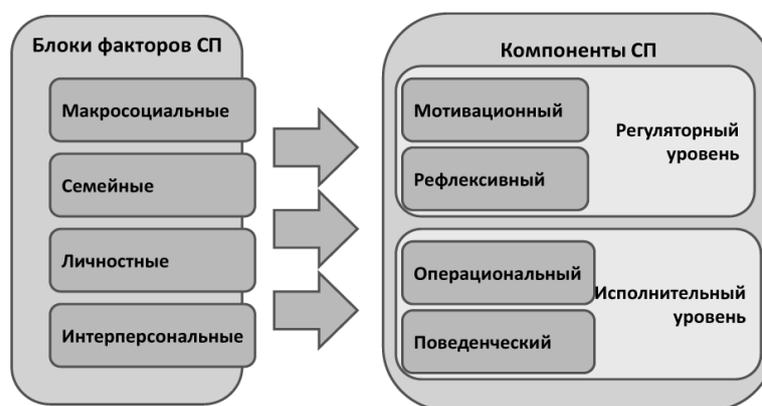


Рис. 2. Многофакторная модель СП, основанная на культурно-исторической теории

Заключение

В статье с позиций культурно-исторической психологии были рассмотрены теоретические и эмпирические исследования, а также практические методы развития социального познания. Было показано, что культурно-историческая концепция развития психики Л.С. Выготского помогает исследователям преодолеть методологические тупики и ответить на сложнейшие вопросы о происхождении способности к социальному познанию в фило- и онтогенезе, объяснить широкое распространение в современном обществе психотера-

певтических методов, направленных на компенсацию дефицитарности рефлексивных функций, и выдвинуть гипотезу о подростковом возрасте как сензитивном периоде для развития высших форм социального познания. Предлагаемая многофакторная комплексная модель СП (рис. 2), построенная с опорой на положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского, требует дальнейшей разработки, направленной на преодоление редуционистских биологических подходов и обоснование ведущей роли культуры в процессах СП на основе комплексного изучения различных психосоциальных факторов и компонентов СП.

Финансирование

Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского научного фонда (грант № 14-18-03461) на базе ФГБУ «ФМИЦПН» Минздрава России.

References

1. Alekseev N.G. Proektirovanie uslovii razvitiya reflektivnogo myshleniya: diss.dok.psikholog.nauk [Design conditions of reflective thinking development]. Moscow, 2002.
2. Bakhtin M.M. Problemy poetiki Dostoevskogo [Problems of Dostoevsky's Poetics]. Kiev, 1994. 511 p.
3. Beitman E., Fonagi P. Lechenie pogrannichnogo rasstroystva lichnosti s oporoi na mentalizatsiyu: prakticheskoe posobie [Mentalization – based treatment for borderline personality disorder]. Moscow: Institut Obshchegumanitarnykh Issledovaniy, 2014. 248 p.
4. Vygotskii L.S. Pedologiya podrostantka [Adolescent pedagogy]. Moscow, 1930. Vol. 2. 167 p.
5. Vygotskii L.S. Istoricheskii smysl psikhologicheskogo krizisa [The historical meaning of psychological crisis]. In Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii v 6 t.* [Collection of works]. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 291–436.
6. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' [Thinking and speaking]. In Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii v 6 t.* [Collection of works]. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 5–301.
7. Vygotskii L.S. Orudie i znak v razvitii rebenka [Tool and sign in child development]. In Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii v 6 t.* [Collection of works]. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 291–436.
8. Vygotskii L.S. Problemy detskoj (vozrastnoj) psikhologii [Problems of children psychology]. In Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii v 6 t.* [Collection of works]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 243–432.
9. Garanyan N.G., Kholmogorova A.B. Mnogofaktornaya model' depressivnykh, trevozhnykh i somatofornnykh rasstroystv kak osnova ikh integrativnoj psikhoterapii [Multifactor model of depressive, anxiety and somatoform disorders as a basis of integrative psychotherapy]. *Sotsial'naya i klinicheskaya psikhiatriya* [Social and clinic psychiatry], 1998, no. 1, pp. 94–102.
10. Zaretskii V.K. Stanovlenie i sushchnost' reflektivno-deyatelnostnogo podkhoda v okazanii konsul'tativnoi psikhologo-pedagogicheskoi pomoshchi [Formation and essence of reflective-active approach in providing psychological and educational assistance]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling psychology and psychotherapy], 2013, no. 2, pp. 8–37.
11. Zaretskii V.K., Kholmogorova A.B. Mozhet li kul'turno-istoricheskaya kontseptsiya L.S. Vygotskogo pomoch' nam

Литература

1. Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления: дисс. ... докт. психол. наук. М., 2002.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. Киев, 1994. 511 с.
3. Бейтман Э., Фонаги П. Лечение пограничного расстройства личности с опорой на ментализацию: практическое пособие. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2014. 248 с.
4. Выготский Л.С. Педагогика подростка. Т. 2. М.: Изд-во БЗО 2 МГУ, 1930. 167 с.
5. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса. М.: Педагогика, 1982. С. 291–436. (Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т. 1).
6. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Педагогика, 1982. С. 5–301. (Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2).
7. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка. М.: Педагогика, 1982. С. 291–436. (Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3).
8. Выготский Л.С. Проблемы детской (возрастной) психологии. М.: Педагогика, 1984. С. 243–432. (Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4).
9. Гараян Н.Г., Холмогорова А.Б. Многофакторная модель депрессивных, тревожных и соматоформных расстройств как основа их интегративной психотерапии // Социальная и клиническая психиатрия. 1998. № 1. С. 94–102.
10. Зарецкий В.К. Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психолого-педагогической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 8–37.
11. Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б. Может ли культурно-историческая концепция Л.С. Выготского помочь нам лучше понять, что мы делаем как психотерапевты // Культурно-историческая психология. 2011. № 1. С. 108–118.
12. Лайнен М. Когнитивно-поведенческая терапия пограничного расстройства личности. М.; СПб.; Киев, 2008. 590 с.
13. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. М.: Изд-во МГУ, 1962. 431 с.
14. Мак-Вильямс Н. Формулирование психоаналитического случая. М.: НФ «Класс», 2015. 328 с.
15. Минакова К.Ю., Холмогорова А.Б. Социальная ангедония, депрессия и социальный интеллект у больных ши-

- luchshe ponyat', chto my delaem kak psikhoterapevty [Can Vygotsky's Cultural-Historical Concept Help us to Better Understand What We Do as Therapists?]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2011, no. 1, pp. 108–118.
12. Laine M. Kognitivno-povedencheskaya terapiya pogrannichnogo rasstroistva lichnosti [Dialectical behavior therapy for borderline personality disorder]. Moscow: Sankt-Peterburg: Kiev, 2008. 590 p.
13. Luriya A.R. Vysshie korkovye funktsii cheloveka [Higher cortical functions of human]. Moscow: Publ. MGU, 1962. 431 p.
14. Mak-Vil'yams N. Formulirovanie psikhoanaliticheskogo sluchaya [Psychoanalytic Case Formulation]. Moscow: NF "Klass", 2015. 328 p.
15. Minakova K.Yu., Kholmogorova A.B. Sotsial'naya anhedoniya, depressiya i sotsial'nyi intellekt u bol'nykh shizofreniei: sushchestvuet li svyaz'? [Social anhedonia, depression, and social intelligence in patients with schizophrenia: is there a connection?]. *Psikhicheskoe zdorov'e* [Psychological health], 2014, no. 12, pp. 52–69.
16. Obukhova L.F. Neokonchennyye spory: P.Ya. Gal'perin i Zh. Piaze. [Unfinished arguments: P.Y. Galperin and G. Piaget]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 1996, no. 1, pp. 31–41.
17. Kholmogorova A.B. et al. Obshchenie v internete i sotsial'naya trevozhnost' u podrostkov iz raznykh sotsial'nykh grupp [Internet communication and social anxiety among different social groups of adolescents]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling psychology and psychotherapy], 2015, no. 4, pp. 102–129.
18. Pavlova T.S., Kholmogorova A.B. Psikhologicheskie faktory sotsial'noi trevozhnosti v studencheskom vozraste [Psychological factors of social anxiety in students]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling psychology and psychotherapy], 2011, no. 1, pp. 29–43.
19. Pavlova T.S., Kholmogorova A.B. Semeinye faktory sotsial'noi trevozhnosti u detei doshkol'nogo vozrasta [Family factors of social anxiety in children of preschool age]. *Defektologiya* [Defectology], 2010, no. 6, pp. 30–38.
20. Prikhozhan A.M., Tolstykh N.N. Psikhologiya podrostkovogo vozrasta [Psychology of adolescence]. Moscow: YuRAIT, 2016. 406 p.
21. Pugovkina O.D., Kholmogorova A.B. Osnovnye etapy i napravleniya izucheniya kognitivnykh disfunktsii pri depressiyakh [Elektronnyi resurs] [The stages and directions of the cognitive dysfunction study in depression]. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii: elektronnyi nauchnyi zhurnal* [Medical psychology in Russia], 2015, no. 6(35). URL: http://mprj.ru/archiv_global/2015_6_35/nomer02.php (Accessed 09.06.2016).
22. Rubtsov V.V. Razvitie refleksivnykh protsessov mladshikh shkol'nikov v учебной deyatel'nosti [The development of reflexive processes of younger schoolboys in educational activity]. Novosibirsk, 1995.
23. Rychkova O.V. Narusheniya sotsial'nogo intellekta pri shizofrenii diss. dokt. psikhol.n. [Violations of social intelligence in schizophrenia. Ph.D. Diss.]. Moscow, 2013. 478 p.
24. Rychkova O.V., Kholmogorova A.B. Kontseptsiya «sotsial'nogo mozga» kak osnovy sotsial'nogo poznaniya i ego narushenii pri psikhicheskoi patologii: chast' I: kontseptsiya «sotsial'nyi mozg» — produkt sovremennoi neironauki [Social Brain Concept as a Basis for Social Cognition and Its Deficits in Mental Disorders. Part I. 'Social Brain': Product of Modern Neuroscience]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2012, no. 3, pp. 86–94.
- зофрений: существует ли связь? // Психическое здоровье. 2014. № 12. С. 52–69.
16. Обухова Л.Ф. Неоконченные споры: П.Я. Гальперин и Ж. Пиаже // Психологическая наука и образование. 1996. № 1. С. 31–41.
17. Общение в интернете и социальная тревожность у подростков из разных социальных групп / А.Б. Холмогорова, Т.В. Авакян, Е.Н. Клименкова, Д.А. Малюкова // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 4. С. 102–129.
18. Павлова Т.С., Холмогорова А.Б. Психологические факторы социальной тревожности в студенческом возрасте // Консультативная психология и психотерапия. 2011. № 1. С. 29–43.
19. Павлова Т.С., Холмогорова А.Б. Семейные факторы социальной тревожности у детей дошкольного возраста // Дефектология. 2010. № 6. С. 30–38.
20. Прихожан А.М. Толстых Н.Н. Психология подросткового возраста. М: ЮРАИТ, 2016. 406 с.
21. Пуговкина О.Д., Холмогорова А.Б. Основные этапы и направления изучения когнитивных дисфункций при депрессиях [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электронный научный журнал. 2015. № 6(35). URL: http://mprj.ru/archiv_global/2015_6_35/nomer02.php (дата обращения: 09.06.2016).
22. Рубцов В.В. Развитие рефлексивных процессов младших школьников в учебной деятельности. Новосибирск, 1995.
23. Рычкова О.В. Нарушения социального интеллекта при шизофрении: дисс. ... докт. психол.наук. М., 2013. 478 с.
24. Рычкова О.В., Холмогорова А.Б. Концепция «социального мозга» как основы социального познания и его нарушений при психической патологии. Ч. I: Концепция «социальный мозг» — продукт современной нейронауки // Культурно-историческая психология. 2012. № 3. С. 86–94.
25. Рычкова О.В., Холмогорова А.Б. Концепция «социального мозга» как основы социального познания и его нарушений при психической патологии. Ч. II: Концепция «социальный мозг» — структурные компоненты и связь с психопатологией // Культурно-историческая психология. 2012. № 4. С. 86–95.
26. Рычкова О.В., Холмогорова А.Б. Нарушения социального познания: Новая парадигма в исследованиях центрального психологического дефицита при шизофрении. М.: Форум, 2016. 288 с.
27. Рычкова О.В., Холмогорова А.Б. Социальная ангедония и нарушения социальной направленности при шизофрении // Сборник материалов научной конференции «Теоретические и прикладные проблемы медицинской (клинической) психологии». М.: ФГБУ «Научный центр психического здоровья» РАМН, МГППУ, 2013. С. 92–93.
28. Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И., Прусакова О.А. Модель психического в онтогенезе человека. М.: Институт психологии РАН, 2009. 416 с.
29. Сигел Д. Майндсайт. М., 2015. 323 с.
30. Слободчиков В.И. Исаев Е.И. Психология человека. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
31. Смирнова Е.О. Современная детская субкультура // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 4. С. 25–35.
32. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. 176 с.
33. Толстых Н.Н. Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 4. С. 7–24.
34. Холмогорова А.Б. Когнитивно-бихевиоральная терапия «на гребне третьей волны»: революционный поворот

25. Rychkova O.V., Kholmogorova A.B. Kontsepsiya «sotsial'nogo mozga» kak osnovy sotsial'nogo poznaniya i ego narushenii pri psikhicheskoi patologii: chast' II: kontsepsiya «sotsial'nyi mozg» — strukturnye komponenty i svyaz' s psikhopatologiei [Social Brain Concept as a Basis for Social Cognition and Its Deficits in Mental Disorders. Part II. 'Social Brain': Structural Components and Connections with Psychopathology]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2012, no. 4, pp. 86–95.
26. Rychkova O.V., Kholmogorova A.B. Narusheniya sotsial'nogo poznaniya: novaya paradigma v issledovaniiakh tsentral'nogo psikhologicheskogo defitsita pri shizofrenii [Violations of social cognition: a new paradigm in the study of the central psychological deficits in schizophrenia]. Moscow: Forum, 2016. 288 p.
27. Rychkova O.V., Kholmogorova A.B. Sotsial'naya anhedoniya i narusheniya sotsial'noi napravlenosti pri shizofrenii [Social anhedonia and violations of social orientation in schizophrenia]. Sbornik materialov nauchnoi konferentsii «Teoreticheskie i prikladnye problemy meditsinskoi (klinicheskoi) psikhologii» (2013 g., Moskva) [*Proceedings of scientific conference "Theoretical and practical problems of clinic psychology"*]. Moscow: FGBU «Nauchnyi tsentr psikhicheskogo zdorov'ya» RAMN, MGPPU. — Moscow, 2013, pp. 92–93.
28. Sergienko E.A., Lebedeva E.I., Prusakova O.A. Model' psikhicheskogo v ontogeneze cheloveka [Theory of mind in human ontogenesis]. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2009. 416 p.
29. Sigel D. Mainsait. Moscow, 2015. 323 p.
30. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psikhologiya cheloveka [Human psychology]. Moscow: Shkola-Press, 1995. 384 p.
31. Smirnova E.O. Sovremennaya detskaya subkul'tura [Modern children's sub-culture]. *Konsul'tatsionnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling psychology and psychotherapy]*, 2015, no. 4, pp. 25–35.
32. Lyusin D.V. (eds.) Sotsial'nyi intellekt: teoriya, izmerenie, issledovaniya [Social intelligence: theory, measurement, research]. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2004. 176 p.
33. Tolstykh N.N. Sovremennoe vzroslenie [Modern maturation] *Konsul'tatsionnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling psychology and psychotherapy]*, 2015, no. 4, pp. 7–24.
34. Kholmogorova A.B. Kognitivno-bikhevioral'naya terapiya «na grebne tret'ei volny»: revolyutsionnyi povorot ili novye aktsenty? [Cognitive-behavioral therapy «on the crest of the third wave»: a revolutionary new turn or new accents?]. *Sovremennaya psikhoterapiya psikhicheskikh rasstroistvo [Modern psychotherapies of psychic disorders]*, 2016, no. 2, pp. 16–21.
35. Kholmogorova A.B. Narusheniya reflektivnoi regulyatsii poznavatel'noi deyatel'nosti pri shizofrenii. Avtoref. dis. kand. psikh. nauk. [Violations of reflexive regulation of cognitive activity in schizophrenia. Ph.D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1983.
36. Kholmogorova A.B. Obostrenie bor'by paradigmat v nauках o psikhicheskom zdorov'e: v poiskakh vykhoda [Clash of paradigms in mental health sciences: in search of a way out]. *Sotsial'naya i klinicheskaya psikhiatriya [Social and clinic psychiatric]*, 2014, no. 4, pp. 53–61.
37. Kholmogorova A.B. Rol' idei L.S. Vygotskogo dlya stanovleniya paradigmat sotsial'nogo poznaniya v psikhologii: obzor zarubezhnykh issledovaniy i obsuzhdenie perspektiv [The Role of L.S. Vygotsky's Ideas in the Development of Social Cognition Paradigm in Modern Psychology: A Review of Foreign Research and Discussion on Perspectives]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2015, no. 3, pp. 25–43.
38. Kholmogorova A.B., Volikova S.V., Pugovkina O.D. Sotsial'noe poznanie i ego narusheniya v protsesse ontogeneza: или новые акценты? // Современная психотерапия психических расстройств. 2016. № 2. С. 16–21.
39. Холмогорова А.Б. Нарушения рефлексивной регуляции познавательной деятельности при шизофрении: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1983.
36. Холмогорова А.Б. Обострение борьбы парадигм в науках о психическом здоровье: в поисках выхода // Социальная и клиническая психиатрия. 2014. № 4. С. 53–61.
37. Холмогорова А.Б. Роль идей Л.С. Выготского для становления парадигмы социального познания в психологии: обзор зарубежных исследований и обсуждение перспектив // Культурно-историческая психология. 2015. № 3. С. 25–43.
38. Холмогорова А.Б., Воликова С.В., Пуговкина О.Д. Социальное познание и его нарушения в процессе онтогенеза: Ч. 1: История и современное состояние проблемы // Вопросы психологии. 2015. № 5. С. 1–11.
39. Холмогорова А.Б., Воликова С.В., Пуговкина О.Д. Социальное познание и его нарушения в процессе онтогенеза: Ч. 2: Модели и методы исследования // Вопросы психологии. 2015. № 6. (в печати).
40. Холмогорова А.Б. Интегративная психотерапия расстройств аффективного спектра. М.: Медпрактика-М, 2011. 480 с.
41. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте [Электронный ресурс]. Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1958. 116 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=94361> (дата обращения: 01.09.2016).
42. Baer R.A. Using selfreport assessment methods to explore facets of mindfulness / R.A. Baer, G. Smith, J. Hopkins, J. Krietemeyer, L. Toney // *Assessment*. 2006. Vol. 13. P. 27–45.
43. Blakemore S.J. The social brain in adolescence // *Nature Reviews Neuroscience*. 2008. Vol. 9. P. 267–277. doi: 10.1038/nrn2353
44. Bosco F.M., Gabbatore I., Tirassa M. A broad assessment of theory of mind in adolescence: the complexity of mindreading // *Consciousness and Cognition*. 2014. Vol. 24. P. 84–97.
45. Brink K.A., Lane J.D., Wellman H.M. Developmental pathways for social understanding: linking social cognition to social contexts // *Frontiers in Psychology*. 2015. Vol. 6. P. 1–11.
46. Brizio A. «No more a child, not yet an adult»: studying social cognition in adolescence / A. Brizio, I. Gabbatore, M. Tirassa, F. Bosco // *Frontiers in Psychology*. 2016. Vol. 6. P. 1–12.
47. Brothers L. The social brain: a project for integrating primate behaviour and neurophysiology in a new domain // *Concepts Neuroscience*. 1990. Vol. 1. P. 227–251.
48. Carpendale J., Lewis C. How children develop social understanding. Oxford: Blackwell, 2006. 323 p.
49. Casey B.J., Caudle K. The teenage brain self control // *Current Directions in Psychological Science*. 2013. Vol. 22. P. 82–87.
50. Choudhury S., Blakemore S.-J., Charman T. Social cognitive development during adolescence // Oxford University Press. 2006. Vol. 1, P. 165–174.
51. Costello E.J. Development and natural history of mood disorders / E.J. Costello, D.S. Pine, C. Hammen, J.S. March, P.M. Plotsky, M.M. Weissman et al. // *Biol. Psychiatry*. 2002. Vol. 52. P. 529–542.
52. Crafa D., Nagel S.R. Traces of culture: the feedback loop between brain, behavior, and disorder // *Transcultural Psychiatry* (in press). 2015. 46 p.
53. Crawford M. The cooperative solving of problems by young chimpanzees // *Comparative psychology monographs*. 1937. Vol. 14. P. 1–88.

- chast' 1: istoriya i sovremennoe sostoyanie problem [Social cognition and its disturbances in ontogenesis: The history and modern state]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2015, no. 5, pp. 1–11.
39. Kholmogorova A.B., Volikova S.V., Pugovkina O.D. Sotsial'noe poznanie i ego narusheniya v protsesse ontogeneza: chast' 2: modeli i metody issledovaniya [Social cognition and its disturbances in ontogenesis: Research models and methods]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2015, no. 6. (in press).
40. Kholmogorova A. B. Integrativnaya psikhoterapiya rasstroystv affektivnogo spectra [Integrative Psychotherapy for affective spectrum disorders]. Moscow: Medpraktika-M, 2011. 480 p.
41. El'konin D.B. Razvitie rechi v doshkol'nom vozraste [Elektronnyi resurs]: kratkii ocherk [The development of speaking in preschool age: a brief sketch]. Moscow: Publ. Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1958. 116 p. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=94361> (Accessed 01.09.2016)
42. Baer R.A. Using selfreport assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 2006. Vol.13, pp. 27–45.
43. Blakemore S. J. The social brain in adolescence. *Nature Reviews Neuroscience*, 2008. Vol.9, pp. 267–277. doi: 10.1038/nrn2353
44. Bosco F. M., Gabbatore I., Tirassa M. A broad assessment of theory of mind in adolescence: the complexity of mind-reading. *Consciousness and Cognition*, 2014. Vol. 24, pp. 84–97.
45. Brink K. A., Lane J. D., Wellman H. M. Developmental pathways for social understanding: linking social cognition to social contexts. *Frontiers in Psychology*, 2015. Vol.6, pp. 1–11.
46. Brizio A. «No more a child, not yet an adult»: studying social cognition in adolescence. *Frontiers in Psychology*, 2016. Vol. 6, pp. 1–12.
47. Brothers L. The social brain: a project for integrating primate behaviour and neurophysiology in a new domain. *Concepts Neuroscience*, 1990. Vol. 1, pp. 227–251.
48. Carpendale J. Lewis C. How children develop social understanding. Oxford: Blackwell, 2006. 323 p.
49. Casey B. J., Caudle K. The teenage brain self control. *Current Directions in Psychological Science*, 2013. Vol. 22, pp. 82–87.
50. Choudhury S., Blakemore S.-J., Charman T. Social cognitive development during adolescence. *OxfordUniversity-Press*, 2006. Vol. 1, pp. 165–174.
51. Costello E. J. Development and natural history of mood disorders. *Biol.Psychiatry*, 2002. Vol. 52, pp. 529–542.
52. Crafa D., Nagel S.R. Traces of culture: the feedback loop between brain, behavior, and disorder. *Transcultural Psychiatry*, 2015. 46 p. (in press).
53. Crawford M. The cooperative solving of problems by young chimpanzees. *Comparative psychology monographs*, 1937. Vol. 14, pp. 1–88.
54. Cuthbert B.N. The RDoC framework: facilitating transition from ICD/DSM to dimensional approaches that integrate neuroscience and psychopathology. *World Psychiatry*, 2014. Vol. 13, pp. 28–35.
55. Dahl R. E. Adolescent brain development: a period of vulnerabilities and opportunities. Keynote address. *Annals of The New York Academy of Sciences*, 2004. Vol. 1021, pp. 1–22. doi: 10.1196/annals.1308.001
56. Daniels H., Cole M., Wertsch J.V. The Cambridge Companion to Vygotsky. New York, NY: Cambridge University Press, 2007. 434 p.
57. Davey C.G., Yucel M., Allen N.B. The emergence of depression in adolescence: Development of the prefrontal cortex
54. Cuthbert B.N. The RDoC framework: facilitating transition from ICD/DSM to dimensional approaches that integrate neuroscience and psychopathology // *World Psychiatry*. 2014. Vol. 13. P. 28–35.
55. Dahl R.E. Adolescent brain development: a period of vulnerabilities and opportunities. Keynote address // *Annals of The New York Academy of Sciences*. 2004. Vol. 1021. P. 1–22. doi: 10.1196/annals.1308.001
56. Daniels H., Cole M., Wertsch J.V. The Cambridge Companion to Vygotsky. N.Y.; NY: Cambridge University Press. 2007. 434 p.
57. Davey C.G., Yucel M., Allen N.B. The emergence of depression in adolescence: Development of the prefrontal cortex and the representation of reward // *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2008. Vol. 32 (1), P. 1–19.
58. Dumontheil I., Apperly I.A., Blakemore S.-J. Online usage of theory of mind continues to develop in late adolescence // *Developmental Science*. 2010. Vol. 13. P. 331–338.
59. Dunbar R. How many friends does one person need?: Dunbar's number and other evolutionary quirks. London: Faber & Faber, 2010. 302 p.
60. Fernyhough C., Meins E. Private speech and theory of mind: Evidence for developing interfunctional relations // Private speech. executive functioning and the development of verbal self-regulation / A. Winsler (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 2009. P. 315–329.
61. Fett A.K.J. Trust and social reciprocity in adolescence—a matter of perspective-taking / A.K.J. Fett, S.S. Shergill, P.M. Gromann, I. Dumontheil, S.-J. Blakemore, F. Yakub et al. // *Journal of Adolescence*. 2014. Vol. 37. P.175–184 doi: 10.1016/j.adolescence.2013.11.011
62. Frances A. RDoC is necessary, but very oversold // *World Psychiatry*. 2014. Vol. 13. P. 48–49.
63. Goddings A. The influence of puberty on subcortical brain development / A. Goddings, K.L. Mills, L. Clasenc, J.N. Giedd, R.M. Viner, S.-J. Blakemore // *Neuroimage*. 2014. Vol. 88. P. 242–251. doi: 10.1016/j.neuroimage.2013.09.073
64. Gottfried J.A. Neurobiology of sensation and reward. Boca Raton, FL: CRC Press, 2011. 466 p.
65. Gur R.C., Gur R.E. Social Cognition as an RDoC Domain // *Am J Med Genet B Neuropsychiatr Genet*. 2016. Vol. 171B. P. 132–141.
66. Hayes S.C. Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies // *Behavior Therapy*. 2004. Vol. 35. P. 639–665.
67. Kabat-Zinn J. Wherever you go, there you are: mindfulness meditation in everyday life. N. Y.; NY: Hyperion, 1994. 304 p.
68. Kernberg O. Mentalization, mindfulness, insight, empathy, and interpretation // The inseparable nature of love and aggression: clinical and theoretical perspectives / O.F. Kernberg (ed.). Washington, DC London, England: American Psychiatric Publishing, 2011. P. 57–79.
69. Klapwijk E.T. Increased functional connectivity with puberty in the mentalising network involved in social emotion processing / E.T. Klapwijk, A.L. Goddings, S.B. Heyes, G. Bird, R.M. Viner, S.-J. Blakemore // *Hormones and Behavior*. 2013. Vol. 64. P. 314–322. doi: 10.1016/j.yhbeh.2013.03.012
70. McGinn L.K., Newman, M.G. Status update on social anxiety disorder // *International Journal of Cognitive Therapy*. 2013. Vol. 6 (2). P. 88–113.
71. Mehrabian A., Ksionzky S. A theory of affiliation. Lexington: Mass Lexington Books, 1974. 212pp.
72. Mellick W., Sharp K. Neuroeconomics for the study of social cognition in adolescent depression // *Clinical Psychology Science and Practice*. 2015. Vol. 9. P. 255–276.

and the representation of reward. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 2008. Vol. 32 (1), pp. 1–19.

58. Dumontheil I., Apperly I. A., Blakemore S.-J. Online usage of theory of mind continues to develop in late adolescence. *Developmental Science*, 2010. Vol. 13, pp. 331–338.

59. Dunbar R. How many friends does one person need?: Dunbar's number and other evolutionary quirks. London: Faber & Faber, 2010. 302 p.

60. Fernyhough C., Meins E. Private speech and theory of mind: Evidence for developing interfunctional relations. In Winsler A. (eds.) *Private speech. executive functioning and the development of verbal self-regulation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, pp. 315–329.

61. Fett A.K.J. Trust and social reciprocity in adolescence—a matter of perspective-taking. *Journal of Adolescence*, 2014. Vol. 37, pp. 175–184 doi: 10.1016/j.adolescence.2013.11.011

62. Frances A. RDoC is necessary, but very oversold. *World Psychiatry*, 2014. Vol. 13, pp. 48–49.

63. Goddings A. The influence of puberty on subcortical brain development. *Neuroimage*, 2014. Vol. 88, pp. 242–251. doi: 10.1016/j.neuroimage.2013.09.073

64. Gottfried J.A. Neurobiology of sensation and reward. Boca Raton, FL: CRC Press, 2011. 466 p.

65. Gur R.C., Gur R.E. Social Cognition as an RDoC Domain. *Am J Med Genet B Neuropsychiatr Genet*, 2016. Vol. 171B, pp. 132–141.

66. Hayes S.C. Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior Therapy*, 2004. Vol. 35, pp. 639–665.

67. Kabat-Zinn J. Wherever you go, there you are: mindfulness meditation in everyday life. New York, NY: Hyperion, 1994. 304 p.

68. Kernberg O. Mentalization, mindfulness, insight, empathy, and interpretation. In: O.F. Kernberg (ed.) *The inseparable nature of love and aggression: clinical and theoretical perspectives*. Washington, DC London, England: American Psychiatric Publishing, 2011, pp. 57–79.

69. Klapwijk E.T. Increased functional connectivity with puberty in the mentalising network involved in social emotion processing. *Hormones and Behavior*, 2013. Vol. 64, pp. 314–322. doi: 10.1016/j.yhbeh.2013.03.012

70. McGinn L.K., Newman, M.G. Status update on social anxiety disorder. *International Journal of Cognitive Therapy*, 2013. Vol. 6 (2), pp. 88–113.

71. Mehrabian A., Ksionzky S. A theory of affiliation. Lexington, Mass., Lexington Books, 1974. 212 p.

72. Mellick W., Sharp, K. Neuroeconomics for the study of social cognition in adolescent depression. *Clinical Psychology Science and Practice*, 2015. Vol. 9, pp. 255–276.

73. Pierce T. Shyness and technology: face-to-face communication versus technological communication among teens. *Computers in Human Behavior*, 2009. Vol. 24, iss. 6, pp. 1367–1372.

74. Premack D., Woodruff, G. Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioural and Brain Sciences*, 1978. Vol. 1, pp. 515–526.

75. Sankararaman S. The genomic landscape of Neanderthal ancestry in present-day humans. *Nature*, 2014. Vol. 20, pp. 354–357.

76. Sebastian C.L. et al. Neural processing associated with cognitive and affective Theory of Mind in adolescents and adults. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 2011. Vol. 7, pp. 53–63.

77. Sebastian C. Social cognition in adolescence: Social rejection and theory of mind. *Psicologia Educativa*, 2015. Vol. 21, pp. 125–131.

78. Spear L.P. Heightened stress responsivity and emotional reactivity during pubertal maturation: implications for

73. Pierce T. Shyness and technology: face-to-face communication versus technological communication among teens // *Computers in Human Behavior*. 2009. Vol. 24. Iss. 6. P. 1367–1372.

74. Premack D., Woodruff G. Does the chimpanzee have a theory of mind? // *Behavioural and Brain Sciences*. 1978. V. 1. P. 515–526.

75. Sankararaman S. The genomic landscape of Neanderthal ancestry in present-day humans / S. Sankararaman, S. Mallick, M. Dannemann, K. Prüfer, J. Kelso, S. Pääbo, N. Patterson, D. Reich // *Nature*. 2014. Vol. 20. P. 354–357.

76. Sebastian C.L. et al. Neural processing associated with cognitive and affective Theory of Mind in adolescents and adults / C.L. Sebastian, N.M. Fontaine, G. Bird, S.-J. Blakemore, S.A. De Brito, E.J. McCrory et al. // *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. 2011. Vol. 7. P. 53–63.

77. Sebastian C. Social cognition in adolescence: Social rejection and theory of mind // *Psicologia Educativa*. 2015. Vol. 21. P. 125–131.

78. Spear L.P. Heightened stress responsivity and emotional reactivity during pubertal maturation: implications for psychopathology // *Development and Psychopathology*. 2009. Vol. 21. P. 87–97. doi: 10.1017/S0954579409000066

79. Teasdale J.D. Metacognitive awareness and prevention of relapse in depression: empirical evidence / J.D. Teasdale, R.G. Moore, H. Hayhurst, M. Pope, S. Williams, Z.V. Segal // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2002. Vol. 70. Iss. 2. P. 275–287.

80. Tomasello M. A natural history of human thinking. Cambridge: Harvard University Press, 2014. 192 p.

81. Tomasello M. The cultural origins of human cognition. Cambridge: Harvard University Press, 1999. 254 p.

82. Van Os J., Kapur S. Schizophrenia // *Lancet*. 2009. Vol. 374. P. 635–645.

83. Venta A. Social cognition mediates the relation between attachment schemas and posttraumatic stress disorder [Электронный ресурс] / A. Venta, C. Hatkevich, W. Mellick, S. Vanwoerden, C. Sharp // *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. 2016. June 23 URL: <http://psycnet.apa.org/?&fa=main.doiLanding&doi=10.1037/tra0000165> (дата обращения: 01.09.2016). doi: 10.1037/tra0000165

84. Vygotsky L.S. Mind in society: the psychology of higher mental functions. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. 91 p.

85. Wakefield J.C. Wittgenstein's nightmare: why the RDoC grid needs a conceptual dimension // *World Psychiatry*. 2014. Vol. 13. P. 38–39.

86. Wells A. Metacognitive therapy // *Acceptance and mindfulness in cognitive behavior therapy* / J.D. Herbert & E.M. Forman (Eds.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc, 2011. P. 83–108.

87. Wells A. Metacognitive therapy: a practical guide. New York: Guilford Press. 2008. 316 p.

88. Wertsch J., Stone C. The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of the higher mental functions // *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* / J.V. Wertsch (ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 1985. 378 p.

89. Wertsch J.V. From social interaction to higher psychological processes: a clarification and application of Vygotsky's theory // *Human Development*. 2008. Vol. 51. P. 66–79.

90. Wrzus C. Social network changes and life events across the life span: a meta-analysis / C. Wrzus, M. Hänel, J. Wagner, F.J. Neyer // *Psychological Bulletin*. 2013. Vol. 139. P. 53–80. doi: 10.1037/a0028601

psychopathology. *Development and Psychopathology*, 2009. Vol. 21, pp. 87–97. doi: 10.1017/S0954579409000066

79. Teasdale J.D. Metacognitive awareness and prevention of relapse in depression: empirical evidence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2002. Vol. 70, iss. 2, pp. 275–287.

80. Tomasello M. A natural history of human thinking. Cambridge: Harvard University Press, 2014. 192 p.

81. Tomasello M. The cultural origins of human cognition. Cambridge: Harvard University Press, 1999. 254 p.

82. Van Os J., Kapur S. Schizophrenia. *Lancet*, 2009. Vol. 374, pp. 635–645.

83. Venta A. Social cognition mediates the relation between attachment schemas and posttraumatic stress disorder [Elektronnyi resurs]. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 2016. June 23. URL: <http://psycnet.apa.org/?&fa=main&doiLanding&doi=10.1037/tra0000165> (Accessed 01.09.2016). doi: 10.1037/tra0000165

84. Vygotsky L.S. Mind in society: the psychology of higher mental functions. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. 91 p.

85. Wakefield J.C. Wittgenstein's nightmare: why the RDoC grid needs a conceptual dimension. *World Psychiatry*, 2014. Vol. 13, pp. 38–39.

86. Wells A. Metacognitive therapy. In Herbert J.D. (eds.) *Acceptance and mindfulness in cognitive behavior therapy*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc., 2011, pp. 83–108.

87. Wells A. Metacognitive therapy: a practical guide. New York: Guilford Press, 2008. 316 p.

88. Wertsch J., Stone, C. The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of the higher mental functions. In Wertsch J.V. (ed.) *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. 378 p.

89. Wertsch J.V. From social interaction to higher psychological processes: a clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 2008. Vol. 51, pp. 66–79.

90. Wrzus C. Social network changes and life events across the life span: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 2013. Vol. 139, pp. 53–80. doi: 10.1037/a0028601

Intermediary Action and Development

B.D. Elkonin*,

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
belconin@bk.ru

The article looks at the possibility to continue L.S. Vygotsky's cultural-historical concept in today's world. The act of mediation in and of itself is presented as a problem, and an object of study, and it is represented as Intermediary Action. In attempts to determine the meaning of a sign the intermediary action becomes a human to which this sign is directed. Assigning a sign is the perception of the very transition "natural—cultural". Here the meaning acquires the function of a pattern of action. The pattern acts as an object of coaction and is built like a relationship and border between the required and the other. Then, the Intermediary action develops into the perception of the pattern as the support system of activity. The perception of the support system is the inclusion of the action in the space of its possibilities — its field. The inclusion in the space of possibilities needs action individualization. The perception of the limits of the space of possibilities as the scope of intention is the construction of Personal action.

Key words: Mediation, intermediary action, presence, pertinence, development, transition, pattern, meaning, support, field, sense-field.

Посредническое Действие и Развитие

Б.Д. Эльконин,

ФГНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия,

В статье строится представление о возможностях продолжения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского в современности. Сам акт опосредствования представляется как проблема и объект изучения — как Посредническое Действие. Посредническое действие становится в пробах утверждения значения знака человеком, которому он обращен. Утверждение значения есть освоение самого перехода «натуральное—культурное». Здесь значение обретает функцию образца действия. Образец выступает как объект совместного действия и строится как отношение и граница между требуемым и иным. Далее Посредническое действие разворачивается в освоение образца как системы опор активности. Освоение системы опор есть включение действия в пространство его возможностей — поле. Включение в пространство возможностей требует индивидуализации действия. Освоение границ пространства возможностей как пределов реализации намерения есть построение Личного действия.

Ключевые слова: Опосредствование, посредническое действие, присутствие, уместность, развитие, переход, образец, значение, опора, поле, смысловое поле.

For citation:

Elkonin B.D. Intermediary Action and Development. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 93–112. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120306

Для цитаты:

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

* *Elkonin Boris Daniilovich*, PhD in Psychology, professor, head of the laboratory in Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: *belconin@bk.ru*

Эльконин Борис Данилович, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией, ФГНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия. E-mail: *belconin@bk.ru*

I

Perhaps, the main thing in the reflections about the contemporaneity of cultural-historical conception of L.S. Vygotsky is the idea of its new perception, with regard to which testing of new prospects is possible. Such a conception is important, because many categories of both Vygotsky himself and of his followers – “activity theorists” – seem to be “already understood”, they become “commonplace”. The loss of intrigue in the conception, its use only as an authoritative evidence of some judgements is the symptom of its transition from constructive existence to a “museum” one. And if so, then it is high time to attempt to establish new horizons of cultural-historical and activities of psychology, for which it is necessary to reveal their latent (supposed, but not distinguished) assumptions and concepts of the questions themselves that are not asked, but need to be investigated logically.

II

The psychology of the of the nineteenth – beginning of the twentieth century was directed towards the “exposure”, showing the “mentality as such”. The challenge of this psychology is classically scientific, experimental investigation of “mental phenomena”. In this context the mentality was perceived and explored as a source of activity (Apperception, Will) “inside” the individual, and the result of activity itself was perceived and explored as Conception – vision (supposing) of something outside oneself.

According to classical behaviorism, the activity of living beings (including humans) was perceived and experimentally constructed as stimulus response. This concept has been criticized many times, but, while accepting criticism, it is important to note and to point out that at the same time what had been earlier called mentality was now firstly implicitly represented as a definite *mode of existence in the World* (as in the world of stimuli of different strength).

In controversy with behaviorism Gestalt-psychologists defined the World as a world of unclosed structures, and in such a way placed activity as a locking framework of an act – a creative act, in which “functional fixation of the past experience” [16] is being overcome.

The very “displacement” of mental phenomenon “from” individual to the World and discussions about how this individual’s *place* is arranged in the World (as reactivity or as productivity) is a considerable change of the discourse. It is here that the questions arise as to how something, which is called “psychical”, is built and functions in such a way that it stimulates (or prevents)

the act of individual’s inclusion into the world. And this “World” itself also must be defined in its relation to the individual – relation of stimulation, of inserting into the framework, of regulation through “collective views” or “... as potency (possibility that is being revealed and realized) of the *supports of cultivating* mental in the function of *means* to “enter” the World’s life, and to perceive it.

III

The Cultural Event called “Cultural-Historical concept of L.S. Vygotsky” is related to some key ideas the meaning of which is to be reconstructed. I propose my version of their understanding taking the priority of considering and interpretation both of the thinking situation of Vygotsky himself and of the situation after him, and up to the present time.

The idea of “overcoming the natural in the cultural” may be understood as an idea about the conditions of *presence* of Conscience and Psyche¹: Conscience and Psyche can’t be taken as given, they don’t reside and are not “kept somewhere”, they just come out, appear only by a certain transition, effort, action (and reconstruction of this x-action). The latent form of its realization which has already become and “mastered” behaviour is just that element of the natural, which can put various “masks” on – molecular-informational (gene), stimulus, the form of regulatory prescriptions (“cultural”). *Natural behaviour is behaviour which is included into some form via action or in latency of the action of including itself*. Revealing and constructing of the *form* (coherence) of one’s behaviour is an Act of Development.

The word combination “psychological tool” points to the fact that “culture” and “meaning”² are present in behaviour only and just as means of the entrance of the “world” into the individual’s behaviour, and through this – the entrance of the individual’s behaviour into the world. Their “task” is to overcome the latent initiating causes of behaviour and thus – transition of the human himself to *constructing* the form of his behaviour (transition to randomness). The idea and knowledge changed the place of activity *result* (which they occupied in classical psychology) to the place of *means* of this activity construction and reconstruction – its “trap” (according to the apt expression of A.A. Puzyrej [33]). Just here the key question emerges about the fact of how to build an activity field with the help of meaning, i.e. as Vygotsky said, – “the actual future field” [13] or in following works, “sense-field” [12] – some “projection” of meaning to the behavioral locality.

The judgement on the “transition from the interpsychical form to the intrapsychical” supposes that the initial “place” of mentality is not “in” individuals, but in

¹ After M.Heidegger’s work, i.e. asking myself a question of such things as psyche (mentality), conscience, meaning, action. Then, even without references to Heidegger while answering this question, P.J. Galperin asserted that psyche (mentality) exists in the world in the function of orientation – outlining the support of the future action [14].

² Special analysis is needed for evaluating the evolution of Vygotsky’s understanding of meaning (“work” of a sign) from “The Psychology of Art” through “The History of the Development of Highest Mental Functions” to Chapter VII of “Thinking and Speech”.

their interaction with each other — one individual addressing another with the help of a “psychological tool”. In such a way it is supposed that psyche (mentality) and conscience can’t be mastered by an outside observer, they need an active participation of the Other for their recognition (objectivation) — the Other builds their “trap”. So is the requirement to the methods of “double stimulation” that form the core of “experimental-genetic” (“genetic-simulated”) mode of inquiry. The “nonclassic psychology” is based just on this method (D.B.Elkonin [42]). Here, in some apt cases, where experimental genesis is built, one can raise a question about the *conditions* on which the “experimenter” is really present in the behaviour of the “guinea pig”, it gets its own place in it and gets it in such a way that “communication” turns into the “psychological tool” — the search support and testing of its own activity form by the guinea pig itself. Inasmuch as it occurs, the meaning word of the experimenter is so mastered (grows into) by the guinea pig, that his “thought takes place”, i.e. *takes its stand* in this word.

In a fluent description and interpretation of “nodes” in L.S. Vygotsky’s concept and, respectively, of that “turning point” which has been made in it, it becomes clear what was overcome in the research thinking, but there remains a question if anything remained, and if it did then what it was. The intentional object, the noema of “pre-Vygotskian” psychology with all its vicissitudes and discussions was the means of existence of conscience. Here the concepts of the research issues and tasks were born. Vygotsky’s discoveries concern the same object. Thus the conscience itself arises, comes out and expands in its system and sense framework only during the mediation process, and so it itself exists only in cultural-historical context. However, in Vygotsky’s thoughts one can “hear” and sense the unlikely presence of other questions — questions to another object.

Vygotsky’s texts contain the implicit *confirmation of the performance* of mediation acts. However, the interpsychological form arises and is constructed only *when* a sign (meaning) becomes a psychological tool. And only *when* this occurs, then the natural activity form is overcome and the psychological system is built. And only *on this condition* the phenomenal field is overcome in the sense one. Vygotsky’s thought is supported by the *apt cases* of mediation. By the mediation itself can’t be understood from the standpoint of *naturalism* — as “cultural automatics”, some *unconditional activity* of “culture”, and culture itself can’t be understood as “determining possibility”³ which replaced another, biological, mode of determination.

IV

The historical beginning of Activity Theory can be considered the formation of the “Kharkov group” (Khar-

kov school of psychology) of L.S. Vygotsky’s disciples and followers — their divergence with Vygotsky. This divergence itself was deeply felt by all the participants, the evidence of which is not only verbal recollections⁴, but also publications [27, p. 231–235].

The key issue of A.N. Leontyev’s texts of that period is the question of what is hidden “behind the meaning”. The answer to this question was the statement that “behind the meaning” there is an external object-oriented action. It should be noted that meaning was perceived only from the point of its “structure” — as a generalization (according to Vygotsky’s works), but not in its function (of mediation). Just this structure of meaning (of a word) was tested experimentally [8; 14; 21; 27], and on the basis of the experiments it was maintained that the generalization is built through transference of the means of the external action from one object-oriented situation to another.

In P.J. Galperin’s experiments of the Kharkov period [14], the real tool played the role of the initial “psychological tool”; it played its role to the extent necessary for a person to act in accordance “with the logic of the tool”, while overcoming “the logic of hand”.

In the Kharkov group’s research, meaning and generalization were separated from the action and represented as “secondary”, derivative of the external action that served as initial and “primary”. 22 years after in P.J. Galperin’s theory of planned stage-by-stage formation of mental actions such a position of external action (according to Galperin’s terminology — “material action”) was established. *The mediation concept gained a gnoseological tint.*

In the famous experimental research by A.N. Leontyev and his colleagues on sensation genesis and formation of pitch hearing a question about the relation between the object-oriented action and conception (sensation, perception) was raised. It was demonstrated that the object-oriented action is initial in the image formation. But it is initial only in the cases of active attempts to reconstruct the object’s image. During these experiments, the guinea pigs got new “functional organs” built, with the help of which they “sensed” either latent reality or the reality that is difficult to reconstruct. While recollecting L.S. Vygotsky’s logic and accents and transforming of the gnoseological modus into the ontic one, one can affirm that here the individual’s corporeity itself was constructed as an organ. The psychophysiological human system served as a Means — a means of appearance of the “nonappearing” and, in such a way, the means of building of an object of action.

For A.V. Zaporozhets, the condition of voluntary movement appearing is its turning into a perceptible movement, i.e. gaining of the interoceptive (“intramuscular”) sense of the own movement by the individual⁵. The appearance of similar “internal” sensations and their control was represented in the outstanding experiments

³ Especially taking into account the historical timeline of turning of some cultural forms into “simulacra” [7].

⁴ Of D.B. Elkonin.

⁵ The statement about the role of interoception in movement construction is the leading issue in the works of N.A. Bernstein (as well as of L.S. Vygotsky and J. Piaget, born in 1896) [6].

of A.V. Zaporozhets and M.I. Lisina. Connecting this discovery with the interpretation of A.N. Leontyev's experiments, one may affirm that the individual's psychophysiological system becomes an organ of action on the condition of a connection between the external and internal⁶ motility, extero- and interoception coherence. But what connects them?

A brief description of the "nodes" of activity theory may be summed up by two critical questions.

What is the interpsychic form of activity according to the key studies of A.N. Leontiev? There is no place for the experimenter's actions during the experiment in reports and descriptions of experiments. He plays the role of situational initiator and moves aside as soon as the guinea pig enters the situation. In accordance to this in interpretations and conclusions the action was attributed to the guinea pig, sometimes directly and sometimes even without mentioning, it was as if it "belonged" to it. So what, when one says "action", does he mean the individual's action, and not the "interpsychic form"?

In the experiment of A.V. Zaporozhets and M.I. Lisina, there is another turn. The turning point of the experiment that made it successful is the demonstration of the screen of the oscilloscope with the record, "picture" of "intracorporal" reactions dynamic to the guinea pig; the experimenter's screen *turns* to the it. Nevertheless, in the analysis and conclusions A.V. Zaporozhets, as well as A.N. Leontiev, attribute the action to the guinea pigs themselves. Moreover, the texts of all "activity theorists" concern the "social nature" of both psyche (mentality) and activity. The presence of the Other in the construction of the action seems to have been perceived as something which is self-evident and doesn't require any special analysis, and so it was "taken out of context", and there was no place for it in the investigated activity itself. But the experimenter (the Other) created the Field of activity for the guinea pig – the "field of the action mode" as P.J. Galperin wrote and spoke.

In the texts of "activity theorists", a lot of space is taken by the judgements about the categories of Motive and Purpose. However, in the key experimental investigations these entities were not represented as special phenomena (they were more attributed than "exposed"). One can have an impression that motive and purpose are some conceptions that are "placed" at the beginning and the end of the individual activity, to its transitional "points". But what is the main point of the actions of initiation, i.e. transition to performing and transition to end, and how is it related with the main point of "the individual's action"?

The analysis of "activity theorist's" texts (as well as that of Vygotsky's texts) suggests the idea of the fluctuation of the investigated Object. On the one hand, that is a "classical" object – an image, thought, in other words, "psychical phenomena". Their experimental genesis in

particular was constructed by one means or another. However, in the very discussion of Vygotsky's disciples with their Teacher and in their experimental investigations another Object is hidden that is the construction of the action as of a special *form* of activity, i.e. the Act of Mediation of construction of the action, of increasing the activity of the *form* of action is "hidden". Here it is appropriate to mention the words of E.G. Judin⁷ about the fact that in the Activity Theory the activity itself played the role of an explanatory principle, and not as the object of investigation.

V

Transition to the analysis of the very act of mediation and, in such a way, representing this act as an Object of investigation, in my opinion, dates back to the publication of D.B. Elkonin's article "Notes on the Development of Object-Oriented Actions in Early Childhood" [42]. This turning point was followed in my works [38; 39; 40]. The act of mediation was called Intermediary Action (IA) in them.

I would like to point out specially that while investigating the IA (the act of mediation itself), i.e. while creating the conditions for performing it (the completeness of the experimental genesis), one should not appeal to such concepts as "development", "culture", "action", "communication", "sense", etc. as to the concepts which convey some "self-understood" realities. What is non-critically taken for "reality" will become truly real and understood only while searching for the conditions of birth for the act of development, cultural form, communication, form of action, sense and so on, for the conditions of the means of their "life" to come "into the world".

Speaking about the terms of D.B. Elkonin the key question of both Vygotsky and the followers of the activity theory was the question about in what way a human (a child) can take his/her place in society (to become "adult"). I suppose that to this question another one should be added – in what way the society ("adults") can take their place in the element of activity formation of a human (a "child"). And they should take their place in such a way that this element would not cease because of being replaced by some external stimulation, and on the contrary it would come to the completeness of its form – to the form of *personal* action. Only after fulfilling this requirement one can speak about the connection between mediation and development⁸ – the initial principle and simultaneously the main "unknown" of both cultural-historical and activity theories⁹.

The requirement as to finding one human's place in the activity formation of the other one, that is, the requirement as to *pertinence*, gives meditation the status of not only social and even not social-cultural, but exist-

⁶ "Internal motility" is A.V. Zaporozhets's own term [23].

⁷ In the book "Systems approach and activity principle" (M.: Nauka, 1978).

⁸ And that is especially relevant in the contemporary sociocultural situation, where the simulacra are constructed as "psychological tools", i.e. the mediation is [7; see also: 34].

⁹ See.: D.B. Elkonin about the relationship of functional genesis and ontogenesis [41].

tential situation of human formation. Thus, the necessity to represent the Act of Medication itself, the very Event of IA, and not only the consequences of its successful fulfilment, as *intentional object of the contemporary cultural-historical psychology* is even more accentuated.

IV

The first thing that must be understood while analyzing the IA is the conditions of appearance (birth) and the framework of the intersychic form, i.e. the very situation of compatibility (com-patibility) of the person-intermediary and the “mediated” person — the situation of “wedging in”¹⁰ of the psychological tool into the spontaneous activity. It is necessary that this is the situation of patency of the *transition*, “turning point” of activity, and this transition itself should be accepted, noted and retained, and not just passed obscurely. A sensible transitivity is a condition of harking to the addressed message of the intermediary, i.e. of understanding of the activity situation through its message. Here it should be noted that meaning becomes a psychological tool only when it points to something and, in such a way, *extracts* something out of the environment (“medium”)¹¹. From this point of view the addressed meaning is Action, something can be characterized as elucidating and emphasizing (enhancing), and something, on the contrary, — as hiding and “obstructing”¹². Defining is a refocusing of the activity environment. Nevertheless, for the “mediated” this elucidating, emphasizing and movement of accent doesn’t become evident only in view of the intermediary’s message to him. The “mediated” has to test, to prove and in doing so *to reconstruct the meaning in the material of his/her own activity*. Only in this case one can speak of the fact that the message is affirmed and, from this point, *realized* — the defining is completed and the Event of IA — together with it: the IA was born as an addressed one, as a *Challenge*¹³. So *what* is predicated in the intermediary’s message, which of his aspects?

The confirmation of an adult’s message sent by a child, which gives the signal as to the formation of psychological tool is the attachment of *function* of a Pattern to the adult’s words-indications and, accordingly, of the function of this pattern’s test, *approval of the adult’s word-gesture as a pattern*. In these experiments the child tests and builds its own Course of action [40; 42]. It just tries, tests and builds, but does not immediately “adopt”. Admitting and practising the immediate “adopting”, “inprinting” of

the patterns into the behaviour is a deleterious presumption and practice of traditional mass education in which the very reconstruction of the *transition* to the new activity form is negated — negating the act of development.

A pattern has two sides: first, an open one, that is “what and how it should be”, and, secondly, a concealed one, a latent one, which is only *implied*, that is “what and how it should not be”. The main idea of the pattern is the *relation* of “permissible” and “forbidden”, but not only the image of the “correct” [39, p. 173–180]. However, just this *relation* is not given and is to be reconstructed. In the simplest “do so” is not demonstrated what is “not so”; “not so” is not in the sense of the abstract of “all the rest” besides the “correct”, but “not so” comes from the “so” itself.

Now I will give you some examples.

A boy aged one-and-a-half knows only word-gesture “no-no-no” (“forbidden”). While standing near a puddle he makes this gesture in reference to himself, and looking at his father who is standing near he steps into the puddle. The boy needs to try and sense what this “forbidden” looks like — so the situation of the action *limit* looks like [40].

In the classical work of L.F. Obukhova about the introduction of measure for the formation of a quantity concept in the case of 6-year-old children and, in such a way for overcoming of the well-known Piaget phenomena, interesting requests of children are given [32]. Comparing the amounts of water that is poured from equal cups to different ones many children say: “The water is equal, but it *seems* that it is more”. The opposition of that that “seems” and of that that is “in reality” is evident — the opposition between one’s spontaneous and the other (“correct”) view; the opposition of one’s own past and new understanding. I suppose, so is the illustration of genuineness of mastering.

In experiments on the mediation of solving the tasks “on understanding”¹⁴ special signs were included with the help of which an image was built that created a space of actions where it was impossible to achieve a solution. In this symbol the immediate attempts to achieve a result dictated by the “provocative” construction of the task were arranged as a definite *means* of action, and thus such a symbol-image played a role of a “pattern” of a blind course of task solving. The correct solution was constructed and achieved, i.e. another space of possible action was constructed in attempts to transform the very model of the incorrect course of thought. The spontaneity came out, was objectified as a patency and distinctness of the model of the (im)possible action space. In the

¹⁰ Metaphor of D.B. Elkonin in the analysis of the historical origin of childhood periods and of L. F. Obukhova in the analysis of the situation of mediation [31].

¹¹ In the word that is used only as a system of generalization the denotative-accentuating function is removed, “concealed”. As Gegel said, meaning-generalization is “meaning in itself”. Moreover, this meaning is to be distinguished from the other one (“amphibian are NOT...”), but one should distinguish it so that the distinction itself could be taken for an object of analysis (“amphibian are NOT reptiles”, but not — “NOT furniture”). In the right denotation of the other and following analysis of the distinction (negotiation) itself the meaning will come out in its entirety.

¹² While demonstrating the accent change in the phrase “in the beginning was the action” (but not the word) and speaking that the action was only “in the very beginning”, i.e. it is an undeveloped, primitive form of the thought [10, c. 360], L.S. Vygotsky does not mean that the word itself is Action in the situation of attributing.

¹³ In the articles about the rise of object-oriented actions at an early age D.B. Elkonin and I described the phenomena of predicating of an adult’s mediatory message by a child [40; 42].

¹⁴ According to the works of M. Wertheimer and K. Duncker, these are the tasks, the solution of which requires Productive Thinking.

attempts to negotiate this fact and to build a new model there opened a space of actions that lead to the solution of the task [39].

In the work of E.A. Bugrimenko [9] the conventional position was constructed and investigated as a means of reconstruction of different series equivalence, i.e. as a means of reconstruction of *relations* equivalency. For example, the increase of colour saturation (white, grey, black circles of the same size) was to be imagined as similar to the increase in size of the monochromatic squares. In the experiments one built a transition *from* relation to one's action and the action of another person as made either correctly or incorrectly, *to* the understanding of the "incorrect" action as having some other basis (which is made from another position).

Thus, an action pattern becomes current in its reconstruction and mastering as a *relation*, the relationships of "this" and "other" (as of a positive conception of "not this"). In simple cases the pattern becomes current during the reconstruction of patency of a limit in action (in the given example — of edge of the puddle). The pattern, and the Intermediary together with it, is present as a denotation of the *transition*, as a peculiar "reference point", "zero" in some "coordinate system"¹⁵. Just so is the *place* of the intermediary, so is the condition of the IA's *pertinence* and efficiency. However, as it was already mentioned, this place in its main point can't be current and it can be occupied only during the initiation of trying and testing of the transition itself which is concealed in the pattern.

In the attempts to discover and reconstruct the sense of a psychological tool — its "exemplarity" — the reciprocity of the IA participants is implemented as "a relation of real and ideal forms" [38; 42]. However, one should note that the Ideal form plays here only the role of the reference point and system which require to be discovered and reconstructed. Regarding the ideal form the question about its substance, "what is its sense, what is it *about*", which is put in the presumption of "already existence" of the sense and "already retention of the substance" must follow the question about the mode of existence of sense, about *how the sense (idea) IS*¹⁶, *remains* in the formation of activity.

Following the results of observations and experiments [39; 40], one can speak with confidence about two key conditions for retention of the sense-meaning of the psychological tool in IA.

The first condition is *reversibility of sign operation*¹⁷. A small child doesn't copy the denotation (for example, word-gesture "No-no-no!"), but reconstructs it in the material of the denoted, i.e. of its own corporeity, while turning this reconstruction to the adult (as if saying: "So do you mean *this*?!") [q.v.: 40]. In the already

given example of sign mediation of the task solving the symbol which denotes the space of the possibilities of activity was not copied, but reconstructed on *other* material — the material of the things the manipulation of which was required in the conditions of the task. The denoting and the denoted swapped places (functions), and so is the accentuation of the meaning, its determination and reproduction in the very corporal-object-oriented acting.

The second critically important condition of the IA completeness is the origination of what M. Bakhtin called "the sense of one's own production activity" [4]. In the already mentioned research of A.V. Zaporoshets and M.I. Lisina, it was shown that the sense of one's own movement is a necessary condition of appearance of a voluntary action [22]. The sense of one's own activity appears during the transition of the rhythm of efforts and is thus an evidence of the fact that the transition, "turning point" is really "caught" in the IA — in their difference from the inertia of functioning.

Four statements may form a preliminary conclusion to the review of the interpsychical form of the IA.

1. To the extent, in which the IA is regarded as *Event of a collective action*¹⁸, and not as a natural fact of "communicating", it presents itself in means of **affirmation of the significance** of the situation of the message. The affirmation of the significance is made during the attempts to understand and reconstruct the **presence**, i.e. *pertinence* of the Intermediary's message.

2. The attempts to reconstruct the meaning of the psychological tool are the attachment of the functions of the pattern to it. Just *trying and testing* of the pattern beginning is a *necessary* means to adopt the psychological tool. It is necessary because the substance of the pattern taken in its image is the practical assumption of **distinction**, that is of **relation** of actions, and not only pointing to one of them. As a "distinguisher" the pattern requires not copying in imitation, but *testing* of the **transition** from one action to another. Only in such a transition the "natural" *becomes* a kind of "cultural". The pattern's stipulation to the transition leads to their gaining the function of "reference point" in the performance of an action.

3. The pattern which was played through and tested as a reference point is an Ideal form that has "found" its place and entered the relationship with the real one.

4. The statement of the exemplarity of the pattern is built as a reverse representation of the meaning of the psychological tool, its accentuation-reinforcement in the material of objective-corporal attempts which are turned to the Intermediary. In such a testing of the transition which is discovered in the pattern the sense of the acting person's activity is aroused.

¹⁵ Here it is important to recollect the M. Heidegger's thoughts about "Nothing existing" but "a gap" [35; 36].

¹⁶ In contrast to work "Introduction of the developmental psychology" (later republished with title "Developmental psychology") where the Ideal form was understood as a fulfilled action, here I insist on the understanding of the mode of involvement of the Ideal form into the action.

¹⁷ L.S. Vygotsky speaks about the "reverse" attributing of the sign to the initial stimulus in work "Tool and sign in a child's development" and means "reverse action" of the "stimulus of the second order" (sign) to the "stimulus of the first order" [13, p. 64 and other]. And I mean something else, rather opposite relationship between the denoting and the denoted.

¹⁸ Collective action" is a term of D.B. Elkonin.

V

In the previous part of the article, IA was analysed as an interpsychic form. We now analyse the evolution of IA — the transition to the intrapsychic form, i.e. the individualization of action.

A child's discovery, together with an adult, of the limited nature of an action pattern requires an object-oriented view of the limit (as of a puddle, mound, threshold, etc.) — of something where *support* is needed (initially — the adult plays the role of the support). The supports succeed in the cases and in the time when the *processes* of acting are built — the system of “turning points” in action¹⁹. And that is a new situation of the IA. Here the pattern which was earlier mastered as a special *object* opens and acts in the function of support, i.e. of the *means* of action building. The situation of *discovering and revealing* the pattern is transformed to the situation of its systematic *application* under new circumstances.

It is wrong to tacitly assume that developmental processes are “composed” of specific “specimens” of mediation (mastering the potty, spoon and so on, and in some years — addition, multiplication, reading, etc.). Action as a collection of acts is mastered when a child gets the *element* of some change [40]. For example, when it gets the element of movement (walking) at an early age or the element of spoken language at primary school age. The element is a concealed rhythm (form) of formation, and this rhythm is still to be mastered. It is to be mastered with the assumption of the fact that the element energy (e.g. the inertia of the movement while walking or sense “inertias” of the spoken language) often exceeds the current possibilities of a child. Nevertheless, to master them doesn't mean to cease or to change with anything else. (One can imagine such “learning to walk” which creates a threat of the potential of movement).

Thus, support is a means to include the pattern into the element, to that which is energetically “bigger” than a separate act, formation. Here it should be noted that the idea of support as only of a means to keep the acting process is one-sided. The support while playing the role of a “projection” of the pattern onto the “locality” of the action is *ambivalent* [3, p. 19–21]. And action *remains and is resumed* in it — the moving person *pushes off* the support renewing the energy of movement. In the support the childish “so” and “this” must become a moving set, but not its stop and stupor²⁰. Support is a “start” and start is risky while it presupposes “getting” into the “inertia” of the effort — a necessary condition of moving. Together with the risk entering the activity element is actual, corporal (but not “reflexive”) entering the state of determination,

“impulse” which can be felt only at the “start”. So is the beginning, just the *beginning* of that which will be further formed and come out as an intention.

The construction of the system of supports in the element of some activity which “encompasses” the IA is mastering the form of this element, of its rhythm — resumption of the element as rhythmical. Entering the element of activity reconstruction of a connected *system* of supports — is the involvement into the situation that presupposes *time*²¹. Time is understood as a state (continuing) of transition of efforts and as something further in its contrast to the present and past. The further is represented by the space of *possibilities* of activity — its Field²². The IA's expansion is the *mastering of the Field of activity*.

Just transition from the mastering of a pattern as of an object to constructing supports and establishing in the field of action needs internalization and appearance of the higher mental functions²³. The transition “from the outside inside” can't be made outside the transformation of the means of the performance of the IA²⁴.

In view of the above, it should be pointed out that the individualization of the IA is not an evolutionary, “linear” process. At an early childhood one can observe resistance to the adult's attempts to interfere in the child's action (to sit it on a sledge, to hold it firmly by the hand and so on).

VI

Thus, the individualization of IA presupposes “rooting” of the very act of mediation and its inclusion into the *field* of acting. It is important that this rooting of the very *act* of mediation, the appearance of a certain “work”, *function* of an “internal plan” of the action, but not only of the image or of the thought in themselves. This “work” is connected with the accentuation and re-accentuation of the image of the possible action — distinguishing of key points, “turning points” of its route, i.e. of the supports of acting. So is the structure of the “approximate basis” of action. The field which is assigned by the possibilities of self-building the supports of action, its approximate basis is called “functional field” by P.G. Nezhnov [30].

According to L.S. Vygotsky, the independent fulfilment of some task appears as a “level of current development” of a person²⁵. And the field where the building of an orientation base needs the help of another person is the “zone of proximate development” [10, p. 246–255]. Everything seems to be simple and understandable.

¹⁹ According to A.N. Leontiev — the system of operations.

²⁰ According to B.A. Arkhipov's evidence, such cases are not uncommon in consulting and therapy of a child (more precisely, child-adult) psychophysiological difficulties.

²¹ And again — not reflexively, but actually.

²² As L.S. Vygotsky said, “relevant future field” [13].

²³ Connectedness of image and movement, speech and thought about it that is represented through the intonation of speech, etc.

²⁴ Just this transitions — changes of modes of presence of the IA still can't be simulated in the experimental genesis and in such away, one still can't connect functional genesis and ontogenesis [41].

²⁵ In the context of this article: in the measure of “human development” in which this development of his/her Action is an expansion of the individual form of the IA.

However, that is only a seeming simplicity in which the *presence* of the relevant in its transition to the “proximate” is permitted.

In the experiments of A.A. Yegorova, which were created in accordance with the “double stimulation” methodology, and in which connection between the appearance of the intention and constructing of means of action was simulated, an interesting precedent of the tested subject’s actions was noted [18; 39].

The tested subjects had to distinguish different form of labyrinths guided by their different names. The role of the names was played by signs (combinations of letters of Latin alphabet) in which there were similar and different elements (letters). Moreover, the tested subjects didn’t see the form of the labyrinth itself (the labyrinth was put into a closed box), but one put a ball into a box and by its movement inside the labyrinth, i.e. on having *sensed* its trajectory (while manipulating with the box), the tested subjects could imagine the form of the labyrinth and depict their guess²⁶. Tasks (labyrinths) were given according to the principle of the method on the level of aspiration: 4 easy tasks, 4 – of the middle level and 4 – difficult. Ease and difficulty were determined as a measure of intricacy of the labyrinth form, i.e. through the ease and difficulty of imagining its form by the sense of the ball’s movement.

We became interested in the means of action, which was often observed with children at the age of 11 and upwards. When a child found difficulty in defining the labyrinth form, it *returned* to easy tasks already accomplished and after working with them proceeded to the task which involved difficulties again. And it did that on its own initiative without any directions on the part of the experimenter. The child acted contrary to the “vector” of intention, its motion in the line (field) of tasks was not linear, but reciprocal. So is the special work on *conversion* of the previous action into the *support* of the further one – *construction* of the relevant. The past *should be converted* into experience, and in this conversion it should be **actualized** as means of the further. So the field of possible action expands²⁷. Its expansion which according to the logics of mediation is understood as construction of supports (means) of action includes *connectedness* of all three guises of time – future, past and present²⁸, – but not only of two – future and present.

The concept of “functional field” introduced by P.G. Nezhnov assigns the phenomenon of a field in the horizon of understanding as the limits of expansion of means of action “out” of the means of action – the connected system of supports, i.e. a kind of *Field of Performance* of the action. The performed analysis is an

evidence of the fact that the field of performance which is taken in the IA’s *expansion* despite the inertia of the meaning of the word “field” is not some visible appointed entity of the course of action, of its “route”. In the image of this field, turning points, curves and bends of the course of action – the places of constructing support – should be marked as *tasks* of its performance. Accents and focusing the course of action are *attribution* of the field of performance, and then the field of performance is the *sense* field, and the performing itself is a “dynamic sense system” [19; 20]²⁹. Only and just in the attribution-accentuation of possible transitions, their “elucidating”, the acting is *present* in “locality”. When activity gets its “place in ...” – that is the appearance of its Field. However, here activity is to act not only in connecting separate “parts”, but as a *single* Action³⁰. So what is this singleness-uniqueness of the action?

VII

Both L.S. Vygotsky in his works of the last period [10; 12] and K. Levin referred not so much to the field of performance, but more to the field of *the beginning and the end of action* – a field as a *Field of intention* [25] when speaking about a Field.

References to the mastering of the support system as on the reduction of the course of action and in such a way leading it to an integrity are insufficient. It is necessary to understand what gets *revealed* during the “removal” of the supports; it is revealed when the course of action is only “meant”. It was already spoken about conflicts around “one’s”, own action and refusal (sometimes even aggressive) to accept the adult’s help. Conflicts around “one’s” toy and “one’s” space can be also observed on a playground, in a sand-pit [40]. I suppose that “struggle” for one’s own activity, one’s space and one’s thing is a symptom of appearance and assertion of action as “*my* action”³¹.

At the age of about two when a child walks already with relative confidence and without assistance, one can observe his peculiar play with adult: the child goes away from the adult expressly at a longer distance as if teasing and provoking him/her. The distance itself is played up as *limits* of the space of the child’s “I can”. It is important that these are the limits of the space of the completed action, but not the limits which are overcome in the course, process of performing the action. The intermediary “goes aside” to the limit of the action which again changed into the act that is turned to him/her as a “disagreement”

²⁶ See above about the appearance of the internal perception in mediation: one could sense the form of labyrinth only after “bringing feeling to one’s hand” [17].

²⁷ The similar, but much more difficult situation was represented in the example of mediation of solving of the tasks “on understanding”.

²⁸ B.A. Arkhipov called this connectedness in expansion of the psychophysiological systems a “triplet” [2; 3].

²⁹ The appearance of ideas about sense, field and sense field by Vygotsky and his analysis of them were deeply investigated in the works of K.Yu. Zavershneva [19; 20].

³⁰ As M. Bakhtin said – “the single and the sole Event of Existence” [5].

³¹ It is exactly “my action” that is reduced in the traditional school, where, in spite of all the words about the “value” of independent study, the pupil’s actions are certainly approved only in the mode of their estimation by a teacher, i.e. they “belong” to the teacher and the educational institute.

about the efforts “to be able to do”, about the difference “I can-I can’t”.

The limits *in* action may turn into the limits of the action itself, when the field of action seems to “have come to life” while *meeting* the person acting and acting towards his/her efforts. For example, a sea gets rough, the road becomes greasy, the wood – impassable, etc. In an outstanding work “Military landscape” K. Levin described such transformations of the field of actions [25]. In a child’s-adult’s life the field of action as a *field of meeting* often appears during meetings with people who hinder children’s aspirations [40]. For example, that is relevant in meetings with somebody intimidating or just with parents who don’t allow the child to do something. Such obstacles are characteristic for the famous “terrible threes” (“crisis of three years”).

The field of meetings is arranged as setting of the *limit* of possibilities and serves as Challenge in reference to the person acting. His/her aspiration is understood and appointed as Response to the challenge, the support and “reference point” of which the very “power”, concentrated energy of the acting person becomes. “My action” transforms into the “I-action” [39, p. 162–166], “I” serves³² as a Source of Activity in which the assignment of the limit and the demand of completion is rethought and performed as Challenge and a new beginning of the action (“deed”). The action is characterized as *personal*, and its embodiment – as image-symbol of “I-power”. Here the action appears as single and sole.

During childhood, a fairy tale is a cultural form of imagining personal action. Actualization of the nature of its intrigue (of the challenge and response to the challenge), i.e. “heroic” action is performed in a full form of a socio-dramatic play [43; 44]. While playing the child masters the very aspiration and intention.

VIII

Summarizing this article, we need to make three important notes, in which we are to reveal some latent assumptions, which happen to be its expansion.

1. When considering the course of the IA’s expansion, one should pay attention to the circumstance that remained “in the shade”. Such a circumstance is the change in the characteristics of the very *course, the process* of development on its various “stages”. While applying the word “development” one means first of all the changes of that *which* is developing. In our case that is the transformation of the IA’s form. But at different stages the IA develops in different ways, it “flows” and

“winds” differently. A good source of help is here the work of A.F. Losev [29] in which he, without any special notice, passed to the analytics of expansion and the corresponding form hierarchy of the very *processes* (formation—movement—change—development—action—constructive action—creative act). However, it looks as if such a hierarchy was built in accordance with the logic of ascension from the abstract to an increasingly specific form of the process.

For the logic of the article, it is not so important to define the qualities of different processes as the very approach which is important. In fact, IA presupposes transformation of spontaneous *formation* of activity into the processes of *changing* (sensing and trying the transition), and then – of *movement* – the appointing of the reference point. Finally, the “transfer” of the reference point “into” the individual him-/herself later on (at primary school age) presupposes mediation as overcoming of egocentrism and a new constructing of action in which the supports are created in the *process* of solving of the *task*³³.

2. In the article mediation is spoken of as Action. It is necessary to establish the way this term should be understood.

IA is understood as *producing* that is unfolded in time. In the Productive Action there are two connected aspects. Firstly, that is *production* of some article. Production as *overcoming* the already appointed means of performing of the action – overcoming the copying. Secondly, the *turning to the outside* by the created article itself and the formation of the field of *its own* action – “publication” [38; 39]. In this turning the very eventivity of the created is tested – the fact if the created is the “turning” of the consideration. And *if* it is, *if*³⁴ it becomes the “reference point” then the proper field of production appears. The Acting becomes the Author, i.e. personality. In the Productive Action the Author is *present* in the very transition, in the interval between the production and exposure.

In the IA, that is understood as producing, three modes of its completeness are connected. First, that is *productivity*. The product of IA is Pattern (Ideal form) as patency of relation (difference). Just here the meaning and significance of the message appear and get affirmed. Second, that is *performance*, where the result is understood not only as achieving something, but as the “delta” of achievements (“today I did better than yesterday”)³⁵. The result of IA is mastering the criteria of the perfection of action³⁶ by the “mediated”. Third, that is *efficiency*. The effects of the IA are the appearance of the proper field of action of the “mediated” and, in this connection, the beginning of psychological problems.

³² One shouldn’t, however, think that the action occurs “out” of “I”. On the contrary, the exposure of “I” appears in the cycle of the IA’s expansion.

³³ It is obvious that in successful cases the processes of ontogenesis don’t end on this point.

³⁴ In these “ifs” a serious risk of producing consists, the riskiness of its testing and play (“stake”).

³⁵ L.S. Vygotsky wrote about that in his article “The Diagnostics of Development and the Pedological Clinic for Difficult Children” [12]. Nowadays, such approach revives under the direction of V.I. Khasan in the gymnasium “Universe” in the city of Krasnoyarsk [37, p. 17–25].

³⁶ In everyday life, it may be turning for a mark, expressive (and often silent) question about completedness.

3. The last question about IA is left unanswered. Thus, why we need mediation as a *transition* to the construction of our own supports and raising our own field of action? The response of L.S. Vygotsky and his followers is clear: mediation is a means of raising Randomness of human activity, i.e. of the real human independence and initiative, the raising of a Free action (V.P. Zinchenko) [23; 24]. And what will be if, following E. Husserl, one “takes out of context” the cultural-value assumptions of the importance and necessity of independence, initiative and freedom? On having performed this procedure we are confronted with a strange question about whether the means of “feeding” is the self-active and free action. Just here is the transition to the human practice limit characteristics needed.

It has been already mentioned that Mediation is the attribution of *transition* and at the same time the

reinforcement of the sense of self-activity of other person [39, p. 181–199]. So is the task of the meaning as a psychological tool. This task is fulfilled in cases when the “mediated” himself returns, as if “reflecting back” and reinforces the meaningful content; with his/her corporeity he reinforces, intensifies, accentuates its transitions-rhythms (so as, for example, a firm tread reinforces the harmony of the march). Such exchanges are the intensifiers of the energy of life, “vitality” [1], and this role of intensifiers they can play only in reconstructing of the meaning *with themselves*, i.e. as transitions to the randomness of the action. ***The reinforcement and reconstruction of the Energy of Life is the final existential task of Mediation***, and through it – of the ***Developmental Act***. Development is the intensifier of the vital capacity of life. Therefore, such is the overall sense of L.S. Vygotsky’s concept.

In Russian

I

Пожалуй, самым важным в размышлениях о современности культурно-исторической концепции Л.С. Выготского является представление о том ее заново прочтении, относительно которого возможно опробование новых перспектив. Такое представление важно, потому что многие категории, как самого Выготского, так и его последователей – «деятельностников», мнятся «уже понятыми», становятся «общими местами». Потеря интриги концепции, ее использование лишь как авторитетного подтверждения каких-либо суждений – симптом ее перехода из созидательного в «музейное» существование. А раз так, то настало время попыток полагания новых горизонтов культурно-исторической и деятельностной психологий, для чего необходимо выявление их латентных (подразумеваемых, но не выделенных) допущений и не поставленных, но потребных в логике самих концепций вопросов.

II

Психология конца XIX – начала XX в. была направлена на «выставление», выведение в явленность «психики как таковой». Вызов этой психологии – классически-научное, экспериментальное изучение «психических явлений». При этом психика понималась и изучалась как находящийся «в» индивиде источник его активности (Апперцепция, Воля), а результат самой активности понимался и изучался как Представление – видение (полагание) чего-либо вне себя.

В классическом бихевиоризме активность живых существ (и человека в том числе) понималась и экспериментально воссоздавалась как реакция на стимулы. Это положение многократно критиковалось, но, принимая критику, важно заметить и отметить,

что при этом впервые то, что ранее называлось психикой, было неявно представлено как определенный способ существования в Мире (как мире стимулов разной силы).

Гештальтпсихологи в полемике с бихевиоризмом определили Мир как мир незамкнутых структур и, тем самым, задали место активности как замыкающего структуру акта – творческого акта, в котором преодолевается «функциональная фиксация прошлого опыта» [16].

Само «перемещение» психического явления «из» индивида в Мир и дискуссии о том, каким образом устроено его место в Мире (как реактивность или как продуктивность) – существенное изменение дискурса. Именно здесь возникают вопросы о том, как нечто, именуемое «психическим», строится и функционирует именно таким образом, что способствует (или препятствует) актам включения индивида в Мир. И сам этот «Мир» также должен быть определен в своем отношении к индивиду – отношении стимуляции, включения в структуру, нормирования через «коллективные представления» или же «... как потенция (выявляемая и осуществляемая возможность) опор выращивания психического в функции способов «вхождения» в его, Мира жизнь, ее о-свое-ния.

III

Культурное Событие, именуемое «Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского», связано с несколькими ключевыми представлениями, значение которых необходимо воссоздать. Я предлагаю свою версию их понимания, пользуясь преимуществом рассмотрения и интерпретации как ситуации мышления самого Выготского, так и ситуации после него и вплоть до современной.

Представление о «преодолении натурального в культурном», можно понять как представление об

условиях *присутствия* Сознания и Психики¹: Сознание и Психика не есть данности, не подлежат и не «где-то находятся», а именно вы-ступают, являются лишь в определенном переходе, усилении, действии (и воссоздании этого «икс-действия»). Уже ставшая и «овладевшая» поведением скрытая форма его осуществления — и есть стихия натурального, которая может иметь разные «личины» — молекулярно-информационную (ген), стимульную, форму нормативного предписания («культурную»). *Натуральное поведение — это поведение, включенное в некую форму вне акции или в сокренности акции самого включения.* Открытие и построение *формы* (связности) своего поведения — Акт Развития.

Словосочетание «психологическое орудие» говорит о том, что «культура» и «значение»² присутствуют в поведении лишь и именно как способы включения «мира» в поведение индивида, а через это и его поведения в мир. Их «задание» — преодоление скрытых детерминант поведения, и, тем самым, переход к *построению* самим человеком формы своего поведения (переход к произвольности). Представление, знание поменяли место *результата* активности (какое они имели в классической психологии) на место *средства* построения и воссоздания этой активности — ее «ловушки» (по удачному выражению А.А. Пузыря [33]). Здесь и возникает ключевой вопрос о том, как посредством значения строится поле активности, т. е., словами Выготского, — «актуальное будущее поле» [13] или, в дальнейших работах, «смысловое поле» [12] — некая «проекция» значения в «местность» поведения.

Суждение о «переходе интерпсихической формы в интрапсихическую» предполагает, что изначальное «место» психики не «в» отдельных индивидах, а в их взаимном обращении — обращении одного к другому посредством «психологического орудия». Тем самым, предполагается, что психика и сознание не могут быть положены (изучены) отстраненным наблюдателем, а требуют для своего выявления (объективации) активного участия Другого — Другой строит их «ловушку». Таково требование к методикам «двойной стимуляции», составляющим ядро «экспериментально-генетического» («генетико-моделирующего») метода исследования. Именно на этом методе базируется «неклассическая психология» (Д.Б. Эльконин [42]). Здесь, в удачных случаях построения экспериментального генеза, возникает вопрос об *условиях*, при которых «экспериментатор» действительно присутствует в поведении «испытуемого», обретает свое место в нем и обретает его таким образом, что «общение» претворяется в «психологическое орудие» — опору поиска и опробования самим испытуемым формы своей активности. В той мере, в

какой это происходит, значащее слово экспериментатора так осваивается («вращивается») испытуемым, что его «мысль совершается», т. е. *становится* в этом слове.

В беглом описании-интерпретации «узлов» концепции Л.С. Выготского и, соответственно, того «поворота», который в ней был сделан, становится понятным, что было преодолено в исследовательском мышлении, но остается вопрос о том, было ли нечто сохранено и, если да, то что. Интенциональным объектом, нозмой «довыготскианской» психологии при всех ее перипетиях и дискуссиях был способ существования сознания. Здесь концентрировались исследовательские вопросы и задачи. Открытия Выготского относятся к этому же объекту. Это именно сознание возникает, выступает и разворачивается в своем системном и смысловом строении лишь в процессе опосредствования, и поэтому именно оно существует лишь и именно культурно-исторически. Однако в мыслях Л.С. Выготского «слышатся», неявно присутствуют и другие вопросы — вопросы к иному объекту.

Тексты Выготского неявно содержат *утверждение свершения* актов опосредствования. Но ведь интерпсихическая форма возникает и строится, лишь *если* знак (значение) *становится* психологическим орудием. И лишь *если* это происходит, то преодолевается натуральная форма активности и строится психологическая система. И лишь *при этом условии* феноменальное поле преодолевается в смысловом. Мысль Л.С. Выготского опирается на *удачные случаи* опосредствования. Но ведь само опосредствование нельзя мыслить *натуралистично* — как «культурную автоматизику», некую *безусловную действительность* «культуры», а саму культуру представлять как «детерминирующую способность»³, заменившую другой, биологический, вид детерминации.

IV

Историческим началом Теории Деятельности можно считать образование «Харьковской группы» учеников и последователей Л.С. Выготского — их расхождение с Выготским. Само это расхождение глубоко переживалось всеми участниками, о чем свидетельствуют не только устные воспоминания⁴, но и публикации [27, с. 231–235].

Ключевым вопросом текстов А.Н. Леонтьева того периода является вопрос о том, что стоит «за значением». Ответом на вопрос было утверждение, что «за значением» стоит внешнее предметное действие. Замечу, что значение понималось лишь со стороны своего «устройства» — как обобщение (согласно ра-

¹ После работ М. Хайдеггера, т. е. задаваясь вопросом о способе Бытия таких сущих, как психика, сознание, значение, действие. Впрочем, и без ссылок на Хайдеггера, П.Я. Гальперин, отвечая на подобный вопрос, утверждал, что психика присутствует в мире в функции ориентировки — наметки опор будущего действия [14].

² Требуется специальный анализ эволюция понимания Выготским значения («работы» знака) от «Психологии искусства» через «Историю развития высших психических функций» к VII главе «Мышления и речи».

³ Тем более, принимая во внимание историческую линию превращения некоторых культурных форм в «симулякры» [7].

⁴ Д.Б. Эльконина.

ботам Выготского), но не в своей функции (опосредствования). Именно это строение значения (слова) испытывалось в экспериментах [8; 14; 21; 27] и на их основании утверждалось, что обобщение строится посредством переноса способа внешнего действия с одной предметной ситуации на другую.

В экспериментах П.Я. Гальперина Харьковского периода [14] реальное орудие выступило как первоначальное «психологическое орудие»; выступило в той мере, в какой человек действует «по логике орудия», преодолевая «логику руки».

В исследованиях Харьковской группы значение-обобщение было отделено от действия и представлено как «вторичное», производное от внешнего действия, каковое и выступило как исходное, «первичное». Спустя 20 лет в теории планомерного формирования умственных действий П.Я. Гальперина такое положение внешнего действия (по терминологии Гальперина — «материального действия») было упрочено. *Концепция опосредствования приобрела гносеологическое звучание.*

В знаменитых экспериментальных исследованиях А.Н. Леонтьева и его сотрудников по генезису ощущения и формированию звуковысотного слуха был поставлен вопрос о соотношении предметного действия и представления (ощущения, восприятия). Было показано, что предметное действие исходно в формировании образа. Но исходно в случаях активных проб воссоздания облика предмета. В этих пробах у испытуемых строились новые «функциональные органы», посредством которых «ощупывалась» либо скрытая, либо с трудом воссоздаваемая реальность. Можно утверждать, вспоминая логику и акценты Л.С. Выготского и преобразовывая гносеологический модус в онтический, что здесь сама телесность индивида строилась как орган. Психофизиологическая система человека выступила как Способ — способ явления неявленного и, тем самым, способ построения предмета действия.

Для А.В. Запорожца условием возникновения произвольного движения является его превращение в ощущаемое движение, т. е. обретение индивидом интероцептивного («внутримышечного») чувства собственного движения⁵. В замечательных экспериментах А.В. Запорожца и М.И. Лисиной было воссоздано возникновение подобных «внутренних» ощущений и управление ими. Связывая это открытие с интерпретацией экспериментов А.Н. Леонтьева, можно утверждать, что психофизиологическая система индивида становится органом действия при условии связности внешней и внутренней моторики⁶, связности экстеро- и интероцепции. Что же их связывает?

Краткое описание «узлов» деятельности теории можно завершить двумя критическими вопросами.

Что есть интерпсихическая форма активности, согласно ключевым исследованиям А.Н. Леонтьева?

В протоколах и описаниях экспериментов нет места действиям экспериментатора в ходе эксперимента. Он присутствует как создатель ситуации, уходящий в сторону при включении в ситуацию испытуемого. Соответственно, в интерпретациях и выводах действие иногда прямо, а иногда по умолчанию приписывалось испытуемому, как бы «принадлежало» ему. Так что же, когда говорится «действие», имеется в виду действие индивида, а не сама «интерпсихическая форма»?

В эксперименте А.В. Запорожца и М.И. Лисиной — другой разворот. Поворотный пункт эксперимента, задавший его успех, — это показ самому испытуемому экрана осциллографа с записью, «рисунком» динамики его «внутрителесных» реакций; экран экспериментатора *поворачивается* к испытуемому. Однако же в анализе и выводах А.В. Запорожца, также как и А.Н. Леонтьев, приписывает действие самим испытуемым. Вместе с тем, в текстах всех «деятелистов» говорится об «общественной природе» и психики, и деятельности. Похоже, что присутствие Другого в построении действия воспринималось как нечто само собою разумеющееся, не требующее специального анализа и поэтому «выносилось за скобки», ему не находилось места в самой исследуемой активности. А ведь экспериментатор (Другой) создавал Поле активности испытуемого — «поле образа действия», как говорил и писал П.Я. Гальперин.

В текстах «деятелистов» существенное место занимают суждения о сущности категорий Мотива и Цели. Однако в ключевых экспериментальных исследованиях эти сущности не воссоздавались как особые феномены (в большей степени приписывались, чем «выставлялись»). Может возникнуть впечатление, что мотив и цель суть некие представления, извне «приставленные» в зачин и завершение индивидуальной активности, в ее переходные «точки». Что же есть содержание действий по инициации, т. е. переходу к выполнению и переходу к завершению, и как оно соотносится с содержанием «действия самого индивида»?

Анализ текстов «деятелистов» (как и текстов Выготского) подводит к мысли о флуктуациях Объекта исследований. С одной стороны, — это «классический» объект — образ, мысль, т. е. «психические явления». Именно их экспериментальный генез строился тем или иным способом. Однако в самой дискуссии Учеников Выготского со своим Учителем и в их экспериментальных исследованиях «спрятан» и другой Объект — само построение действия как особой формы активности, т. е. «спрятан» Акт Опосредствования построения действия, придания активности формы действия. Здесь уместно вспомнить слова Э.Г. Юдина⁷ о том, что в Теории Деятельности сама деятельность выступала как объяснительный принцип, а не как предмет исследования.

⁵ Положение о роли интероцепции в построении движения — ведущая тема работ Н.А. Бернштейна (также, как Л.С. Выготский и Ж. Пиаже, родившегося в 1896 г.) [6].

⁶ «Внутренняя моторика» — термин самого А.В. Запорожца [23].

⁷ В кн. «Системный подход и принцип деятельности» (М.: Наука, 1978).

Переход к изучению самого акта опосредствования и, тем самым, полаганию этого акта как исследовательского Объекта, по моему разумению, датируется выходом статьи Д.Б. Эльконина «Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве» [42]. Этот поворот был продолжен в моих работах [38; 39; 40]. В них акт опосредствования был назван Посредническим Действием (ПД).

Отмечу специально, что, изучая ПД (сам акт опосредствования), т. е. строя условия его выполненности (полноты экспериментального генеза), уже нельзя аппелировать к таким понятиям, как «развитие», «культура», «действие», «общение», «смысл» и др., как говорящим о неких самопонятных данностях. Некритично принимаемое за «данность» станет действительно данным и понятным в поиске условий рождения акта развития, культурной формы, общения, формы действия, смысла и др., выхода «на свет» способа их «жизни».

Говоря в терминах Д.Б. Эльконина, ключевым вопросом и Выготского, и последователей теории деятельности был вопрос о том, каким образом человеку (ребенку) занять место в обществе (стать «взрослым»). Полагаю, что этот вопрос надо дополнить противоположным вопросом о том, каким образом обществу («взрослым») занять место в стихии становления активности человека («ребенка»). Причем так занять место, чтобы эта стихия становления не прекращалась, замещаясь какой-либо внешней ей стимуляцией, а, наоборот, приходила к полноте своей формы — форме *собственного* действия. Лишь выполнение этого требования позволяет говорить о связи опосредствования и развития⁸ — исходном принципе и, в то же время, основном искомом как культурно-исторической, так и деятельностной теорий⁹.

Требование обретения места одного человека в становлении активности другого, т. е. требование *уместности* придает опосредствованию статус не социальной лишь, и даже не социо-культурной, а *экзистенциальной* ситуации становления человека. Тем самым еще более акцентируется необходимость представить сам Акт Опосредствования, само Событие ПД, а не лишь последствия его удачного выполнения, как *интенциональный объект современной культурно-исторической психологии*.

Первое, что предстоит понять, анализируя ПД, это условия появления (рождения) и устройство интерпсихической формы, т. е. самой ситуации совместности (со-в-местности) посредника и «посредствуемого» — ситуации «вклинивания»¹⁰ психологического орудия в спонтанную активность. Важно, что это ситуация явственности *перехода*, «поворота» активности, и сам этот переход должен быть принят — отмечен и удержан, а не лишь незаметно пройден. Ощутимая переходность — условие внятия адресованному обращению посредника, т. е. осмысления ситуации активности через его обращение. Здесь необходимо отметить, что значение становится психологическим орудием, лишь указывая на нечто и, тем самым, *выделяя* нечто из обстановки («среды») ¹¹. В этом смысле, обращенное значение есть Действие, что-то высветляющее и акцентирующее (усиливающее), а что-то, наоборот, прячущее и «заслоняющее»¹². Означивание есть перефокусировка обстановки активности. Однако же для «посредствуемого» это осветление, выделение и смещение акцентов не становится явным лишь в силу обращения к нему посредника. Ему предстоит опробовать, испытать и в этом испытании *воссоздать значение в материале собственной активности*. Лишь в этом случае можно говорить о том, что обращение *утверждено* и, в этом смысле, состоялось — совершилось означивание, а с ним и Событие ПД: ПД родилось как адресованное, как *Вызов*¹³. *Что* же утверждено в обращении посредника, какой его аспект?

Утверждение обращения взрослого ребенком, знаменующее становление психологического орудия, есть приращение словам-указаниям взрослого *функции* Образца и, соответственно, пробам ребенка — функции испытания образца, *утверждения слова-жеста взрослого как образца*. В этих пробах ребенок испытывает и строит собственный Образ действия [40; 42]. Именно опробует, испытывает и строит, а не непосредственно «перенимает». Допущение и практикование непосредственного «перенимания», «впечатывания» образцов в поведение — вредная презумпция и практика традиционного массового обучения, в которой нивелируется именно воссоздание *перехода* к новой форме активности — нивелируется акт развития.

Образец имеет две стороны: во-первых, открытую — то, «что и как надо», и, во-вторых, скрытую,

⁸ И это особенно актуально в современной социокультурной ситуации, где симулякры строятся как «психологические орудия», т. е. симулируется опосредствование [7; см. также: 34].

⁹ См.: Д.Б. Эльконин о связи функционального генеза и онтогенеза [41].

¹⁰ Метафора Д.Б. Эльконина в анализе исторического происхождения периодов детства и Л.Ф. Обуховой в анализе ситуации опосредствования [31].

¹¹ В слове, взятом лишь как устройство обобщения, указательно-акцентирующая функция снята, «схоронена». Словами Гегеля, значение-обобщение есть «значение в себе». Предстоит еще отличить данное значение от иного («земноводные — это НЕ ...»), но так отличить, чтобы само различие можно было сделать предметом анализа («земноводные — НЕ пресмыкающиеся», а не — «НЕ мебель»). В правильном указании на иное и последующем анализе самого различия (отрицания) значение выступит в своей полноте.

¹² Л.С. Выготский, приводя изменение акцента во фразе «вначале было дело» (а не слово) и говоря, что дело было лишь «в самом начале», т. е. является неразвитой, примитивной формой мысли [10, с. 360], не имеет в виду, что само слово в ситуации означивания есть Дело.

¹³ В статьях о возникновении предметных действий в раннем возрасте Д.Б. Эльконин и мной приведены описания феноменов утверждения ребенком опосредствующего обращения взрослого [40; 42].

латентную, лишь *имеющуюся в виду* — то, «что и как не надо». Сущность образа — *отношение* «можно» и «нельзя», а не лишь образ «правильного» [39, с. 173—180]. Однако именно это *отношение* не дано и должно быть воссоздано. В самом простом «делаю вот так» не открыто, что такое «не так»; «не так» — не в смысле абстракта «всего остального», кроме «правильного», а «не так» именно этого «так».

Приведу несколько примеров.

Мальчик полутора лет знает слово-жест «но-но-но» («нельзя»). Стоя у лужи, он сам себе делает этот жест и, глядя на стоящего рядом отца, наступает ногой в лужу. Мальчику надо испытать и ощутить, как выглядит это «нельзя» — как выглядит ситуация *границы* действия [40].

В классической работе Л.Ф. Обухова по введению мерки для формирования понятия о количестве у 6-летних детей и, тем самым, преодоления известных феноменов Пиаже, приводятся интересные детские ответы [32]. Сравнивая объемы воды, перелитой из одинаковых сосудов в разные, многие дети говорят: «Воды одинаково, но *кажется*, что стало больше». Налицо противопоставление того, что «кажется», и того, что «на самом деле», — противопоставление своего спонтанного и иного («верного») видения; противопоставление своего же прошлого и нового понимания. Полагаю, что именно таково свидетельство подлинности освоения.

В экспериментах по опосредствованию решения задач «на соображение»¹⁴ вводились специальные знаковые средства, с помощью которых строился образ, задававший то пространство действий, в котором решение невозможно. В этом символе непосредственные попытки достижения результата, диктуемые «провокативным» устройством условий задачи, оформлялись как определенный *способ* действия и, тем самым, подобный символ-образ выступал как «образец» тупикового хода решения. Верное решение строилось и достигалось, т. е. строилось иное пространство возможных действий, в пробах преобразования самого образа неверного хода мысли. Спонтанность выступала, объективировалась как явственность и определенность образа пространства (не)возможных действий. В пробах отрицания этого и построения иного образа открывалось пространство действий, приводящее к решению задачи [39].

В работе Е.А. Бугрименко [9] условная позиция строилась и исследовалась как способ воссоздания эквивалентности различных серий, т. е. как способ воссоздания эквивалентности *отношений*. Например, увеличение цветовой насыщенности (белый, серый, черный круги одинакового размера) надо было представить, как подобное увеличению размеров в

серии одноцветных квадратов. В экспериментах был выстроен переход *от* отношения к своему действию и действию другого человека, как выполненному либо правильно, либо неправильно, *к* пониманию «неправильного» действия, как имеющего некое иное основание (выполненное из иной позиции).

Итак, образец действия становится данным в его воссоздании и освоении как *отношения*, связности «этого» и «иного» (как положительного представления «не этого»). В простых случаях образец становится данным при воссоздании в действии явственности границы (в приведенном примере — границы лужи). Образец, а вместе с ним и Посредник *есть, присутствует* как указание на *переход*, как своеобразная «точка отсчета», «ноль» в некоей «системе координат»¹⁵. Именно таково *место* посредника, таково условие *уместности* и продуктивности ПД. Однако, как уже говорилось, это место по своей сути не может быть данным и занять его можно лишь в инициации опробования-испытания самого перехода, скрытого в образце.

В пробах обнаружения и воссоздания смысла психологического орудия — его «образцовости» — взаимность персонажей ПД осуществляется как «отношение реальной и идеальной форм» [38; 42]. С тем примечанием, что Идеальная форма присутствует здесь именно как точка и система отсчета, *требующая* обнаружения и воссоздания. В отношении идеальной формы вопрос о ее содержании, о том «каков ее смысл, *про* что он», заданный в презумпции «уже существования» смысла и «уже удержания содержания», должен быть предварен вопросом о способе существования смысла, о том, *как смысл (идея) ЕСТЬ*¹⁶, *держится* в становлении активности.

По результатам наблюдений и экспериментов [39; 40] можно уверенно говорить о двух ключевых условиях удержания смысла-значения психологического орудия в ПД.

Первое условие — *обратимость знаковой операции*¹⁷. Маленький ребенок не копирует обозначающее (например, слово-жест «Ай-ай-ай!»), а *воссоздает* его в материале обозначаемого, т. е. своей собственной телесности, обращая это воссоздание взрослому (как бы говоря: «Так ты *это* имеешь в виду?!») [см.: 40]. В уже приводившемся примере знакового опосредствования решения задач символ, обозначающий пространство возможностей действия, не копировался, а воссоздавался в *другом* материале — материале тех вещей, манипуляция которыми требовалась в условиях задачи. Обозначающее и обозначаемое менялись своими местами (функциями), и таково *акцентирование* значения, его установление и восстановление в самом телесно-предметном действовании.

¹⁴ Согласно работам М. Вергеймера и К. Дункера, это задачи требующие для своего решения Продуктивного Мышления.

¹⁵ Здесь важно вспомнить размышления М. Хайдеггера о «Ничто сущего» как «просвете» [35; 36].

¹⁶ В отличие от работы «Введение в психологию развития» (далее переиздававшейся под названием «Психология развития»), где Идеальная форма понималась как совершенное действие, здесь я настаиваю на понимании способа включенности Идеальной формы в действие.

¹⁷ Л.С. Выготский говорит об «обратном» отнесении знака к исходному стимулу в работе «Орудие и знак в развитии ребенка», имея в виду «обратное действие» «стимула второго порядка» (знака) на «стимул первого порядка» [13, с. 64 и др.]. Я же имею в виду другое, скорее, противоположное отношение между обозначающим и обозначаемым.

Вторым критично важным условием выполненности ПД является возникновение того, что М. Бахтин называл «чувством собственной активности порождения» [4]. В уже упоминавшемся исследовании А.В. Запорожца и М.И. Лисиной было показано, что чувство собственного движения является необходимым условием возникновения произвольного действия [22]. Чувство собственной активности возникает на *переходах* ритма усилий и, тем самым, является свидетельством того, что в ПД действительно ухвачен переход, «поворот», преобразование — в их отличии от инерции функционирования.

Четыре положения могут стать предварительным заключением к рассмотрению интерпсихической формы ПД.

1. В той мере, в какой ПД рассматривается как *Событие совокупного действия*¹⁸, а не естественный факт «общения», оно выступает в способах *утверждения значимости* ситуации обращения. Утверждение значимости осуществляется в пробах понимания и воссоздания значения психологического орудия. Таково признание и утверждение *присутствия*, т.е. *уместности* обращения Посредника.

2. Пробы воссоздания значения психологического орудия есть придание ему функции образца. Именно *опробование и испытание* образцового начала есть *необходимый* способ принятия психологического орудия. Необходимый, поскольку сущность образца, снятая в его облике, — это практическое полагание *различия*, т.е. *отношения* действий, а не лишь указание на одно из них. Как «различитель» образец требует не копирования в подражании, а *испытания перехода* от одного действия к другому. Лишь в таком переходе «натуральное» *становится* как «культурное». Указание образца на переход есть обретение им функции «точки отсчета» в выполнении действия.

3. Образец, проигранный и испытанный как точка отсчета, — это Идеальная форма, «нашедшая» свое место и вступившая в отношение к реальной.

4. Утверждение образцовости образца строится как обратное отображение значения психологического орудия, его акцентирование-усиление в материале предметно-телесных, обращенных посреднику проб. В подобном опробовании перехода, открываемого в образце, пробуждается чувство собственной активности действующего.

V

В предыдущей части статьи было разобрано ПД как интерпсихическая форма. Предстоит разобрать эволюцию ПД — переход к интрапсихической форме, т.е. индивидуализацию действия.

Совместное со взрослым открытие ребенком граничного существа образца действия требует предметного представления границы (как лужи, кочки, порога и т.п.) — того, где требуется *опора* (первоначально — взрослый как опора). Опоры осваиваются там и тогда, когда строятся *процессы* действия — *система* «поворотов» в действии¹⁹. И это новая ситуация ПД. Здесь образец, осваивавшийся ранее как особый *объект*, открывается и выступает в функции опоры, т.е. *средства* построения действия. Ситуация *обнаружения и выявления* образца преобразуется в ситуацию его систематического *применения* в новых обстоятельствах.

Неверно молчаливо допускать, будто процессы развития «составлены» из отдельных «экземпляров» опосредствования (овладение горшком, ложкой и т.п., а через несколько лет — сложением, умножением, чтением и пр.). Действие как связка актов осваивается при попадании ребенка и взрослого в *стихию* некоего изменения [40]. Например, в стихию движения (ходьбы) в раннем возрасте или в стихию устной речи в младшем школьном. Стихия — это скрытый ритм (форма) становления и этим ритмом предстоит овладеть. Овладеть при том, что энергия стихии (например, инерция движения в процессе ходьбы или смысловые «инерции» беглой устной речи) часто превышает актуальные возможности ребенка. Однако же овладеть не значит прекратить или заменить чем-либо другим. (Можно себе представить такое «обучение ходьбе», при котором возникнет угроза потенциции движения).

Итак, опора есть способ включения образца в стихию, в энергетически «большее», чем отдельный акт, становление. Здесь необходимо отметить, что представление об опоре лишь как способе удержания процесса действия является односторонним. Опора, будучи «проекцией» образца в «местность» действия, *амбивалентна* [3, с. 19–21]. В ней движение *и держится, и возобновляется* — движущийся человек *отталкивается* от опоры, возобновляя энергию движения. В опоре детские «так» или «вот» должны становиться у-становкой к движению, а не его о-становкой и ступором²⁰. Опора есть «старт», а старт рискован, поскольку предполагает «попадание» в инерцию усилия — необходимый момент движения. Вместе с риском, включение в стихию активности есть фактическое, телесное (а не «рефлексивное») «вхождение» в состояние устремленности, «порыва», чувствуемое именно на «старте». Таково начало, именно *начало* того, что далее оформится²¹ и выступит как намерение.

Построение системы опор в «объемлющей» ПД стихии некоей активности есть освоение формы этой стихии, ее *ритма* — возобновление стихии как ритмичной. Включение в стихию активности — воссоз-

¹⁸ «Совокупное действие» — термин Д.Б. Эльконина.

¹⁹ Словами А.Н. Леонтьева, — система операций.

²⁰ По свидетельству Б.А. Архипова, подобные случаи не редкость в консультировании и терапии детских (точнее, детско-родительских) психофизиологических трудностей.

²¹ В удачных случаях.

дание связанной системы опор — есть вовлеченность в ситуацию, предполагающую *время*²². Время — как состояние (длние) перехода усилий и как некое дальнейшее, в его отличии от настоящего и ушедшего. Как дальнейшее выступает пространство *возможностей* действия — его Поле²³. Развертывание ПД есть *освоение Поля действия*.

Именно переход от освоения образца как объекта к построению опор и установление в поле действия требует интериоризации и возникновения высших психических функций²⁴. Переход «извне внутрь» не может осуществляться вне преобразования способа осуществления ПД²⁵.

В связи со сказанным надо заметить, что индивидуализация ПД не является эволюционным, «линейным» процессом. В раннем детстве можно наблюдать сопротивление настойчивым попыткам взрослого вмешиваться в действие ребенка (сажать на санки, крепко держать за руку и т. п.).

VI

Итак, индивидуализация ПД предполагает «вращивание» самого акта опосредствования и его включение в *поле* действия. Важно, что это вращивание самого *акта* опосредствования, появление определенной «работы», *функции* «внутреннего плана» действия, а не лишь образа или мысли самих по себе. Эта «работа» связана с акцентированием и переакцентированием образа возможного действия — выделением в нем ключевых точек, точек «поворотов» его «трассы», т. е. опор действия. Таково построение «ориентировочной основы» действия²⁶. Поле, заданное возможностями самостоятельного построения опор действия, его ориентировочной основы, П.Г. Нежновым названо «функциональным полем» [30].

Согласно Л.С. Выготскому, самостоятельное выполнение какого-либо задания выступает как «уровень актуального развития» человека. Поле же, где построение ориентировочной основы требует помощи другого человека, есть «зона ближайшего развития» [10, с. 246—255]. Вроде бы, все просто и понятно. Однако это лишь кажущаяся простота, в которой допускается *данность* актуального при переходе к «ближайшему».

В экспериментах А.А. Егоровой, которые строились согласно методике «двойной стимуляции» и в которых моделировалась связь между возникновением намерения и построением способа действия, был замечен интересный прецедент действий испытуемых [18; 39].

Испытуемые должны были различить разные геометрические формы лабиринтов, опираясь на их разные названия. Названиями были знаки (сочетания букв латинского алфавита), в которых были схожие и различные элементы (буквы). При этом самой формы лабиринта испытуемые не видели (лабиринт был помещен в закрытую коробку), но в коробку вставлялся шарик и по его движению внутри лабиринта, т. е., *ощутив* его траекторию (манипулируя коробкой), испытуемые могли вообразить форму лабиринта и зарисовать свое предположение²⁷. Задания (лабиринты) предъявлялись по принципу методики на уровень притязаний: 4 легких задания, 4 — среднего уровня и 4 — трудных. Легкость и трудность определялись как мера «замысловатости» формы лабиринта, т. е. через легкость и трудность представления его формы по ощущению движению шарика.

Нас заинтересовал способ действия, часто встречавшийся у детей 11 лет и старше. Когда ребенок затруднялся с определением формы лабиринта, он *возвращался* к уже пройденным легким заданиям и, поработав с ними, снова переходил к заданию, вызвавшему затруднения. И делал он это по собственной инициативе, без указаний экспериментатора. Ребенок действовал вопреки «вектору» намерения, его движение в линии (поле) заданий было не линейным, а возвратно-поступательным. Такова специальная работа по *превращению* предыдущего действия в *опору* последующего — *построение* актуального. Прошрое еще *должно быть превращено* в опыт и в этом превращении *актуализировано* как средство для дальнейшего. Так *развертывается* поле возможного действия²⁸. Его развертывание, понятие из логики опосредствования как построения опор (способа) действия, включает *связность* всех трех ипостасей времени — и будущего, и прошлого, и настоящего²⁹, — а не лишь двух — будущего и настоящего.

Введенное П.Г. Нежновым понятие «функционального поля» задает феномен поля в горизонте понимания границ развертывания способа действия, как бы, «из» способа действия — связанной системы опор, т. е. как *Поля Выполнения* действия. Проведенный анализ свидетельствует о том, что поле выполнения, взятое в *развертывании* ПД, вопреки инерции значения слова «поле», не есть некая обозримая, подготовленная данность хода действия, его «трассы». В образе этого поля должны быть отмечены повороты, изломы и изгибы хода действия — места построения опор — как *задачи* его выполнения. Ак-

²² И опять — не рефлексивно, а фактически.

²³ Словами Л.С. Выготского, «актуальное будущее поле» [13].

²⁴ Связности образа и движения, речи и мысли о ней, выражающейся в интонировании речи и др.

²⁵ Именно эти переходы — изменения способов присутствия ПД пока не удается смоделировать в экспериментальном генезе и, тем самым, связать функциональный генез и онтогенез [41].

²⁶ В контексте данной статьи: в той мере «развития человека», в какой это развитие его Действия — развертывание индивидуальной формы ПД.

²⁷ См. выше о рождении внутренней перцепции в опосредствовании: ощутить форму лабиринта можно было лишь «приведя руку в чувство» [17].

²⁸ Похожая, но еще более затрудненная ситуация была представлена в примере опосредствования решения задач «на соображение».

²⁹ Эту связность в развертывании психофизиологических систем Б.А. Архипов назвал «триплетом» [2; 3].

центры и фокусировки образа действия суть *означивания* поля выполнения и тогда поле выполнения есть *смысловое* поле, а само выполнение — «динамическая смысловая система» [19; 20]³⁰. Лишь и именно в означивании-акцентировании возможных переходов, их «освещении», действующий *присутствует* в «местности». Обретение активностью «места в ...» и есть возникновение ее Поля. Однако же здесь активность должна выступить не только как связывание отдельных «частей», а в целом, как *одно Действие*³¹. Что же есть это единство-единственность действия?

VII

И Л.С. Выготский в работах последнего периода [10; 12], и К. Левин, говоря о Поле, имели в виду не столько поле выполнения, сколько поле *зачина и завершения действия* — поле как *Поле намерения* [25].

Указаний на освоение системы опор как на сокращение способа действия, и тем самым приведение его к целостности, недостаточно. Необходимо понять, что *обнажается* в «снятии» опор; обнажается, когда способ действия лишь «имеется в виду». Уже говорилось о конфликтах вокруг «своего», собственного действия и отказе (иногда и агрессивном) от помощи взрослого. Конфликты вокруг «своей» игрушки и «своего» пространства можно наблюдать и на детской площадке, в песочнице [40]. Полагаю, что «борьба» за свою активность, свое пространство и свою вещь — это симптоматика возникновения и утверждения действия как «моего действия»³².

В возрасте около двух лет, когда ребенок уже относительно уверенно и самостоятельно ходит, можно наблюдать его своеобразную игру со взрослым: ребенок специально отходит на все большее расстояние от взрослого, как бы дразня и провоцируя его. Само расстояние обыгрывается как *границы* пространства детского «могу». Важно, что это границы пространства действия взятого целиком, а не границы, преодолеваемые в ходе, процессе выполнения действия. Посредник «отходит» на границу действия, которое снова превратилось в акт, обращенный ему как «спор» об усилении «сможу», о различии «могу—не могу».

Границы в действии могут обернуться границами самого действия, когда поле действия, как бы «оживает», *встречая* действующего, действуя навстречу его усилиям. Например, море начинает штормить, дорога становится скользкой, лес непроходимым и т. п. В замечательной работе «Военный ландшафт» К. Левин описал подобные преобразования поля действия [25]. В детско-взрослой жизни поле действия как *поле встреч* часто выступает во встречах с людьми, препятствующими детским стремлениям [40]. Например,

во встречах с кем-либо устрашающим или, попросту, родителями, которые не разрешают что-либо сделать. Именно такие препятствия характеризуют известный «кризис трех лет».

Поле встреч устроено как полагание *предела* возможностей и выступает как Вызов действующему. Его стремление испытывается и утверждается как Ответ на вызов, опорой и «точкой отсчета» которого становится сама «сила», концентрированная энергия действующего. «Мое действие» превращается в «Я-действие» [39, с. 162–166]. «Я» выступает³³ как Исток Активности, в котором задание предела и требование завершения пересмысливается и совершается как Вызов и новый Зачин действия («подвиг»). Действие выступает как *личное*, а его олицетворение — как образ-символ «силы “Я”». Здесь действие является как единое и единственное.

В детстве культурной формой представления личного действия является волшебная сказка. Актуализация существа ее интриги (вызова и ответа на вызов), т. е. «героического» действия, осуществляется в полной форме сюжетно-ролевой игры [43; 44]. В игре ребенок испытывает и осваивает само стремление и намерение.

VIII

Завершая статью, надо сделать три существенных примечания, в которых выявить латентные допущения, задававшие ее развертывание.

1. Рассматривая ход развертывания ПД, надо обратить внимание на одно обстоятельство, которое оставалось «в тени». Таким обстоятельством являются изменения характеристик самого *хода, процесса* развития на разных его «отрезках». В употреблении слова «развитие», прежде всего, имеются в виду изменения того, *что* развивается. В данном случае — преобразования формы ПД. Однако же на разных стадиях ПД по-разному развивается, по-разному «протекает» и «вьётся». Подсказкой здесь является работа А.Ф. Лосева [29], в которой он, того специально не отмечая, перешел к аналитике развертывания и соответствующей иерархии форм самих *процессов* (становление—движение—изменение—развитие—действие—созидательное действие—творческий акт). При этом очень похоже, что такая иерархия строилась по логике восхождения от абстрактной ко все более конкретной форме процесса.

В логике статьи важно не столько определение качеств разных процессов, сколько сам подход. Ведь ПД предполагает преобразование стихийного *становления* активности в процессы *изменения* (чувствование и опробование перехода), а далее — *движения* — установление точки отсчета. Наконец, «перенос» точки отсчета «в» самого индивида в дальнейшем (младшем школьном воз-

³⁰ Возникновение у Выготского и проработка им представлений о смысле, поле и смысловом поле обстоятельно исследована в работах К.Ю. Завершневой [19; 20].

³¹ Словами М. Бахтина, — «единое и единственное Событие Бытия» [5].

³² Именно «мое действие» редуцировано в традиционной школе, где при всех словах о «ценности» самостоятельности учения действия ученика безусловно утверждаются лишь в способе их оценивания учителем, т. е. «принадлежат» учителю и образовательному институту.

³³ Не надо, однако, полагать, что действие возникает «из» «Я». Наоборот, выставленность «Я» возникает в цикле развертывания ПД.

расте) предполагает опосредствование как преодоление эгоцентризма и новое построение действия, в котором опоры образуются в *процессе* решения задачи³⁴.

2. В статье говорится о посредничестве как Действии. Необходимо установиться в понимании этого термина.

ПД понимается как развернутое во времени *продуцирование*. В Продуктивном Действии есть два связанных аспекта. Во-первых, *порождение* какого-либо изделия. Порождение как *преодоление* предуготовленных способов выполнения действия — преодоление копирования. Во-вторых, *обращение вовне* самим созданным изделием и образование поля *его собственного* действия — «публикация» [38; 39.]. В обращении испытывается сама событийность созданного — то, является ли созданное «поворотом» рассмотрения. И *если* является, *если*³⁵ становится «точкой отсчета», то возникает собственное поле произведения. Действующий становится Автором, т. е. личностью. В Продуктивном Действии Автор *присутствует* именно в переходе, промежутке между порождением и выставлением.

В ПД, понятом как продуцирование, связаны три модуса его завершенности. Во-первых, *продуктивность*. Продуктом ПД является Образец (Идеальная форма) как явственность отношения (различия). Именно здесь является и утверждается значение и значимость обращения. Во-вторых, *результативность*, где результат понимается не просто как достижение чего-либо, а как «дельта» достижений («сегодня сделал лучше, чем вчера»)³⁶. Результатом ПД является освоение «посредствуемым» критериев совершенствования действия³⁷. В-третьих, *эффективность*. Эффектами ПД являются возникновение собственного поля действия «посредствуемого» и, связанное с этим, возникновение психологических систем.

3. Остается последний вопрос о ПД. И все-таки, зачем же нужно опосредствование как *переход* к построению собственных опор и выращиванию собственного поля действия? Ответ Л.С. Выготского и его последователей понятен: опосредствование — это способ выращивания Произвольности человеческой активности, т. е. подлинной человеческой самостоятельности и инициативы, выращивание Свободного действия (В.П. Зинченко) [23; 24]. А если, следуя за Э. Гуссерлем, «вынести за скобки» культурно-ценностные допущения важности и необходимости самостоятельности, инициативы и свободы? Прodelав эту процедуру, мы оказываемся перед странным вопросом о том, *способом* «питания» чего является само произвольное и свободное действие. Здесь и требуется переход к предельным экзистенциальным характеристикам человеческой практики.

Уже говорилось о том, что Посредничество есть означивание *перехода* и вместе с этим усиление чувства собственной активности другого человека [39, с. 181—199]. Таково задание значения как психологического орудия. Это задание выполняется в случаях, когда сам «посредствуемый» собой возвращает, как бы «обратно отображает» и усиливает значащее содержание; своею телесностью выделяет, усиливает, акцентирует его переходы-ритмы (как, например, чеканный шаг усиливает стройность марша). Подобные обмены суть усилители энергии жизни, «витальности» [1], и как усилители они возможны лишь в воссоздании *собой* значения, т. е. как *переходы* к произвольности действия. **Усиление и воссоздание Энергии Жизни — предельное экзистенциальное задание Посредничества**, а через него и **Акта Развития**. Развитие — усилитель жизненности жизни. Таков предельный смысл концепции Л.С. Выготского.

References

1. Aleksandrova L.A. Sub"ektivnaya vital'nost' kak lichnostnyi resurs [Elektronnyiresurs] [Subjective vitality as a personal resource]. *Psikhologicheskie issledovaniya: elektron. nauch. zhurn. [Psychological Studies: electronic scientific Journal]*, 2011, no. 3 (17). URL: <http://psystady.ru> (Accessed 1.07.2016)
2. Arkhipov B.A., Maksimova E.V., Semenova N.E. Uroven' tonicheskoi regulyatsii kak osnova formirovaniya psikhiki rebenka [Level of tonic regulation as the basis of child's mind formation]. *Psikhoterapiya [Psychotherapy]*, 2010, no. 5, pp. 24—33.
3. Arkhipov B.A., El'konin B.D. Yazyk antropotekhnicheskogo (posrednicheskogo) deistviya Language of an antropotechnical (mediatorial) Action]. *"Antropopraksis". Ezhegodnik gumanitarnykh issledovaniy [Antropopraksis. The humanities researches year-book]*, 2011, pp. 5—16.
4. Bakhtin M.M. Voprosy literatury i estetiki [Questions of literature and aesthetics]. Moscow: Khudozhestvennaya literatura, 1975. 502 p.
5. Bakhtin M.M. Estetika slovesnogo tvorchestva [Aesthetic of verbal creation]. Moscow: Iskusstvo, 1979. 424 p.

³⁴ Понятно, что в удачных случаях процессы онтогенеза на этом не заканчиваются.

³⁵ В этих «если» состоит серьезный риск продуцирования, рискованность его пробы и игры («ставки»).

³⁶ Об этом писал Л.С. Выготский в статье «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства» [12]. Ныне такой подход возрождается под руководством Б.И. Хасана в гимназии «Универс» г. Красноярск [37, с. 17—25].

³⁷ В повседневности это может быть обращение за оценкой, выразительный (и часто немой) вопрос о завершенности.

Литература

1. Александрова Л.А. Субъективная витальность как личностный ресурс [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 3(17). URL: <http://psystady.ru> (дата обращения: 1.07.2016).
2. Архипов Б.А., Максимова Е.В., Семенова Н.Е. Уровень тонической регуляции как основа формирования психики ребенка // Психотерапия. 2010. № 5. С. 24—33.
3. Архипов Б.А., Эльконин Б.Д. Язык антропотехнического (посреднического) действия // «Антропопраксис». Ежегодник гуманитарных исследований. 2011. С. 5—16.
4. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975. 502 с.
5. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.
6. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М.: Медицина, 1966. 349 с.
7. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции. М.: Издательский дом «Постум», 2016. 239 с.
8. Божович Л.И. Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка (экспериментально-теоретиче-

6. Bernshtein N.A. Ocherki po fiziologii dvizhenii i fiziologii aktivnosti [Essay on the physiology of activity and the physiology of movement]. Moscow: Meditsina, 1966. 349 p.
7. Bodriiyar Zh. Simulyakry i simulyatsii [Simulation and simulation]. Moscow: Izdatel'skii dom "Postum", 2016. 239 p. (In Russ.)
8. Bozhovich L.I. Rech' i prakticheskaya intellektual'naya deyatelnost' rebenka (eksperimental'no-teoreticheskoe issledovanie) (ch. 4) [Speech and practical intellectual activity of a child (an experimental-theoretical study) (part IV)]. *Kul'turno-istoricheskayapsikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2007, no. 2, pp. 2–10. (In Russ., abstr. in Engl.)
9. Bugrimenko E.A. Znak i pozitsiya v eksperimental'no-geneticheskom metode [The sign and the position in the experimental genetic method]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2004, no. 1, pp. 80–91.
10. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii [Collected works]: V 6 t. Vol. 2. Moscow: Pedagogika, 1982. 504 p.
11. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii [Collected works]: V 6 t. Vol. 3. Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p.
12. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii [Collected works]: V 6 t. Vol. 5. Moscow: Pedagogika, 1983. 369 p.
13. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii [Collected works]: V 6 t. Vol. 6. Moscow: Pedagogika, 1984. 397 p.
14. Gal'perin P.Ya. Psikhologiya kak ob"ektivnaya nauka [Psychology as an objective science]. Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii — Voronezh: NPO "Modek", 1998. 480 p.
15. Gusserl' E. Krizis evropeiskikh nauk i transsendental'naya fenomenologiya [The crisis of European Science and Transcendental Phenomenology]. Saint Petersburg.: Vladimir Dal', 2004. 398 p. (In Russ.)
16. Dunker K. Struktura i dinamika protsessov resheniya zadach. Psikhologiya myshleniya [Structure and dynamic of the problem solving processes]. Moscow: Nauka, 1965, pp. 86–234. (In Russ.)
17. Yegorova A.A. Fenomeny postroeniya sposoba deistviya [Phenomena of Action Constructing Method]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2009, no. 1, pp. 96–102. (In Russ., abstr. in Engl.)
18. Yegorova A.A. Postroenie situatsii sobstvennogo deistviya: sposob deistviya i namerenie [Construction of Situation of the Own Action: Mode of Action and Intention]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2010, no. 3, pp. 18–27. (In Russ., abstr. in Engl.)
19. Zavershneva E.Yu. Dve linii razvitiya kategorii "smysl" v rabotakh L.S. Vygotskogo [Two evolutionary lines of category of "sense" in Vygotsky's works]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2015, no. 3, pp. 116–132.
20. Zavershneva E.Yu. Predstavleniya o smyslovom pole v teorii dinamicheskikh smyslovykh sistem L.S. Vygotskogo [Ideas of the sense-field in Vygotsky's theory of dynamical sense-systems]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2015, no. 4, pp. 119–135.
21. Zaporozhets A.V. Izbrannyye psikhologicheskie trudy [Collected psychological works]. T. 2. Moscow: Pedagogika, 1986. 296 p.
22. Zaporozhets A.V. Razvitie proizvol'nykh dvizhenii [Development of voluntary movements]. Moscow: Publ. APN RSFSR, 1960. 429 p.
23. Zinchenko V.P. Mysl' i slovo Gustava Shpeta (vozvrashchenie iz izgnaniya) [Idea and speech of Gustav Shpet (Returning from banishment)]. Moscow: Publ. URAO, 2000. 208 p.
24. Zinchenko V.P., Smirnov S.D. Metodologicheskie voprosy psikhologii [Methodological questions of psychology]. Moscow: Publ. MGU, 1983. 164 p.
25. Levin K. Dinamicheskaya psikhologiya [The dynamical psychology]. Moscow: Smysl, 2001. 568 p.
26. Leont'ev A.N. Problemy razvitiya psikhiki [Problems of the Development of the Mind]. Moscow: Publ. MGU, 1981. 584 p.
27. (Ч. 4) // Культурно-историческая психология. 2007. № 2. С. 2–10.
9. Бугрименко Е.А. Знак и позиция в экспериментально-генетическом методе // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 80–91.
10. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
11. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
12. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1983. 369 с.
13. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. М.: Педагогика, 1984. 397 с.
14. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. М.: Институт практической психологии. Воронеж: НПО «Модэк», 1998. 480 с.
15. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. СПб.: Владимир Даль, 2004. 398 с.
16. Дункер К. Структура и динамика процессов решения задач // Психология мышления. М.: Наука, 1965. С. 86–234.
17. Егорова А.А. Феномены построения способа действия // Культурно-историческая психология. 2009. № 1. С. 96–102.
18. Егорова А.А. Построение ситуации собственного действия: способ действия и намерение // Культурно-историческая психология. 2010. № 3. С. 18–27.
19. Завершнева Е.Ю. Две линии развития категории «смысл» в работах Л.С. Выготского // Вопросы психологии. 2015. № 3. С. 116–132.
20. Завершнева Е.Ю. Представления о смысловом поле в теории динамических смысловых систем Л.С. Выготского // Вопросы психологии. 2015. № 4. С. 119–135.
21. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1986. 296 с.
22. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. 429 с.
23. Зинченко В.П. Мысль и слово Густава Шпета (возвращение из изгнания). М.: Изд-во УРАО, 2000. 208 с.
24. Зинченко В.П., Смирнов С.Д. Методологические вопросы психологии. М.: Изд-во МГУ, 1983. 164 с.
25. Левин К. Динамическая психология. М.: Смысл, 2001. 568 с.
26. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во МГУ, 1981. 584 с.
27. Леонтьев А.Н. Становление психологии деятельности: ранние работы. М.: Смысл, 2003. 439 с.
28. Леонтьев А.Н., Запорожец А.В. Восстановление движения. М.: Советская наука, 1945. 231 с.
29. Лосев А.Ф. Диалектика творческого акта (краткий очерк) // Контекст — 1981. М.: Наука, 1982. С. 48–78.
30. Нежнов П.Г. Опосредствование и спонтанность в модели «культурного развития» // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2007. № 1. С. 133–146.
31. Обухова Л.Ф. Механизмы возникновения нового в развитии // У истоков развития: сб. науч. Статей / Ред. Л.Ф. Обухова, И.А. Котляр (Корепанова). М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. С. 24 – 33.
32. Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления. М.: Изд-во МГУ, 1972. 152 с.
33. Пузырей А.А. Психология. Психотехника. Психагогика. М.: Смысл, 2005. 488 с.
34. Смирнов С.А. Форсайт человека (Опыты по неклассической философии человека). Новосибирск: ЗАО ИПИ «Офсет», 2015. 660 с.
35. Хайдеггер М. Время и бытие. М.: Республика, 1993. 447 с.

27. Leont'ev A.N. Stanovlenie psikhologii deyatel'nosti: rannie raboty [Formation of psychology of activity: early works]. Moscow: Smysl, 2003. 439 p.
28. Leont'ev A.N., Zaporozhets A.V. Vosstanovlenie dvizheniya [Recovery of movement]. Moscow: Sovetskaya nauka, 1945. 231 p.
29. Losev A.F. Dialektika tvorcheskogo akta (kratkii ocherk) [Dialectic of Creative Act (short essay)]. Kontekst 1981. Moscow: Nauka, 1982, pp. 48–78.
30. Nezhnov P.G. Oposredstvovanie i spontannost' v modeli "kul'turnogo razvitiya" [Mediation and spontaneity in model of "culture development"]. *Vestnik Moskovskogo universiteta [Moscow University Herald]. Seriya 14. Psikhologiya*, 2007, no. 1, pp. 133–146.
31. Obukhova L.F. Mekhanizmy vozniknoveniya novogo v razvitiu [Mechanisms of appearance of new in development]. *U istokov razvitiya (sbornik nauchnykh statei) [At the sources of development. Collection of scientific articles]*. Moscow: GBOU VPO MGPPU, 2013, pp. 24–33.
32. Obukhova L.F. Etapy razvitiya detskogo myshleniya [Phases of development of child's thinking]. Moscow: Publ. MGU, 1972. 152 p.
33. Puzyrei A.A. Psikhologiya. Psikhotehnika. Psikhagogika [Psychology. Psychotechnic. Psychagogic]. Moscow: Smysl, 2005. 488 p.
34. Smirnov S.A. Forsaitchelovka (Opyty po-neklassicheskoi filosofii cheloveka) [Foresight of The Man (Attempts of non-classical philosophy of The Man)]. Novosibirsk: ZAO IPP "Ofset", 2015. 660 p.
35. Khaidegger M. Vremya i bytie [Time and Being]. Moscow: Publ. "Respublika", 1993. 447 p. (In Russ.)
36. Khaidegger M. Gegel' [Hegel]. Saint Petersburg: "Vladimir Dal'", 2015. 319 p. (In Russ.)
37. Khasan B.I. Psikhologo-pedagogicheskie osnovaniya diagnostiki individual'nogo progressa [Psychological and pedagogical foundations of diagnostic of individual progress]. *Monitoring individual'nogo progressa uchebnykh deistvii shkol'nikov [Monitoring of individual progress of schoolchildrens learning actions]*. Krasnoyarsk: NFPK, 2006, pp. 17–25.
38. El'konin B.D. Vvedenie v psikhologiyu razvitiya (v traditsii kul'turno-istoricheskoi teorii L.S. Vygotskogo) [Introduction in developmental psychology (according to Vygotsky's cultural-historical tradition)]. Moscow: Trivola, 1994. 168 p.
39. El'konin B.D. Oposredstvovanie. Deistvie. Razvitie [Mediation. Action. Development]. Izhevsk: Izdatel'skii dom "ERGO", 2010. 279 p.
40. El'konin B.D. Sobytie deistviya (zametki o razvitiu predmetnykh deistvii II) [Occurrence of Action (Notes of Development of Objekt-Oriented Actions II)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2014, no. 1, pp. 11–19. (In Russ., abstr. in Engl.)
41. El'konin D.B. Aktual'nye voprosy issledovaniya periodizatsii psikhicheskogo razvitiya v detstve [Actual problems of study of periodization of mental development in childhood]. *Problemy periodizatsii irazvitiya psikhiki v ontogeneze. Tezisy Vsesoyuznogo simpoziuma [Problems of periodization of mental development in ontogenesis. Theses of Soviet Union symposium]*. Moscow: NII OP APN SSSR, 1976, pp. 3–5.
42. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 555 p.
43. El'koninova L.I. Polnota razvitiya syuzhetno-rolevoi igry [Role Play Development: The Complete Picture]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2014, no. 1, pp. 54–61. (In Russ., abstr. in Engl.)
44. El'koninova L.I., Bazhanova T.V. Razvitie formy syuzhetno-rolevoi igry [The development of form of pretend play]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2007, no. 2, pp. 2–10. (In Russ., abstr. in Engl.)
36. Khaidegger M. Гегель. СПб.: «Владимир Даль», 2015. 319 с.
37. Хасан Б.И. Психолого-педагогические основания диагностики индивидуального прогресса // Мониторинг индивидуального прогресса учебных действий школьников. Красноярск: НФПК, 2006. С. 17–25.
38. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). М.: Тривола, 1994. 168 с.
39. Эльконин Б.Д. Оposредствование. Действие. Развитие. Ижевск: Издательский дом «ERGO», 2010. 279 с.
40. Эльконин Б.Д. Событие действия (заметки о развитии предметных действий. II) // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. 2014. С. 11–19.
41. Эльконин Д.Б. Актуальные вопросы исследования периодизации психического развития в детстве // Проблемы периодизации развития психики в онтогенезе. Тезисы Всесоюзного симпозиума. М.: НИИ ОП АПН СССР, 1976. С. 3–5.
42. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 555 с.
43. Эльконинова Л.И. Полнота развития сюжетно-ролевой игры // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 54–61.
44. Эльконинова Л.И., Бажанова Т.В. Развитие формы сюжетно-ролевой игры // Культурно-историческая психология. 2007. № 2. С. 2–10.

Culture as Self-Perception

V.T. Kudryavtsev*,

L.S. Vygotsky Institute of Psychology of RSUH (Russian State University for Humanities), Moscow, Russia,
vtkud@mail.ru

An attempt is made to operationalize the content of the “culture” concept in cultural-historical psychology. It is demonstrated that within its framework the culture appears to be a “social environment”, a system of social standards, rather than mediator of human freedom, as a way of self-perception of a man, which helps to reveal creative potential. According to the author, culture as self-perception, its genesis in this capacity, which results in the development of free man, is the basic idea of cultural-historical psychology. It is noted that culture, both historically and ontogenically, at least, in current historical settings, is initially created in personal form, only this enables it to acquire social significance. Culture does not only bring people together based on some formal characteristic, and within it people become significant for each other. The role of imagination in the formation of self-perception is discussed. An assumption on the availability of genetic relation between imagination and spontaneity is put forward. At that, special emphasis is placed on “experiments on consciousness”, including in the form of inversion, which are conducted by means of art.

Keywords: culture, self-perception, freedom, will, imagination, experiments on consciousness, inversion.

Культура как самоотношение

В.Т. Кудрявцев,

Институт психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, Москва, Россия,
vtkud@mail.ru

Предпринимается попытка операционализировать содержание понятия «культура» в культурно-исторической психологии. Показано, что в ее рамках культура предстает не столько как «общественная среда», система социальных эталонов, сколько как медиатор человеческой свободы, как способ самоотношения человека, в котором обнаруживает себя его творческий потенциал. По мнению автора, культура как самоотношение, ее генез в этом качестве, результатом которого становится становление человека свободным — лейтмотив культурно-исторической психологии. Отмечается, что и в истории, и в онтогенезе культура, по крайней мере, в сложившихся исторических условиях, первоначально творится в личностной форме — лишь благодаря этому она приобретает общественное значение. Культура не просто объединяет людей по некоторому формальному признаку — внутри нее они становятся значимыми друг для друга. Обсуждается роль воображения в формировании самоотношения. Высказывается предположение о наличии генетической связи воображения с произвольностью. Особое внимание при этом уделяется «экспериментам над сознанием», в том числе, в форме инверсии, которые осуществляются средствами искусства.

Ключевые слова: культура, самоотношение, свобода, воля, воображение, эксперименты над сознанием, инверсия.

For citation:

Kudryavtsev V.T. Culture as Self-Perception. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 113–128. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120307

Для цитаты:

Кудрявцев В.Т. Культура как самоотношение // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 113–128. doi:10.17759/chp.2016120307

* *Vladimir Tovyevich Kudryavtsev*, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Theory and History of Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology of RSUH (Russian State University for Humanities), Moscow, Russia. E-mail: vtkud@mail.ru
Кудрявцев Владимир Товьевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и истории психологии, Институт психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, Москва, Россия. E-mail: vtkud@mail.ru

**Freedom Mediator
(introductory remarks)**

At the beginning of the 21st century, thanks to L.S. Vygotsky cultural-historical psychology is making a serious bid for revealing not only the conditions (“environment”) of mental life of an individual, but also its intimate mechanisms, combining the benefits of *depth* and *vertex* psychology [11]. This belief is also supported by the searches by K.G. Jung, E. Erikson, I. Meyerson, J.-P. Vernant, and K. Suzuki, who created other versions of cultural-historical approach in psychology. They all examine culture not as an “environment” or as an external factor of mental life, but as its internal source. We may never reveal this source in the dead “psychological fossils” (P. Janet), no matter how hard we try to “revive” them in the process of interiorization. Rooting into the living soil of culture, which is creatively absorbed and recreated by real people, is the only journey to becoming a person. It is in culture (according to Vygotsky – in tools and signs, according to Jung – in archetypes and symbols, according to Meyerson and Vernant – in “creations” etc.) that an individual acquires means and powers for his spiritual growth (first of all, on oneself, and then on personal culture), and ultimately, one’s own *human character*, and not only and not so much a social pattern, and only in so far as the pattern itself.

This gives rise to the need for understanding the specific content of “culture” construct in cultural-historical psychology, with due regard for the fact that this concept itself has historically emerged and developed. Moreover, it becomes the subject of philosophical and theoretical reflection in special humanistic already after L.S. Vygotsky, in the second half of the 20th century, being featured before that as a category used “by default”.

We owe the fact that this “default” category is still saturated to Emile Durkheim, French sociologist, although, to a significant extent he merely expressed the mentality of his time. Durkheim interpreted culture as a set of rigidly fixed social standards (values, norms etc.) acquired by everyone from birth that more or less rigidly and prescriptively determine the content of his or her individual experience. Then, it turns out that the real speech of a child is merely the product of acquisition of his native vocabulary and tables of grammatical meanings, the search by an adult for an ethical solution in the intricacies of unique life circumstances, it represents simple realization of a set of acquired moral standards, and the colour palette of an artistic canvas, where the creator’s original world perception shows through, is a combination of sensory standards which are familiar from childhood.

However, if culture is a giant cliché (as E.V. Ilyenkov ironically remarked [8]), on which the entire collective experience of mankind is laid, and individual consciousness is merely its imprint, then where all such phenomena as human freedom and creativity come from, where the unique – particularly, but at the same time, “univer-

sal”, and not “ill” (in the language of Hegel) – individuality of a personality, and the personality itself? All the more so, because many thinkers and scientists justifiably considered and, following P.A. Florensky, still consider culture the “environment that raises and nourishes a personality” [17, p. 227].

For Vygotsky, culture in any of its developments is primarily a condition (possibility) and a tool of freedom, its mediator, as V.P. Zinchenko would say following A.F. Losev. Not only barbarians were destroying Rome, but they were impressed by what they were destroying. Among other things, they were particularly impressed by the Roman aqueduct. They got used to looking for water, or water found them sometimes in the most inopportune moment – by falling as a downpour or floods. With the help of a channel (pipe) water comes to a man itself, according to his will and in the amounts he needs. The channel, as any cultural artifact, represents the curbing of elements, “cutting-off the unnecessary” (Michelangelo), the excessive within the meaning of the supposed objective. Embodied human will. And barbarians were only familiar with the “will” of the element. Most likely, they “did not acknowledge” their own will even in the products of their fairly developed “material culture”, which they managed to create without distinguishing it from the elemental. The aqueduct, as a result and means of voluntary effort, made human will visible. It cannot be ruled out that, after personal exposure to it (and other similar inventions), the barbarians experienced their first “cultural shock”. Who knows, maybe the glimpses of the future European consciousness flashed in it.

The analogies of that may be traced in ontogenesis. A.V. Zaporozhets and L.A. Venger, his follower, created the concept of sensory standards – sculptural approach to preschool child development, when “everything unnecessary is cut off”. Not in a child’s development, but in his environment, in order to retain specifically cultural, specifically human and in this form – specifically childish. To enable the child to organize the natural chaos of the world himself, in which he will live and in which he already lives. This need is determined by culture itself.

For example, why should a child need to learn how to grasp things, if he was born with an already available grabbing (“monkey-like” according to Pavlov) reflex, and why should he develop voluntary attention, if, at the very beginning, the “concentration reflex” functions reliably, etc.? However, the grasping by a child never turns into grabbing – it just soon fades away. And the grabbing emerges again as part of the same infant animation complex, when a child clenches and unclenches his fists at the sight of an adult... Why? Because grasping is “insensitive” to the shape of an object, which appears in the hands. Especially, if that shape was created by other people, humanity, human culture. It makes no difference for a newborn child what to grasp – a hand, or a stick. However, if it’s a rattle or a spoon, then it should be specifically

grabbed, by recreating their particular shape in the act of grabbing, in order to be able to use these items intentionally in accordance with their intended purpose (we need to repeat: human purpose). The grasping of a newborn child is purposeless. Involuntary act – represents the same “rock” of Michelangelo, which the sculptor (in the dual face of an adult and a child) will have to free from excessive of passive substance, and thereby, from the dictate of not so much external, but internal impulse.

For this purpose, motor standards, as well as sensory standards, appeared in culture (the very same rattle is the synthesis of both). A.V. Zaporozhets and L.A. Venger, his follower, did not invent sensory standards, however, they got them across to the children “on behalf of culture” in the form of its patterns. The world in culture is structured in a special way. However, culture itself appears to a little man as chaos, in which everything can become a pattern. And indeed, isn't the “big one” unprotected in the face of the cultural chaos of “postmodernism” in the 21st century? A reference system, a guidebook for eyes, ears, and mind is required... Cognition toolkit is required in order not to “grasp” everything at random, as well as sensory standards are merely tools.

The point is not to apply a blue circle to the sky, which I was actually taught in a kindergarten to apply to other objects, but in the fact that I “know when to stop”, know how to use the cultural equivalent of blue, even if some semitones have been mingled. That is why it is very important to be able to create, to make those things with your own hands, which will be seen, by varying shape, conditions, and the standard as a whole. It's not merely a coincidence that a unique series of studies in the sphere of child engineering were conducted in the laboratory of L.A. Venger. And sensory education became an integral part of mental, as well as artistic education later on; development of sensory and perception – formation of creativity.

And the advance from sensory standards to increasingly schematized conceptual models, and from them to the sphere of symbols – everything that a child acquired “according to Venger”, was not merely a complication of the “mediation system”. Behind a sensory standard we may “catch a glance” of another person, an adult who is “nearby”, who set this standard and, if necessary, will adjust it. This “glance” is still present in the conceptual model in a residual form, but here a child should build his own view of “life” based on it. Generalized assistance, from which no “specific recommendation” may be derived. You may find the way of action only by yourself. And the symbol completely relieves from the particulars of the “views of others”, and through it a child may only see the world and himself in it “through the eyes of humanity” as though through his own eyes.

Thus, it is true “according to Zaporozhets and Venger” and, in general, “according to Vygotsky”. Cutting off the unnecessary, sculpture of development, with only the things that are “not unnecessary” left, represents yourself – the subject, according to L.S. Vygotsky: “the master of your own behaviour”.

From this perspective, we may draw an example of one interesting interchange of ideas:

“Each new stage in life brings along new will with it” (L. Feuerbach [16, p. 435].

“A psychologist genetician is facing an extremely important mission: to find the lines in a child's development, along which the freedom of will matures. We are facing a mission to represent gradual increase in that freedom, to reveal its mechanism, and to demonstrate it as a product of development” (L.S. Vygotsky [4, p. 290].

“Will is loneliness at the same time” – this is the aphoristic formula of Albert Camus [10, p. 300]. Loneliness in this sense is the same as your individual will – the product of suppressing the wills of others in you. Specifically, as the isolated wills, which you yourself “willed” in the absence of your own will. They were tearing you apart, and it puts you together. It collects you into “I” (the second person is always present, but the first person is yet to be acquired). And particularly, out of the “pieces” of these wills, to which you were torn apart. It is collected freely, and they remain both the material and the tool in the hands of a master. At that, synthesis (not any synthesis, but the transcendental one – as Kant would call it) results in that new and unique, quality of the “I” no longer torn apart, which was collected by an individual will “with creativity” (with the help of productive imagination, full-value co-creator of “I”). Loneliness is concentration. And here, Vygotsky, Ilyenkov and Mikhailov may be noticed behind Camus... Nietzsche (of course, along with a hovering Schopenhauer, we could not have done without him, here, at any rate) – over the other's shoulder. However, behind it is overgrowing of “ill” individuality into absolute impersonality (its inevitability is comprehended by E.V. Ilyenkov [7]), and following that, personality that is growing historically and “biographically”. Among similar Personalities, but absolutely different *individualities* – universal, according to Hegel, and free – according to Marx. They are able to “see everything” (and themselves in everything) beyond the individual point of view context, but they are capable of taking it up at any time.

Looking through the Eyes of Culture

There are numerous definitions of culture, which, to a large extent, complement one another. I support the one suggested by E.V. Ilyenkov (I will put in on other words, and I will venture to slightly complement it, but without sacrificing the meaning): culture is something that people *create for each other* [9], and therefore, it *unites* them in space and time. That is *significant* to them, making them *not indifferent* to each other; even if they are not simply unacquainted, but even if they have no idea of each other's existence. People who use a spoon, a fork and a knife and cannot eat in a different way, represent “one circle” of people, even though they differ infinitely from one another. So do people who read/saw “Hamlet”.

I happened to be in a funny situation in Japan. I sat down to work on a computer with Japanese language ‘MS Word’, I sat and did not hesitate to click on the menu, where everything was written in hieroglyphs. My Japanese colleagues jokingly said: “You know Japanese so well!” ‘MS Word’ is also some particular variety of “Esperanto culture”... Culture — from the domestic household to the world’s art — is the creative and the uniting force, thanks to which people “recognize” one another and realize their affiliation to human community, while conceiving something important in themselves. And having mastered it, they start to create and unite others by doing so. By the way, a person capable of such creative power of uniting everyone was called a *personality* by Ilyenkov [8].

Culture has always been originally created in “personal form”. Alexander Sergeyevich Pushkin writes a letter addressing only Anna Petrovna Kern: “I remember the magic moment ...” This is their intimate moment, belonging only to the two of them. However, Alexander Sergeyevich, who is writing these lines, is already a famous poet. And he definitely understands that “one cannot sell his inspiration, but one can sell his manuscript”. Already at the time of his intimate address to the beloved woman, he clearly admits that the lines dictated by his heart will someday be set up by a typesetter, a total stranger. And they will be read by total strangers, including schoolchildren, who one day, alas, will have to learn it by heart... However, the poems are published, and a variety of female readers living in different historical times and cultures, where the things “torn from the heart” may be read only in translation, manage to find something addressed to them personally in them. Perhaps, it’s not the author, but the beloved one, real or imaginary, that appears in the poems for them. And through these poetic lines, each of them realizes what the beloved one wanted to say to her, but was never fully understood. And the poet “finished” it for him. The poet cannot suspect the existence of such “stories of feelings” [12].

For over six centuries, Shakespeare has been teaching mankind to live humanely by its own passions. The questions of Hamlet that bring people together and which they ask themselves using the language of their epoch, their culture and their individuality... “Ideas that turned into passions” (L.S. Vygotsky) are in the air of history.

“Who has not been haunted by Hamlet’s questions at least once in his lifetime?” — writes L.S. Vygotsky in his psychological survey focused on “Hamlet” [5, p. 109]. However, “one’s own” should be realized as Hamlet’s own. At times, it should be rediscovered by observing a great “*déjà vu*” in the routine of actions, thoughts, and emotions. Not to “refine” them, but to pull this “one’s own” from their flow as carrying the sense of life, which has been dropped somewhere or has not been assigned to something, to make an existential chain to be suddenly rearranged into an “event-related” one. One can never find assistance in that either from parents, or teachers, or from psychiatrists, or confessors. One has to turn either to Shakespeare or to oneself.

Yuly Aikhenvald, literary critic, one of the teachers of Vygotsky, provided a remarkable formula: Hamlet is not on the stage, but in the audience. Let us clarify this: Hamlet is *scattered* among the audience. However, only the Hamlet on the stage is capable of “assembling” him in one viewer (assisting the viewer to be “assembled” in Hamlet) by “cutting off the unnecessary”. Only Shakespeare.

I tore the tread with friends and I was free,
The thread of Ariadne was a scheme.
I pondered on the words “to be or not to be,”
Without a resolution to be gleamed.

The sea of grief was raging more intense now,
We’d fight against it; sieving grain to net
The filtered-out, murky, obscure answer
To this pretentious question we had set.

Vladimir Vysotsky. “My Hamlet”

Billions of students have been educated in the Shakespearean “school of passions”. Each of them perceived the lessons of Shakespeare as addressed to him personally, including the “paradigmatic” ones. In adolescence and youth, the story of Veronese lovers could have caused something similar to the experience of love, that unique experience of love “in general” and not to anyone in particular. But the feeling has already been looking for its own Juliet “recognized” under completely different name. And, perhaps, it would have never been recognized in other case...

However, it was recognized, and you fell in love, and your love was stronger than that of 40 thousand brothers, but each of these brothers can say the same. However, only 10 thousand of them read or watched Shakespeare.

To put it simply, over his 52 years of life Shakespeare managed to learn more important things about us than we had learned over the 450 years since his birth.

“Shakespearean passions” compact the world in space and time. “What’s Hecuba to him, or he to Hecuba. That he should weep for her? ...”.

Redemptive tears of actors, particularly during the times, when not all viewers realize for whom the last bell tolls.

Art is an emotion of one person that was presented as a gift to the entire mankind. And science (part of culture) is exactly the same “gift” thought. The arrangement of culture life, its transfer and development in history is concealed in such creative gift presentation. And the “presenters” of culture are not only the authors of great works.

To introduce the concept of a “point” during mathematics lessons in the first form in accordance with the “School of the Dialogue of Cultures” the programme educationalist S.Y. Kurganov [14] used a simple task, which I decided to use as well by bringing it beyond mathematical content and slightly modifying it. I suggested the children (senior preschoolers during physical education classes) and adults (students during a lecture) in many countries to gather in one place so that it may be carried out in a quick and well-coordinated manner, and would look good from outside. The

students, apparently “falling for” this last word, paired up and quietly danced towards each other. They managed to dance, but they failed to gather. It must be said that on the whole the students differed a little bit from preschoolers: they randomly tried to huddle together by pushing and making a noise. However, among them (more often among children!) were those few who suggested marking the place of gathering (to put a toy, a bag etc.) first, and then to gather around it without ruffle or excitement.

It is obvious that those few and the majority were solving different tasks. The majority were solving a task as to the *performance of action*, and the few — as to the *coordination of actions*. Not as to *execution*, but as to *control*. The trick here is that the first task may only be solved through solving the second. “To come together” is an overwhelming requirement for one person, if everyone will be solving the task using the “executory” method. But here someone marks the place — “invents” the sign. And this sign is a typical “object”, or rather an “agent” of culture. The place is marked with a toy or a bag, no one gathered around it yet, however, the “executory” task has actually been completed “essentially” — all that is left to do in order to comply with all of its conditions is to approach it, which does not represent any particular task.

Whoever marks the place of gathering sees the situation from the eyes of all of its participants, from the perspective of each of them. And you don’t need to put yourself in the shoes of Masha, Petya, or Dasha — it will be sufficient just to put the toy. Then, the same broad view of the situation will emerge for Masha and Petya, and Dasha. They will be able to see each other in this situation, to see themselves in one another. *Imagination* enables us to look at the situation from the perspective of different people, within the scope of the entire mankind, in order to coordinate all these perspectives in real life (E.V. Ilyenkov).

It is not difficult to distinguish the signs of *controlling actions* in the act of imagination. This leads to the hypothesis on the presence of genetic relationship between randomness and productive imagination. If we keep in mind the randomness in the perception of Vygotsky and imagination — rather in the perception of Ilyenkov than in Vygotsky’s, then control is not a specialized function, not a “profession”, but a *phenomenon* of “human in a man”. Art — as a “professionalized imagination” according to Ilyenkov — has much more power over people than the most rigid administration rules, because ultimately it becomes the form of implementation of their own free will by definition. Imagination that is internally included into a controlling action contributes to the occurrence of the same effect that is eventually psychologically represented in other forms. For example, an act of a manager will not cause catharsis, but it may become the “source of inspiration” (as reflected by life experience). In the words of F.T. Mikhailov, the prominent thinker, under the supervision of whom I was fortunate to work from my student’s days: “I don’t know how to control in the sense of “subordination”, but I know how to control in the sense of “inspi-

ration”. V.V. Davydov, his friend and my teacher, was a typical “inspirer” in terms of control at different positions. Control “with imagination” (and there no other one exists) is a “creative occupation”. Ritual paperwork management, monitoring and accounting whirlwind of bureaucratic apparatus has nothing to do with “control”. We do not need to confuse managers with bureaucrats. Gift and function. And it is not science, but actually control — a search for the way to coordinate the activities of indefinite number of people, whom you don’t need to know by their names, — emerges in the history of mankind as the first form of “intellectual labour”. By the way, this primacy was pointed out by the philosopher F. Engels.

Imagination is exactly the “third eye” of culture, which enables the “two other eyes” of a person to see the world humanly [for more details see: 13], when the attitude towards the world is represented in the form of self-perception.

Culture as self-perception, its genesis in this capacity, which results in the development of a free man, is a key idea of cultural-historical psychology.

A Small Solo Part of Thinking

Calendar coincidences are sometimes amazing. November 17 is the date of birth of psychologist L.S. Vygotsky and literary critic and thinker M.M. Bakhtin, two outstanding Russian humanities scientists. They are divided only by one year: Vygotsky was born in 1896, and Bakhtin in 1895, although the former lived only 37 years, and the latter almost 80 years. Here is another biographical detail: Bakhtin was born into the family of a bank employee, and the father of Vygotsky, a merchant in recent past, was employed by a bank, when his son was one year old (their family moved from Orsha to Gomel at the time).

However, the meaning to these, as well as of any other calendar coincidences, was assigned by the epoch, in which they both lived and created, simultaneously filling it with life and ultimately creating the epoch itself.

Reference to the closeness of their ideas has become a “commonplace”, although they were not acquainted with each other and were not familiar with each other’s works (at least, during the lifetime of Vygotsky): paradoxical phenomenon of their mutual “unacknowledgement” is also a commonplace in historical and scientific works. Both are well-known and popular in the West, which is quite rare for national humanitarians. Vygotsky is probably a bit more famous; though they build their practical work in such spheres as, for example, family therapy based on the concept of literary critic Bakhtin. Besides our foreign colleagues also point to the overlap of their views [see, for example: 22].

They definitely thought and wrote differently, but they thought and wrote about the same things. And it is by far more important and interesting than “the same thing”, since it represents the comprehensive similarity of thoughts. Of course, we may combine the

terminology of Vygotsky and Bakhtin, by saying: for both of them the ingrown (meaning transformed) dialogue with other people, virtually with humankind, is the way of existence of individual consciousness, the operating principle of individual thinking, the “image” of spiritual life. However, that, at least today, appears almost on the surface. Besides, something similar had been written before Vygotsky and Bakhtin, was written simultaneously with them and after them (not always referring to them).

And they mean something different: about the way a person is searching for his own original place in this dialogue, one’s author’s *remark* in it. The remark in which the unique voice of his consciousness is heard. Even if not all the participants of the dialogue hear him, even if my remark is not historically documented, its course cannot remain the same. Thinking is the process when you, without realizing it, start speaking in the voice of all thinking people, who had ever lived within the globe, but with interrogative intonation (according to Vygotsky also in terms of inner speech [3]). And then you switch over to the affirmative in your own small solo part.

Thinking is not so much a conversation with oneself, but with others in you, where they come from books, life, and imagination. Sometimes it is joined by quite unexpected partners, whom you may never be able to ask to “leave” the discussion, although you establish its rules by yourself. Or rather the old, proven like-minded people start saying unexpected, “strange” things. The creativity of thinking involves comprehension of these “values” and attempts to get to the source of these “strangeness”.

Here lies the borderland between those notions, in which one sometimes tries to catch the likeness — the introjection in psychoanalysis and interiorization according to Vygotsky.

Introjection (as interpreted by S. Ferenczi, the author of this concept, as well as by the subsequent psychoanalysts) — is a protection mechanism, when a person absorbs images, positions, attitudes etc. of people in one’s own subjective world. In psychoanalysis it is some sort of “preventive measure” aimed at reflecting by an individual possible aggression on the part of these people, society in general, aggression, which is inevitable. At the same time, it is a conditional compensation of individual capabilities limitation, roughly speaking, i.e. the compensation of “weakness” of an individual, his vulnerability in the face of powerful mankind, which by definition is smarter, more skilled and experienced.

L.S. Vygotsky’s concept of interiorization also involves the transfer of attitudes of people, which develop within the human culture, into an individual consciousness plan. Nevertheless, it bears to a large extent the opposite semantic load. According to Vygotsky, the interiorization — is not the compensation of a “weakness”, but the acquisition of “power”, independence. After all, the result of interiorization process is represented by the independent performance by an individual of an action, which has been previously performed by at least two people. Here one is not fictionally, but actually “equal” to two, three, four, a group, and humanity.

V.S. Bibler [2], while analyzing the subject-matters of Bakhtin (by the way, Bibler not only insisted with philosophical substantiation on the similarity of thought of Vygotsky and Bakhtin, but also with no less substantiation “related” it to Hegel’s), recalled Griboedov: “The same and Sofia”... Not the same — already the same, well — Sofia! Sofia is definitely a key character of the play. However... It is one thing when a story, presented in the dialogue form, is *happening* “by itself”, “without being realized” (its participation) by a significant number of people, just being marked in their biographies. And it is another thing when it is *created* by consciousness, and biography serves as the conscious “lifestyle” of a person involved in the story.

That does not require “contribution to the story” from everyone in the usual sense, so that millions of people would suddenly become “historical figures”. You just need to be a personality, which is always historical. Just thinking, realizing one’s involvement in thinking of others, no matter how different that process proceeds and where it flows into for each of them. To address one’s thinking to them and “accept by oneself” the results of their thinking. Such mutual addressing (reciprocal “communication” according to F.T. Mikhailov [15]) represent the mechanism of creating history by personalities.

Both Vygotsky and Bakhtin reflected on them, on it, on personality in human history, which lives by no means less actively within that personality than outside it — in the system of human relations, in its thoughts, emotions, and actions shared by it with others. They reflected on self-perception and self-consciousness of a personality, within the universe of which the main story of the modern world is happening.

Experiments on Consciousness and “Inversion of Common Sense”

Vitality and competitive ability of advanced technology trends directly depends on the extent, to which they represent media tools for “building relationships” of a person with oneself, and only to his extent — cultural communication tools within the human community. From there appears the illusion that by “ingrowing” the new communication means are changing us from the inside. In fact, we just register changes in our consciousness in them that are not always perceived and realize these changes through them.

What is the Internet? It is a particular world view and a particular “self-awareness”, rather than virtualization of the previous one. It is a particular type of arrangement of people’s relationships, rather than merely its technical infrastructure. However, this machine does not produce either of them. And it will never produce them at any level of technology. The hidden tectonic upheavals in our consciousness reveal themselves in the process creation of fundamentally new “machines”, about which we “learn by their fruits” — the same “machines”.

However, we can always find the forerunners among poets and writers post factum. In this case, for

example, it is Velimir Khlebnokov with his “Radio of the Future” [19], under whose name, sometimes in detail, the most conventional Internet was described. Though it is delivered to radio-dishes. Or Miroslav Pavić [16], who already structured his works in hypertext format on paper. But until the “machine” appears and starts to operate, all these will look like “fantasies” or “operating whims”.

Further we find a typical “Deus ex machina” situation. The “God of Consciousness” jumps out of a “machine”, whom we imperceptibly admit with the idea of “machine”. Though, more often in the character of “jack-in-the-box”.

In their self-consciousness, people more often are as readers of life. In his “philosophy of dialogue” Bakhtin is not just developing one of the key ideas of the 20th century humanitaristics in a particular way. He needs “Dialogue” – and, by the way, particularly in Dostoevsky’s material – to realize the Author inside, who addresses the Reader. While the creators of other variants of “dialogism” often drowned the Author in the polyphony of voices, or in the “speech of the Other”, like Lacan, who merely increased the depersonification of Freud’s “It” (Freud himself interpreted it according to the traditions of the science of objects, i.e. quite respectable science of his time), that never changes its “third person” to the “first one” etc. Even dialogism does not save from postmodernist “death of an Author”... However, Bakhtin is primarily interested in the “first person”, on behalf of whom the “second” and the “third” may at any moment start, if not speaking, then “thinking”. Or the subject, according to Vygotsky. These are not just “parallels” between Bakhtin and Vygotsky, which it had been trendy to draw from the beginning of the 80^s; these are the overlaps in fundamental points.

According to Vygotsky, art is the “social mechanism of feelings” [5], a mechanism for controlling “emotional flows” (not in the terms of M. Csikszentmihalya). Bakhtin demonstrated that this “mechanism of feelings” (in terms of Bakhtin it is also the mechanism of perception) may only “operate” in dialogue with others. He did that independently from Vygotsky, but not in contradiction to him.

However, any art is in some sense the “stream of consciousness”: of an author and a character, as well as that of a reader, viewer, listener, the conscience of whom he catches inward. But that stream is not a conventional one that describes everyday experiences and feelings, whichever bizarre forms they may take, but the one that is directed by the image and is controlled by it. An image determines that bed and those banks, in which it will plunge. Truly amazing experiments may be conducted on consciousness by varying the design of the banks in compliance with the created image. Such were the experiments conducted by James Joyce, the famous Irish writer.

Joyce’s most famous experiment was called “Ulysses”, and it consisted of 18 series (episodes) [6]. This is a novel-story of one day, a “stream of consciousness novel” (as it is called by literary critics), narrating about

the eternity in the language of unpredictable thoughts, boiling emotions, explosive human relationships – everything in which the spirit and the soul of the Joyce’s epoch revealed themselves. However, “Ulysses” as much, if not more, narrates about the very thoughts, emotions and relationships, which can be truly comprehended only through immersion in historically polyphonic eternity. And for that purpose Joyce reproduced (as he expressed himself) the “architecture of Homer’s “Odyssey” in his novel. But in inverted form, by turning the cultural hero Odysseus (Ulysses – in the Latin tradition) in an advertising agent, faithful Penelope – into a frivolous cheat, the world – into the city of Dublin... The meeting between Telemachus and Proteus – in fact, into a dialogue, which one of the central characters, Stephen is engaged with himself (this is suggested by the analysis of the novel performed by S. Khoruzhy [20])... Or, rather, into polylogue, where there’s place both for the remark of Aristotle, and the word of Shakespeare.

Even though Joyce still remains nearly the most widely-recognized novelist in the world, he is not the writer for masses. And the case is not even in the complexity of a form invented by him with mostly simple plots. And it’s not at the cultural and educational level of a reader. I’m acquainted with highly educated people, who “fell out of the race” when reading the same “Ulysses” (I managed to finish only the second time, at a mature age). Nevertheless in the 20s – 40s of the last century Joyce was one of the most popular authors among the reading public. Even if we ignore that part of it, which was attracted by literary provocation.

The point is time. As you know, the epoch of Joyce is identified with Art Nouveau, and his works with – the “ninth wave” of Modernism. Art Nouveau, Modernism (particularly, Postmodernism) – are of course, idle markers. However, if something is marked by them, then it is the unique “culture”, where the experiments with the “streams of consciousness” enable people to find the key to understanding the structure of their own human world, their place in it and in its history, and thereby to touch the main secrets of consciousness itself. Such experiments were conducted at that time in painting, poetry, music, cinematography, and architecture. I’m not going to introduce the comprehensive and heterogeneous list of prominent “experimentalists” in each of these fields.

The truth is that several decades before Modernism loudly proclaimed itself, F.M. Dostoyevsky, the Russian writer, had been successfully experimenting with the “streams of consciousness”, without stepping out of the soil of Classicism. But, perhaps, it’s not a mere coincidence that these experiments received a distinct response only in the 20th century by the geniuses born or who proved themselves during the time of Art Nouveau, those who created that time: Kafka, Freud, Bakhtin... and, by the way, Joyce himself, who realized what would be the things the “stream of consciousness” controlled by an artist would inevitably bring to the world. And human consciousness would become his self-consciousness.

Life is inverted in self-consciousness out of necessity. Sometimes some people complain: too much “gibing”, however, everything is serious. First of all, I disagree that gibing, high-quality mockery, is not a serious thing. Do you remember Dovlatov’s words “Humour is the inversion of common sense”? Common sense is a good thing: firstly, it’s narrow-minded, referenced to a situation or to a standard set of situations, and secondly, it is clumsy in this reference.

Sometimes an inversion, a turnover is required to make senseless something that long ago in and by itself lost any sense and particularly, its significance. And the collective consciousness is stuck in phantom values and is suffering from phantom pain caused by semantic castration, as if this surgery is performed by cutting to the quick and without anesthesia. Inversion does not only touche on the raw, but amuses when touching it. It resembles Vygotsky’s children’s game: a child is crying as a patient and is rejoicing as a player. This cultural significance of humour, irony, comic etc. was differently and extensively described by philosophy and special humanitaristics.

It seems difficult, almost hopeless, when the “delirium level” of Tsvetayeva rises above the “quality of life”, as well as above the level of gibing. That is when “delirium” cannot be mocked any more, since it is capable of coping with this task itself, without any assistance and better than the mocker. The mockers left without work surrender themselves to despair. This is where backup, objective, and impersonal culture mechanism is launched, the mechanism of rendering senseless the values that have lost their significance, the performance of which exceeds the effect from the efforts of a dozen of Swifts. Nevertheless, those Swifts prepare the conditions for their launch.

It looks like the power ready indicator is flashing with all its might now...

Literature is the unwritten. It’s not even writing itself. Literature is something that is heard and narrated in a special way. “Inversion of common sense” of a narrator in a literary word.

“Inversion of common sense” is the definition, which can be applied to literature as well. Inversion is the case of “distancing”, which Viktor Shklovsky [21] viewed not only as a writer’s trick, or method, but also as a mechanism of Pasternak’s phenomenon of the image of the world in a word, “creativity and thaumaturgy”.

In the literary word, this world turns a cartwheel – makes a U-turn. It comes into its own sometimes almost naked – during the inversion process all common sense clichés fall off it (common sense without clichés, and specifically universalized, “ad hoc” common sense “not only has the right to exist, but it is also vitally important). Yes, the world on its feet and naked often looks comically, but tragicomically – even more often.

A writer is definitely not interested in what is standing on its head, only in what it narrates about reality and itself from such a position. And it tells a lot of interesting things. For example, how the Sun revolves around the Earth (common sense!), and the fact that all problems on Earth are caused by its obsessive revolution...

How did Dovlatov put it? “The world is embraced by madness. Madness becomes a standard. A standard excites the sensation of a miracle”...

Literature, art, and creativity in general, are merely ways of generating a standard, which may excite such sensation, and not only in this mad world.

That is why L.S. Vygotsky’s psychology of art (psychology of creativity) represents a key to the psychology of a human being, who, from the very beginning, creates standards for his existence in the human realm in different forms.

A.V. Zaporozhets, the follower of Vygotsky, described how children of 2 to 3 years of age performed physical exercises. A teacher demonstrates the correct way of making a movement, and it is still difficult for a child to identify it as a model in the total flow of movements that he observes. They can definitely “mimic”, or “copy” the external pattern of movements, which children at this age manage to do quite successfully. However, intelligent retrieval of a standard from it is beyond their power. However, what arouses interest is that children immediately notice how their peers make mistakes and can correct them. Why? Because the realization at that time is arranged so that the child does not only fail to identify the standard from the flow of complex movements, but he actually fails to identify himself in the world of people. He views someone’s movement mistake as his own (you cannot yet examine your own), and only through it associates his own movement with the standard. Your bump is raised on the forehead of your neighbour. What is important – on the “real” forehead.

According to Vygotsky, it is the “intrapsychic” form of his consciousness, he faces his problem outwardly. Without being stuck in the chaos of his own experience, the “order” from which is only expected to be created, and what is more, by oneself, even though through the cultural pattern, which was originally comprehended through what and how the peer is doing. Then “chaos” gradually becomes “controllable”. And the standard enters the child’s life consciously, rather than a fragment of “nonsense” from the world of adults. Indeed, sometimes it remains as such. At school, children often have trouble in understanding what they are given this or that mark for, and they view the mark itself merely as a teacher’s “whim”. Because they are not capable of *evaluating* their action (response, solution) irrespective of what mark was given. They remain the slaves of a grade, while evaluation means freedom. Independent critical, *developing*, voluntary action of a child based on cultural tools (standard, pattern, model etc.) – represent the phenomenon, which, in fact, was discovered by Vygotsky to be used in psychology and education.

Unfortunately, Vygotsky’s discovery of, which appears to be critical for education, is sought-after by education only within the framework of “experimental field”, which, as a matter of fact, is ever-contracting. However, this is the topic for a separate discussion.

Медиатор свободы (вводные замечания)

В начале XXI столетия благодаря Л.С. Выготскому культурно-историческая психология делает серьезную заявку на раскрытие не только условий («обстановки») психической жизни человека, но и ее интимных механизмов, сочетая в себе достоинства *глубинной* и *вершинной* психологии [11]. В этом убеждении нас подкрепляют и результаты поисков создателей других вариантов культурно-исторического подхода в психологии — К.Г. Юнга, Э. Эриксона, И. Меерсона, Ж.-П. Вернана, К. Судзуки. Все они рассматривали культуру не как «среду», не как внешний фактор психической жизни, а как ее внутренний источник. Этот источник мы никогда не сможем обнаружить в мертвых «психологических окаменелостях» (П. Жане), сколь бы их ни пытались «реанимировать» в процессе интериоризации. Вращение в живую почву культуры, которую творчески осваивают и заново творят живые люди, — единственный путь становления человеком. Именно в культуре (по Выготскому, — в орудиях и знаках, по Юнгу, — в архетипах и символах, по Меерсону и Вернану, — в «творениях» и т. д.) индивид обретает средства и силы для духовного роста (прежде всего, — над самим собой, а потом — и над наличной культурой), в итоге — свой *человеческий образ*, а вовсе не только и не столько социальный образец. И лишь постольку — сам этот образец.

Отсюда возникает необходимость осмысления специфического содержания конструкта «культура» в культурно-исторической психологии, с учетом того, что само это понятие исторически сложилось и развивалось. Более того, предметом философской и теоретической рефлексии в специальной гуманитаристике оно становится уже после Л.С. Выготского, во второй половине XX столетия, до этого фигурируя как категория, используемая «по умолчанию».

Тем, чем до сих пор насыщается эта категория «по умолчанию», мы обязаны французскому социологу Эмилю Дюркгейму, хотя в значительной мере он лишь выразил умонастроение своего времени. Дюркгейм видел в культуре набор жестко фиксированных социальных эталонов (ценностей, норм и т. д.), которые с рождения усваивает каждый человек и которые более или менее жестко и директивно определяют содержание его индивидуального опыта. И тогда получается, что живая речь ребенка — лишь продукт усвоения родного словаря и таблицы грамматических значений, поиск нравственного решения взрослым человеком в хитросплетении неповторимых жизненных обстоятельств — простая актуализация свода заученных моральных норм, а цветовая гамма художественного полотна, где проступает самобытное мировидение творца, — комбинация знакомых с детства сенсорных эталонов.

Однако если культура — гигантский штамп (как иронизировал Э.В. Ильенков [8]), на которой нанесен весь коллективный опыт человечества, а индивидуальное сознание — лишь его оттиск, то откуда

берутся такие явления, как человеческая свобода и творчество, откуда возникает неповторимая — именно не при этом «всеобщая», а не «дурная» (в терминах Гегеля) — индивидуальность личности, да и сама личность? Тем более, если учесть, что многие мыслители и ученые небезосновательно считали и, вслед за П.А. Флоренским, считают именно культуру «средой, растящей и питающей личность» [17, с. 227].

Для Выготского культура в любом своем явлении — прежде всего условие (возможность) и инструмент свободы, ее медиатор, как сказал бы В.П. Зинченко вслед за А.Ф. Лосевым. Варвары не только разорили Рим, но и поразились тому, что разорили. Среди прочего их особо поразил водопровод. Они ведь привыкли искать воду. Либо она находила их, порой в самый неподходящий момент — обрушиваясь ливнем или накрывая наводнениями. А по каналу (трубе) вода сама приходит к человеку по его воле — в том количестве, которое ему необходимо. Канал как и любой культурный артефакт — обуздание стихии, «отсечение лишнего» (Микеланджело), избыточного в свете полагаемой цели. Овеществленная человеческая воля. А варвары знали только «волю» стихии. Свою собственную волю они, скорее всего, «не признавали» даже в продуктах той достаточно развитой «материальной культуры», которую успели создать, по-язычески не разделяя ее со стихийной. Водопровод — результат и средство произвольного усилия — сделал человеческую волю зримой. Не исключено, что, столкнувшись с ним (и другими подобными изобретениями) воочию, варвары испытали первый собственно «культурный шок». А в нем — кто знает — мелькнули проблески будущего европейского самосознания.

Аналогии с этим прослеживаются в онтогенезе. А.В. Запорожец и его ученик Л.А. Венгер создали концепцию сенсорных эталонов — скульптурный подход к развитию ребенка-дошкольника, когда «отсекается все лишнее». Не в развитии, а в его среде, чтобы удержать в ней специфически культурное, специфически человеческое и в этой форме — специфически детское. Чтобы ребенок сам смог упорядочить естественный хаос мира, в котором ему предстоит жить, в котором он уже живет. Эта необходимость диктуется самой культурой.

К примеру, зачем, ребенку еще как-то учиться схватывать вещи, если он рождается с готовым цеплятельным («обезьяньим», по Павлову) рефлексом, зачем ему развивать произвольное внимание, если есть поначалу безотказно срабатывающий «рефлекс сосредоточения» и т. п.? Однако цепляние у ребенка никогда не становится хватанием — оно просто вскоре отмирает. А хватание возникает заново, в рамках того же младенческого комплекса оживления, — когда ребенок при виде взрослого без всякой практической нужды сжимает и разжимает кулачки... Почему? Потому, что цепляние «не чувствительно» к форме предмета, который оказывается в руках. Осо-

бенно — если эта форма придана ему другими людьми, человечеством, человеческой культурой. Новорожденному безразлично, за что цепляться — за руку или за палку. А вот погремушку или ложку нужно именно *схватить*, воссоздав в акте хватания их особую форму. Чтобы потом действовать с этими предметами целенаправленно, по их предназначению (повторим: человеческому предназначению). Цепляние же новорожденного — бесцельно. Непроизвольное действие — та же «глыба» Микеланджело, которую скульптору (в двуедином лице взрослого и ребенка) предстоит освободить от избытков страдательной материи, а тем самым — от диктата не столько внешнего, сколько внутреннего импульса.

Для этого в культуре возникли моторные эталоны, как и сенсорные (та же погремушка — синтез одного и другого). Сенсорные эталоны не придумали А.В. Запорожец и его ученик Л.А. Венгер, но они — «от имени культуры» — донесли их до детей в виде ее образцов. В культуре по-особому структурирован мир. Но ведь и она поначалу предстает маленькому человеку как хаос, в котором все может стать образцом. Да и «большой» в XXI веке — разве не беззащитен по-своему перед культурным хаосом «постмодерна»? Нужна система ориентации, путеводитель — для глаз, ушей, ума... Нужен инструментарий познания. Чтобы не «цеплялось» за все, что попало. И сенсорные эталоны — только инструменты.

Смысл не в том, чтобы мысленно приложить к небу синий кружечек, который меня в садике учили реально прикладывать к другим синим предметам. А в том, что я «знаю меру», умею пользоваться культурным эквивалентом синевы, даже если примешались какие-то полутона. Поэтому очень важно быть способным создавать, творить руками то, что предстоит увидеть, варьируя форму, условия, эталон в целом. Совсем неслучайно в лаборатории Л.А. Венгера был развернут уникальный цикл исследований в области детского конструирования. И сенсорное воспитание выступило органичной частью умственного, как и, позднее, художественного, развитие сенсорики и перцепции — становления творческих способностей.

И движение от сенсорных эталонов к образным моделям, все более и более схематизированным, а от них — к сфере символов, все то, чем овладевал ребенок «по Венгеру», было не простым усложнением «системы опосредствования». За сенсорным эталоном «ловится взгляд» другого человека, взрослого «рядом», который этот эталон задал и, если требуется, скорректирует. В образной модели этот «взгляд» еще присутствует в остаточном виде, но тут с опорой на нее ребенок должен выстроить собственный взгляд на «вещи». Обобщенная помощь, из которой уже не извлечешь «конкретной рекомендации». Только сам найдешь способ действия. А символ — вовсе освобождает от конкретики «чужих взглядов», и сквозь него ребенок может лишь увидеть мир и себя в нем «глазами человечества», как своими.

Так, «по Запорожцу и Венгеру», и, в общем, «по Выготскому». Отсечение лишнего, скульптура раз-

вития, когда «не лишним» в итоге остаешься только ты сам — субъект, по Л.С. Выготскому, «хозяин своего поведения».

В связи с этим — пример интересной идейной пеклички:

«Каждый новый период жизни приносит с собой новую волю» (Л. Фейербах [16, с. 435]).

«Перед психологом-генетистом встает... в высшей степени важная задача: отыскать в развитии ребенка линии, по которым происходит вызревание свободы воли. Перед нами стоит задача представить постепенное нарастание этой свободы, вскрыть ее механизм и показать ее как продукт развития» (Л.С. Выготский [4, с. 290]).

«Воля — то же одиночество» — это уже афористическая формула Альбера Камю [10, с. 300]. Одиночество в том смысле, что твоя индивидуальная воля — продукт подавления чужих волей в тебе. Именно как изолированных волей, которыми ты сам и «волил» за неимением собственной. Они тебя разрывали, а она — собирает. Собирает в «Я» (второе лицо всегда есть, а первое только предстоит обрести). В том числе — из «кусочков» этих волей, на которые ты был растаскан. Собирает свободно, а они остаются и материалом, и инструментом в хозяйских руках. И синтез (не всякий, а трансцендентальный — сказал бы Кант) результируется в этом новом уникальном, уже ни на что не растаскиваемом, качестве — «Я». Собраным индивидуальной волей «с фантазией» (не без помощи продуктивного воображения, полноценного соавтора «Я»). Одиночество — это собранность. И тут за Камю уже просматриваются Выготский, Ильенков и Михайлов... Нищие (конечно, с витающим Шопенгауэром, куда без него, здесь, во всяком случае) — из-за другого плеча. Но за ним — перерастание «дурного» индивидуализма в абсолютное безличие (его неизбежность осмыслена Э.В. Ильенковым [7]), а за этим — растущая исторически и «биографически» Личность. В кругу таких же Личностей, совсем других *индивидуальностей* — всеобщих, по Гегелю, и свободных, по Марксу. Они «видят все» (и себя во всем) вне привязки к индивидуальной точке зрения, но в любой момент способны ее занять.

Взгляд глазами культуры

Существует множество определений культуры, которые во многом дополняют друг друга. Мне ближе то, что предложил Э.В. Ильенков (перефразирую и беру на себя смелость чуть дополнить, но не в ущерб смыслу): культура — это то, что люди *создают друг для друга* [9], и потому — их *объединяет* в пространстве и времени. То, что имеет для них *значение*, делая *небезразличными* друг другу, даже если они не только не знакомы, но даже и не подозревают о существовании друг друга. Люди, которые пользуются ложкой, вилкой и ножом, и уже не могут принимать пищу иначе, — это «один круг» людей, даже пусть они бесконечно не похо-

жи друг на друга. Люди, которые читали/смотрели «Гамлета» — тоже.

В Японии со мной была забавная ситуация. Я сел за компьютер с японизированным 'Word', сижу смело щелкаю по меню, где все на иероглифах. Японские коллеги шутят: «Как ты хорошо знаешь японский!». 'Word' — ведь тоже своего рода разновидность «эсперанто культуры»... Культура — от домашней бытовой до мировой художественной — это созидаящая и объединяющая сила, благодаря которой люди «узнают» друг друга и осознают свою принадлежность к человеческому сообществу, постигая нечто главное в себе самих. А овладевая ею, сами научаются созидать и этим объединять других. Кстати, человека, способного к такому всеобъединяющему творчеству, Ильенков называл *личностью* [8].

Культура всегда поначалу творится в «личной форме». Александр Сергеевич Пушкин пишет письмо, адресуясь только к Анне Петровне Керн: «Я помню чудное мгновение...». Это их интимное, только им двоим принадлежащее мгновение. Но Александр Сергеевич, пишущий эти строки, — уже знаменитый поэт. И он, конечно, знает о том, что «не продается вдохновенье, но можно рукопись продать». Уже в момент своей сокровенной адресации любимой женщине он вполне допускает, что строчки, продиктованные сердцем, когда-нибудь наберет наборщик, совершенно чужой человек. И прочитают совершенно чужие люди. Включая школяров, которым это когда-нибудь предстоит, увы, зазубривать... Но вот издаются стихи, и самые разные читательницы, живущие в разных исторических временах и культурах, где прочитать «оторванное от сердца» можно только в переводе, находят в них личное обращение к себе. Возможно, в нем им предстает даже не автор, а просто возлюбленный — реальный или воображаемый. И каждая из них через поэтические строки осознает, что возлюбленный хотел сказать ей, да так и остался не понятым до конца. А поэт «договорил» за него. Об этих «историях чувств» поэт подозревать не может [12].

Вот уже шестой век Шекспир учит человечество по-человечески жить своими страстями. Объединяющие людей вопросы Гамлета, которые они задают себе на языке своей эпохи, своей культуры, своей индивидуальности... «Идеи, ставшие аффектом» (Л.С. Выготский) носятся в воздухе истории.

«Кого хоть раз в жизни не тревожили Гамлетовы вопросы?», — пишет в своем психологическом исследовании, в центре которого стоит «Гамлет», Л.С. Выготский [5, с. 109]. Но ведь «свое» нужно осознать как Гамлетово. Порой заново открыть — увидев «дежавю» великое в повседневности действий, мыслей и переживаний. Не для того, чтобы «облагородить» их. Чтобы вытащить это «свое» из их потока — как несущее жизненный смысл, который обронил где-то или не придал чему-то, чтобы бытийный ряд вдруг перестроился в «событийный». Содействия в этом не сыщешь ни у родителей, ни у учителей, ни у психотерапевтов, ни у духовников. Это — к Шекспиру. И — к самому себе.

Один из учителей Выготского — литературный критик Юлий Айхенвальд дал замечательную формулу: Гамлет — не на сцене, а в публике. Позволим уточнить: Гамлет *рассеян* в публике. Но «собрать» в одном зрителе способен (помочь «собраться» зрителю «в Гамлета»), «отсекнув лишнее», может только сценический Гамлет. Только Шекспир.

С друзьями детства перетерлась нить,
Нить Ариадны оказалась схемой.
Я бился над словами «быть, не быть»,
Как над неразрешимой дилеммой.

Но вечно, вечно плещет море бед, —
В него мы стрелы мечем — в сито просо,
Отсеивая призрачный ответ
От вычурного этого вопроса.

Владимир Высоцкий. «Мой Гамлет»

Через шекспировскую «школу страстей» прошли миллиарды учеников. Каждый из них воспринимал уроки Шекспира как адресованные лично ему. В том числе — «хрестоматийные». В подростковом и юности история веронских возлюбленных могла вызывать нечто близкое переживанию влюбленности. Уникальное переживание влюбленности «вообще» и ни в кого, в частности. Но чувство уже искало свою Джульетту, которую «узнавало» совсем под другим именем. И, может быть, никогда не узнало бы в ином случае...

Но узнало — и ты полюбил, сильнее, чем 40 тысяч братьев. Только каждый из этих 40 тысяч братьев может сказать то же самое. Хотя только 10 тыс. из них читало и смотрело Шекспира.

Просто за 52 года Шекспир узнал главного о нас больше, чем мы о себе за 450 лет, прошедшие со дня его явления на свет.

«Шекспировские страсти» сжимают мир в пространстве и времени. «Что он Гекубе? Что ему Гекуба? А он рыдает...».

Спасительные актерские слезы — особенно во времена, когда не все зрители отдают себе отчет в том, по ком звонит последний звонок.

Искусство — это эмоция одного человека, подаренная всему человечеству. А наука (часть культуры) — точно такая же «подарочная» мысль. В таком творческом дарении и скрыт механизм жизни культуры, ее передачи и развития в истории. И «дарители» культуры — не только авторы великих произведений.

В целях введения понятия «точка» на уроках математики в первом классе по программе «Школа диалога культур» педагог С.Ю. Курганов [14] использовал простое задание, которым решил воспользоваться и я, вынеся его за рамки математического содержания и слегка видоизменив. В разных странах я предлагал детям (старшим дошкольникам — на физкультурных занятиях) и взрослым (студентам — во время лекции) собраться в одном месте, но так, чтобы это было выполнено быстро и слаженно, а со стороны выглядело красиво. Студенты, видимо, «западая» на это

последнее слово, объединялись в пары и бесшумно подтанцовывали друг к другу. Подтанцовывать получалось, а собраться — нет. Впрочем, в массе студенты мало отличались от дошкольников: толкаясь и шумя, пытались хаотично сбиваться в кучи. Но среди тех и других (среди детей — чаще!) находились единицы, кто предлагал вначале пометить место сбора (положить игрушку, сумку и т. п.), а затем спокойно, без суеты собраться вокруг него.

Очевидно, что единицы и большинство решали разные задачи. Большинство — задачу на *выполнение действия*, единицы — на *координацию действий*. Не на *исполнение*, а на *управление*. Хитрость здесь в том, что решить первую можно только через решение второй. «Собраться вместе» — требование непосильное для одного человека, если каждый будет решать задачу «исполнительным» способом. Но вот кто-то помечает место — *«изобретает»* знак. А знак — типичный «объект», точнее, «агент» культуры. Место обозначено игрушкой или сумкой, вокруг него еще никто не собрался, но «исполнительная» задача фактически решена «в общем и целом» — для того, чтобы соблюсти ее условия остается только подойти, в чем нет никакой особой задачи.

Тот, кто обозначает место сбора, видит ситуацию глазами всех ее участников, с позиции каждого из них. И не надо подставлять себя на место Маши, Пети, Даши — достаточно положить игрушку. Тогда и у Маши, и у Пети, и у Даши сразу возникает такой же широкий взгляд на ситуацию. И они смогут увидеть друг друга в этой ситуации. Увидеть себя самих друг в друге. Смотреть на ситуацию с позиций разных людей, в пределе — всего человеческого рода, чтобы скоординировать эти позиции в реальности, позволяют *воображение* (Э.В. Ильенков).

Нетрудно различить в акте воображения черты *управленческого действия*. Напрашивается и гипотеза о наличии генетической связи произвольности с продуктивным воображением. Если иметь в виде произвольность в понимании Выготского, а воображение — скорее, в понимании Ильенкова, чем Выготского. Управление — это не специализированная функция, не «профессия», а *феномен* «человеческого в человеке». Искусство — «профессионализированное воображение», по Ильенкову — имеет куда большую власть над людьми, чем любое, самое жесткое администрирование. Потому что в итоге становится формой осознания их собственной — свободной, по определению, воли. Воображение, которое изнутри включено в управленческое действие, способствует возникновению того же эффекта, который, конечно, психологически представлен в иных формах. Действие управленца, к примеру, не способно вызвать катарсиса, но может стать «источником вдохновения» (о чем свидетельствует уже жизненный опыт). Как говорил выдающийся мыслитель Ф.Т. Михайлов, под руководством которого мне посчастливилось работать со студенческой скамьи, «я не умею управлять — в смысле «подчинять», я умею управлять — в смысле «вдохновлять»». Типичным «вдохновителем» в управлении — на разных постах — был

и его друг, мой учитель В.В. Давыдов. Управление «с воображением» (а иного не бывает) — «творческая профессия». Организация ритуального бумагооборота, контрольно-учетная круговерть бюрократической машины к «управлению» не имеет ни малейшего отношения. Не надо путать управленцев и бюрократов. Дар и функцию. И вовсе не наука, а именно управление — поиск способа координации действий бесконечно разных людей, которых вам необязательно знать поименно, — возникает в истории человечества как первая форма «умственного труда». Кстати, на эту первичность указывал философ Ф. Энгельс.

Воображение и есть «третий глаз» культуры, который позволяет человеку видеть мир по-человечески «двум остальным» [подробнее см.: 13]. Когда отношение к миру предстает в форме самоотношения.

Культура как самоотношение, ее генез в этом качестве, результатом которого становится становление человека свободным — лейтмотив культурно-исторической психологии.

Маленькая сольная партия мышления

Календарные совпадения бывают порой удивительны. 17 ноября — дата рождения двух выдающихся российских ученых-гуманитариев — психолога Л.С. Выготского и литературоведа и мыслителя М.М. Бахтина. Их разделяет всего год: Выготский родился в 1896 г., Бахтин — в 1895 г., хотя один прожил всего 37 лет, другой — почти 80. И еще биографический штрих: Бахтин родился в семье банковского служащего, а отец Выготского, в недавнем прошлом купец, поступил на работу в банк, когда сыну был год (тогда их семья переехала из Орши в Гомель).

Впрочем, этим, как и любым другим календарным совпадениям, смысл придает эпоха, в которой они жили и творили, одновременно наполняя жизнью и в итоге создавая саму эпоху.

Уже «общим местом» стала ссылка на близость их идей, хотя они не были знакомы друг с другом и не знали работ друг друга (во всяком случае, при жизни Выготского): парадоксальный феномен их взаимной «незамеченности» — тоже общее место в историко-научных трудах. Оба широко известны и популярны на Западе, что для отечественных гуманитариев — большая редкость. Выготский, вероятно, — чуть больше, зато, отправляясь от концепции литературоведа Бахтина, там строят практическую работу в таких специфических сферах, как, например, семейная терапия. А на пересечение их взглядов указывают и наши зарубежные коллеги [см., например: 22].

Конечно, они мыслили и писали по-разному, но об одном и том же. А это намного важнее и интереснее, чем «одно и то же», ибо свидетельствует о содержательном родстве мыслей. Можно, конечно, объединить терминологию Выготского и Бахтина, сказав: для обоих вращенный вовнутрь (значит, трансформированный) диалог с другими людьми, по сути,

родом человеческим, и есть способ существования индивидуального сознания, механизм работы индивидуального мышления, «образ» душевной жизни. Но это, по крайней мере, сегодня почти проступает на поверхности. К тому же нечто подобное писали и до Выготского с Бахтиным, и параллельно им, и после них (не всегда ссылаясь).

А они — про другое: про то, как человек напряженно ищет свое самобытное место в этом диалоге, свою авторскую реплику в нем. Реплику, в которой звучит неповторимый голос его сознания. Даже если его не услышат все участники диалога, даже если мою реплику не документирует история, ход его уже не может оставаться прежним. Мышление — это, когда ты, сам не осознавая, начинаешь говорить голосом сразу всех думающих людей, которые когда-либо жили на земном шаре, но с вопросительной интонацией (у Выготского еще и в плане внутренней речи [3]). А потом — переходишь на утвердительную в своей маленькой сольной партии.

Мышление — это не столько разговор с собой, сколько с другими в себе, куда они приходит из книг, из жизни, из воображения. Порой к нему присоединяются совсем неожиданные собеседники, которых ты не можешь просто так «попросить» из дискуссии, хотя и сам назначаешь ее регламент. Или же старые, проверенные единомышленники начинают говорить неожиданные, «странные» вещи. В осмыслении этих «неожиданностей», в попытках докопаться до источника этих «странностей» состоит креативность мышления.

Тут пролегал грань между тем, в чем иногда пытаются уловить сходство — интроекцией в психоанализе и интериоризацией у Выготского.

Интроекция (как трактовал ее автор этого понятия Ш. Ференци, да и последующие психоаналитики) — это защитный механизм, когда человек вбирает в свой субъективный мир образы, позиции, установки и т. п. людей. В психоанализе — это своего рода «превентивная мера», направленная на отражение индивидом возможной агрессии со стороны этих людей, общества в целом, агрессии, которая неотвратима. Это одновременно условная компенсация ограниченности индивидуальных возможностей, т. е., грубо говоря, компенсация «слабости» индивида, его незащищенности перед лицом всемогущего рода человеческого, который, по определению, и умнее, и умелее, и опытнее.

Понятие интериоризации у Л.С. Выготского также предполагает перенос отношений людей, которые складываются внутри человеческой культуры, в план индивидуального сознания. Тем не менее, оно несет в себе во многом противоположный смысловой заряд. Интериоризация, по Выготскому, — не компенсация «слабости», а обретение «силы», автономии. Ведь итог процесса интериоризации — это самостоятельное выполнение индивидом действия, которое до этого осуществлялось, как минимум, двумя людьми. Один здесь не фиктивно, а реально «равен» двум, трем, четырем, группе, человечеству.

В.С. Библер [2], разбирая бахтинские сюжеты (Библер, кстати, не только философски обоснованно настаивал на родстве мысли Выготского и Бахтина, но и не менее обоснованно «сроднил» ее с гегелевской), вспоминал Грибоедова: «Те же и Софья»... Не те же — уже те же, раз — Софья! Софья — конечно, ключевое действующее лицо пьесы. Но... Одно дело, когда история, представшая в образе диалога, творится «само по себе», «без сознания» (его участия) значительного круга людей, лишь проштамповываясь в их биографиях. Другое — когда ее творит это сознание, а биография выступает как сознательный «образ жизни» человека в истории.

Для этого вовсе не нужно требовать от каждого «вклада в историю» в обычном смысле, того, чтобы миллионы людей вдруг стали «историческими личностями». Нужно просто быть личностью, которая — всегда историческая. Просто мыслить, сознавая свою сопричастность мышлению других, как бы по-разному ни протекал и во что бы ни выливался этот процесс у каждого из них. Адресовывать свое мышление им и «принимать в свой адрес» результаты их мышления. Такая взаимная адресация (взаимные «обращения», по Ф.Т. Михайлову [15]) и есть механизм творения истории личностями.

О них, о ней, о личности в человеческой истории, которая не менее активно живет внутри этой личности, чем вовне — в системе людских отношений, в ее мыслях, переживаниях, действиях, разделяемых ею с другими, размышляли и Выготский, и Бахтин. О самоотношении, самосознании личности, в пространстве которого и творится главная история современного века.

Эксперименты над сознанием и «инверсия здравого смысла»

Жизне- и конкурентоспособность новейших технологий трендов напрямую зависит от того, насколько они являются медийными инструментами «выстраивания отношений» человека с самим собой и лишь по мере этого — культурными орудиями коммуникации внутри человеческого сообщества. Отсюда — и иллюзия, что, «вращиваясь вовнутрь», новые средства коммуникации меняют нас изнутри. На самом деле мы лишь фиксируем в них не всегда осознанные изменения нашего сознания и через них же осознаем эти изменения.

Что такое Интернет? Особое мировоззрение и особое «самоощущение», а не виртуализация прежнего. И особый тип организации взаимоотношений людей, а не просто его техническая инфраструктура. Но машина не производит ни того, ни другого. И никогда не произведет — на любом технологическом уровне. В создании принципиально новых «машин» обнаруживают себя скрытые тектонические сдвиги в нашем сознании, о которых мы «узнаем по плодам» — тем же «машинам».

Хотя *post factum* всегда можно найти предвестников из числа поэтов и писателей. В данном слу-

чае — это, к примеру, Велимир Хлебников со своим «Радио будущего» [19], под именем которого, метрами в деталях, описан самый обычный Интернет. Пусть с доставкой в радиотарелки. Или Мирослав Павич [16], который еще на бумаге структурировал свои произведения в формате гипертекста. Но пока не появится и не заработает «машина», все это будет выглядеть «фантазиями» или «рабочими капризами».

А дальше — типичная ситуация 'Deus ex machina'. Из «машины» выскакивает «бог осознания», которого мы туда незаметно выпускаем вместе с идеей «машины». Правда, чаще в образе «черта из табакерки».

В самосознании люди чаще — читатели жизни. В своей «философии диалога» Бахтин не просто особому развивает одну из ключевых идей гуманистики XX века. «Диалог» — и, кстати, именно в материале Достоевского — ему нужен для осознания Автора внутри, который адресуется к Читателю. В то время как создатели иных версий «диалогизма» нередко топили Автора в многоголосии. Или — в «речи Другого», как Лакан, который лишь ужесточил деперсонификацию фрейдовского «Оно» (Фрейд-то его толковал в традициях науки об объектах, т. е. вполне respectable науки своего времени), так и не сменившего «третьего лица» на «первое», и т. д. От постмодернистской «смерти Автора» не спасет и диалогизм... А Бахтина интересует прежде всего «первое лицо», от имени которого «второе» и «третье» в любой момент могут если не заговорить, то «задуматься». Или субъект — по Выготскому. Тут уже не «параллели» Бахтина с Выготским, которые модно чертить с начала 80-х, тут пересечения — в принципиальных точках.

Искусство, согласно Выготскому, — «общественная техника чувств» [5], техника управления «потоками переживаний» (не в смысле М. Чиксентмихайи). Бахтин показал, что «работать» эта «техника чувств» (у Бахтина — еще и понимания) может только в режиме диалога с другим. Сделал он это независимо от Выготского, но и не противореча ему.

Но ведь и любое искусство — в каком-то смысле «поток сознания»: автора и героя, равно как читателя, зрителя, слушателя, сознание которых он захватывает внутри себя. Но поток — не обычный, характеризующий повседневные впечатления и чувства, какие бы причудливые формы они ни принимали, а направляемый образом, подконтрольный ему. Образ определяет то русло, те берега, в которые он устремится. Варьируя конструкцию берегов в соответствии с творимым образом, над сознанием можно ставить поистине удивительные эксперименты. Такие, какие ставил ирландский писатель Джеймс Джойс.

Самый известный эксперимент Джойса назывался «Улисс» и состоял из 18 серий (эпизодов) [6]. Это — роман-история одного дня, «роман-поток сознания» (как его называют литературоведы), рассказывающий о вечности на языке непредсказуемых мыслей, бурлящих переживаний, взрывных человеческих отношений, всего того, в чем обнару-

живали себя дух и душа эпохи Джойса. Впрочем, «Улисс» не меньше, если не больше, рассказывает и о самих этих мыслях, переживаниях и отношениях, которые можно по-настоящему осмыслить лишь погруженными в исторически многоголосую вечность. А для этого Джойс воспроизвел в романе (как он сам выразился) «архитектуру» гомеровской «Одиссеи». Но в перевернутом виде, превратив культурного героя Одиссея (Улисса — в латинской традиции) в рекламного агента, верную Пенелопу — в ветреную изменницу, мир — в город Дублин... Встречу Телемака с Протеем — по сути, в диалог, который ведет с самим собой один из центральных персонажей, Стивен (на это наталкивает разбор романа С. Хоружим [20])... Точнее, — в полилог, где находится место и реплике Аристотеля, и слову Шекспира.

Притом, что Джойс поныне остается чуть ли не самым признанным романистом в мире, он — не писатель для масс. И дело даже не в сложности изобретенной им формы при простеньких, по большей части, сюжетах. И не в культурно-образовательном уровне читателя. Я знаю весьма образованных людей, которые «сходили с дистанции» при чтении того же «Улисса» (сам удержался только со второго раза, в зрелом возрасте). А ведь в 20–40-е годы минувшего столетия Джойс был одним из самых востребованных авторов у читающей публики. Даже если отбросить ту ее часть, которую он привлек литературным эпатажем.

Дело во времени. Как известно, эпоха Джойса идентифицируется с модерном, а его произведения — с «девятым валом» модернизма. Модерн, модернизм (тем более, постмодернизм) — это, конечно, дежурные маркеры. Но если ими что-то и обозначается, то именно своеобразная «культура», где эксперименты с «потоками сознания» позволяют найти людям ключ к пониманию устройства собственного, людского, мира, своего места в нем и его истории, а благодаря этому, прикоснуться к главным тайнам самого сознания. Такие эксперименты ставились тогда и в живописи, и в поэзии, и в музыке, и в кинематографе, и в архитектуре. Не буду приводить обширный и неоднородный список именитых «экспериментаторов» в каждой из этих сфер.

Правда, за несколько десятков лет до того, как модернизм громко возвестил о себе, с «потоками сознания» блестяще экспериментировал русский писатель Ф.М. Достоевский. Не покидая почвы классицизма. Но, наверное, неслучайно то, что внятно откликнулись на эти эксперименты лишь в XX веке — гении, рожденные или проявленные временем модерна, гении, создавшие это время: Кафка, Фрейд, Бахтин... и, кстати, сам Джойс, понимавшие, что подвластный художнику «поток сознания» обязательно вынесет в мир. И человеческое сознание станет его самосознанием.

В самосознании жизнь инвертируется по необходимости. Порой сетуют: много «стеба», а все серьезно. Прежде всего не соглашусь с тем, что стеб, качественный стеб — это несерьезно. Помните, у

Довлатова: «Юмор — инверсия здравого смысла»? Здравый смысл — вещь хорошая, но он, во-первых, местечков, привязан к ситуации или к стандартному набору ситуаций, а, во-вторых, в этой своей привязке неповоротлив.

Иногда нужно инвертировать, перевернуть, чтобы обесмыслить то, что давно и само по себе потеряло всякий смысл, да, собственно, и значение. А массовое сознание вязнет в фантомных значениях и страдает от фантомной боли, вызванной смысловой кастрацией, как если бы операцию делали по живому и без наркоза. Инверсия не только утыкает в болячку, но и, утыкая, веселит. Это напоминает детскую игру у Выготского: ребенок плачет, как пациент, и радуется, как играющий. Об этом общекультурном значении юмора, иронии, комического и т. п. по-разному много написано в философии и специальной гуманитаристике.

Кажется трудным, чуть ли не безысходным, когда цветаевский «уровень бреда» поднимается не только над «уровнем жизни», но и над уровнем стеба. То есть когда «бред» уже нет никакой возможности пересмешать, поскольку он сам справляется с этой задачей без помощи и лучше пересмешника. Оставшиеся без работы пересмешники впадают в отчаяние. Но здесь-то и включается резервный, объективный и безличный, механизм культуры — механизм обесмысливания утративших смысл значений, результативность которого превышает эффект усилий десятка Свифтов. И, тем не менее, именно Свифты подготавливают условия для его запуска.

Похоже, сейчас power ready indicator вовсю мигает...

Литература — это не написанное. И даже не само письмо. Литература — это услышанное и по-особому пересказанное. «Инверсия здравого смысла» рассказчика в литературном слове.

«Инверсия здравого смысла» — эта дефиниция приложима и к литературе. Инверсия — случай «остранения», которое Виктор Шкловский [21] рассматривал не только как писательскую уловку, прием, но и как механизм пастернаковского явления образа мира в слове, «творчества и чудотворства».

В литературном слове этот мир делает колесо — поворачивается на 180 градусов. На ноги он встает иногда почти голеньким — в процессе инвертирования с него облетают все штампы здравого смысла (здравый смысл без штампов, тем более универсализированных, здравый смысл «по ситуации» не только имеет право на существование, но и жизненно необходим). На ногах и нагим мир — да — часто смотрится комично. Но чаще — трагикомично.

Писателя, конечно, интересует не само по себе стоящее на голове. Только то, что оно рассказывает о действительности и себе из такого положения. А рассказывает оно много интересного. К примеру, про то, что Солнце вращается вокруг Земли (здравый смысл!), и что все проблемы Земли — от его навязчивого вращения...

Как там у Довлатова? «Мир охвачен безумием. Безумие становится нормой. Норма вызывает ощущение чужда»...

Литература, искусство, творчество, в целом, — всего лишь способ порождения нормы, которая может вызывать такое ощущение. И не только в безумном мире.

Поэтому у Л.С. Выготского психология искусства (психология творчества) является ключом к психологии человека, с самого начала, в разных формах творящего норму своего бытия в человеческом мире.

Ученик Выготского А.В. Запорожец описывал, как дети 2–3-летнего возраста выполняют физические упражнения. Педагог демонстрирует, как правильно строить движение, а малышу еще трудно выделить это в качестве образца из общего потока движений, которые он наблюдает. Можно, конечно, «собезьянничать», «срисовать» внешний рисунок движений, что детям в этом возрасте вполне удается. Но осмысленно вытащить из него эталон — не по силам. Только вот что интересно. Малыши сразу замечают, как ошибаются их сверстники, и могут их поправить. Почему? Потому что сознание в эту пору устроено так, что ребенок не только не выделяет эталона из потока сложных движений, но по-настоящему — и самого себя из мира людей. Он видит чужую двигательную ошибку как свою (свою-то пока не разглядишь), и лишь через нее соотносит собственное действие с эталоном. Твоя шишка набивается, но на лбу ближнего. Что важно — на живом лбу.

По Выготскому, это — «интрапсихическая» форма его сознания, со своей проблемой он сталкивается вовне. Не погрязая в хаосе собственного опыта, из которого только предстоит создать «порядок», причем самому, хотя при посредстве культурного образца, который первоначально осмыслен через то, что и как делает сверстник. Тогда и «хаос» постепенно становится «управляемым». И норма входит в детскую жизнь осмысленно, а не как фрагмент «фильминой грамоты» мира взрослых. Ведь иной раз таковой и остается. В школе детям нередко с трудом дается понимание, за что им ставят тут или иную отметку, а в самой отметке — они видят лишь учительский «каприз». Потому что не способны *оценить* свое действие (ответ, решение) безотносительно к тому, что поставили. Оставаясь рабами отметки, тогда как оценка — это свобода. Самостоятельное осмысленное, *развивающееся*, произвольное действие ребенка с опорой на инструменты культуры (норму, образец, модель и т. п.) — это тот феномен, который, по сути, и открыл Выготский для психологии и образования.

Увы, образованием принципиальное для него открытие Выготского востребовано лишь в рамках «экспериментального поля», которое к тому же постоянно сужается. Впрочем, это тема отдельного обсуждения.

References

Литература

1. Aristotle. Poetics. M.: State Publishing House literature, 1957. 184 p.
2. Bibler V.S. From the science of knowledge — to the cultural logic (two philosophical introduction to the twenty-first century). Moscow, 1991.
3. Vygotsky L.S. Thinking and speaking. Coll. cit. : In 6 vols. Vol. 2. Problems of General Psychology. Davydov V.V. (ed.). Moscow: Education, 1982, pp. 6–361. (In Russ.)
4. Vygotsky L.S. The history of the development of higher mental functions. Coll. cit. : In 6 vols. Vol. 3. In Matyushkin A.M. *Problems of development of the mind* (ed.). Moscow: Education, 1983, pp. 6–328.
5. Vygotsky L.S. Art Psychology. Moscow: Education, 1987. 344 p.
6. Joyce J. Ulysses. Coll. Cit. : The 3 volumes. Vol. 3. Moscow, 1994, pp. 4–339.
7. Piyenkov E.V. On the idols and ideals. Moscow: Politizdat, 1968. 319 p.
8. Piyenkov E.V. What is identity? Where a person begins. Moscow: Politizdat, 1979, pp. 183–237.
9. Piyenkov E.V. Philosophy and Culture. Moscow: The Republic, 1991.
10. Camus A. Rebellious people. Moscow: Politizdat, 1990. 467 p.
11. Kudryavtsev V.T. On the Road to the vertex depth-psychology. *Questions of psychology*, 2006, no. 5, pp. 113–125.
12. Kudryavtsev V.T. The secret of Pushkin and the mystery of the human soul. *Southern Federal University*, 2014, no. 7, pp. 21–25.
13. Kudryavtsev V.T. Imagination — the “third eye” Culture. *Journal of Russian State Humanitarian University. A series of “Life. Pedagogy. Education”*, 2015, no. 1, pp. 12–24.
14. Mounds S.J. The child and the adult in the educational dialogue. Moscow: Education, 1989. 127 p.
15. Mikhailov F.T. Social consciousness and self-consciousness of the individual. Moscow: Nauka, 1990. 28 p.
16. Pavic M. Dictionary of the Khazars. Saint-Petersburg: Azbuka, 1997. 408 p.
17. Feuerbach Д. About spiritualism and materialism, especially in their relation to free agency. Selected philosophical works. Moscow: State Publishing House of Political Literature, 1955, pp. 410–445.
18. Florensky PA At the watershed of thought. Vol. 2. Moscow: True, 1990. 447 p.
19. Khlebnikov V. Radio Future. Creation. Moscow: Soviet Writer, 1986, pp. 200–207.
20. Horuzhy S. ‘Ulysses’ in the Russian mirror. J. Joyce. Coll. Cit. : The 3 volumes. Moscow, 1994, pp. 340–355.
21. Shklovsky V.B. About prose theory. Moscow: Federation, 1929. 267 p.
22. Shotter J. M.M. Bakhtin and L.S. Vygotsky: internalization as «the phenomenon of the border». *Issues. psychol.*, 1996, no. 6.
1. *Аристотель*. Поэтика. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1957. 184 с.
2. *Библер В.С.* От наукоучения — к логике культуры (Два философских введения в двадцать первый век). М.: Издательство политической литературы, 1991. 1991.
3. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. С. 6–361.
4. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. С. 6–328.
5. *Выготский Л.С.* Психология искусства. М.: Педагогика, 1987. 344 с.
6. *Джойс Дж.* Улисс // Собр. Соч.: в 3 т. Т. 3. М.: ЗнаК, 1994. С. 4–339.
7. *Ильенков Э.В.* Об идолах и идеалах. М.: Политиздат, 1968. 319 с.
8. *Ильенков Э.В.* Что же такое личность? // С чего начинается личность. М.: Политиздат, 1979. С. 183–237.
9. *Ильенков Э.В.* Философия и культура. М.: Республика, 1991. 464 с.
10. *Камю А.* Бунтующий человек. М.: Политиздат, 1990. 467 с.
11. *Кудрявцев В.Т.* На путях к глубинно-вершинной психологии // Вопросы психологии. 2006. № 5. С. 113–125.
12. *Кудрявцев В.Т.* Секрет Пушкина и тайна души человеческой // Известия Южного федерального университета. 2014. № 7. С. 21–25.
13. *Кудрявцев В.Т.* Воображение — «третий глаз» культуры // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2015. № 1. С. 12–24.
14. *Курганов С.Ю.* Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М.: Просвещение, 1989. 127 с.
15. *Михайлов Ф.Т.* Общественное сознание и самосознание индивида. М.: Наука, 1990. 28 с.
16. *Павич М.* Хазарский словарь. СПб.: Азбука, 1997. 408 с.
17. *Фейербах Л.* О спиритуализме и материализме, в особенности в их отношении к свободе воли // Избранные философские произведения: в 2 т. М.: Государственное издательство политической литературы, 1955. С. 410–445.
18. *Флоренский П.А.* У водоразделов мысли: в 2 т. Т. 2. М.: Правда, 1990. 447 с.
19. *Хлебников В.* Радио будущего // Творения / Общ. ред. и вступ. ст. М.Я. Полякова; сост., подгот. текста и коммент. В.П. Григорьева и А.Е. Парниса. М.: Советский писатель, 1986. С. 200–207.
20. *Хоружий С.* «Улисс» в русском зеркале (комментарии) // Джойс Дж. Собр. соч.: в 3 т. М., 1994. С. 340–355.
21. *Шкловский В.Б.* О теории прозы. М.: Федерация, 1929. 267 с.
22. *Шоттер Дж.* М.М. Бахтин и Л.С. Выготский: интериоризация как «феномен границы» // Вопр. психол. 1996. № 6. С. 107–117.

Perezhivanie as a Phenomenon and a Concept: Questions on Clarification and Methodological Meditations¹

N. Veresov*,

Australia Monash University, Frankston, Australia,
nveresov@hotmail.com

This paper is an attempt to show possible ways to unpack the theoretical content of the concept of perezhivanie by clarifying the place and role of this concept within cultural-historical theory and examining the connections of this concept with other concepts, principles, and laws of the theory. There is an important distinction between the two meanings of perezhivanie presented in Vygotsky's original texts — perezhivanie as a psychological phenomena/process which can be empirically observed and studied (P1) and perezhivanie as a concept, a theoretical tool for analysis of the process of development (P2). This distinction is an important step forward in developing the generative understanding of the concept of perezhivanie within the cultural-historical theoretical framework. Perezhivanie as a concept is not about a phenomenon how the particular child interprets, understands and relates to a certain situation. Perezhivanie as a concept is not about what the particular child experiences in a particular situation. Perezhivanie as a concept has its own theoretical content within the theory. Questions on clarification and methodological meditations are in line with Vygotsky's ideas on perezhivanie as a concept, which relates to (1) the process of development; (2) the role on social environment and (3) the laws of development.

Keywords: Perezhivanie, cultural-historical theory, social situation of development, unit of analysis, drama.

Переживание как психологический феномен и теоретическое понятие: уточняющие вопросы и методологические медитации¹

Н. Вересов,

Университет Монаш, Австралия,
nveresov@hotmail.com

В этой статье я пытаюсь показать возможные пути анализа теоретического содержания понятия «переживание» путем прояснения места и роли этого понятия в культурно-исторической теории и

For citation:

Veresov N. Perezhivanie as a Phenomenon and a Concept: Questions on Clarification and Methodological Meditations. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 129–148. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120308

Для цитаты:

Вересов Н.Н. Переживание как психологический феномен и теоретическое понятие: уточняющие вопросы и методологические медитации // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 129–148. doi:10.17759/chp.2016120308

* *Veresov Nikolai*, PhD, Associate Professor, Australia Monash University, Frankston, Australia. E-mail: *nveresov@hotmail.com*
Вересов Николай, кандидат психологических наук, доцент, факультет образования, Университет Монаш, Австралия. E-mail: *nveresov@hotmail.com*

¹ This paper is an attempt to improve some ideas of my recently published papers (Veresov, 2016a; Veresov, 2016b; Veresov & Fleeer 2016 in press), as well as my keynote speeches (Estoril Vygotsky Conference, Portugal, June 2016, and International Vygotsky symposium, Moscow, July 2016).

Эта статья — попытка развить некоторые идеи, представленные в моих работах, опубликованных в последнее время [19; 21], а также в выступлениях на международной конференции (Estoril Vygotsky Conference, Portugal) в июне 2016 г., и на международном симпозиуме «Научная школа Выготского: традиции и инновации» в Москве в июле 2016 г. [20].

его взаимосвязей с другими понятиями, принципами и законами этой теории. С этой точки зрения, представляется важным имеющееся в текстах Выготского различие переживания как психологического феномена/процесса, который можно эмпирически наблюдать и исследовать (П1) и понятия «переживание» как теоретического инструмента анализа процесса развития (П2). Такое различие может стать важным шагом на пути к углублению понимания теоретического содержания понятия «переживание» в культурно-исторической теории Выготского. В теоретическом содержании понятия «переживание» нет никакой феноменологии о том, как конкретный ребенок осознает, понимает и эмоционально относится к той или иной конкретной ситуации, частью которой он является. Содержание теоретического понятия — не эмпирическое, а теоретическое и определяется местом этого понятия в системе других понятий внутри теории и взаимоотношениями с ними. Уточняющие вопросы и методологические медитации, представленные в этой статье построены в соответствии со словами самого Выготского, определявшего переживание как понятие, позволяющее в анализе законов развития изучать роль и влияние среды на психологическое развитие ребенка.

Ключевые слова: переживание, культурно-историческая теория, социальная ситуация развития, единица анализа, драма.

In English

Introduction

Over the past two decades, the concept of *perezhivanie* has attracted increasing attention by various researchers working within the cultural-historical tradition [1; 4; 7; 8; 9]. Recently published literature signifies an interest to this concept in the field of education. Thus, the research of Brenan is focused on applying the concept of *perezhivanie* as an analytical tool to study infant-adult interactions [2], some researchers undertake interesting studies in applying *perezhivanie* in theorizing play in early childhood [5], parent-child interactions [3] and emotion regulation in child care settings [6]. International Research in Early Childhood Education journal (IRECE) has recently published a special issue devoted to various aspects of understanding and discussions on and around this concept². However, as Veresov and Fler claim “...an understanding of *perezhivanie* as a concept remains elusive” [13]. According to Smagorinsky [9], “*perezhivanie* thus far remains more a tantalizing notion than a concept with clear meaning” [9, p. 339]. The movement from a tantalising notion to a concept with clear meaning remains a challenge and requires collaborative theoretical investigation. This paper is an attempt to show possible ways to unpack the theoretical content of the concept of *perezhivanie*. I will briefly present possible ways to discover theoretical content of the concept of *perezhivanie*. I will do this by clarifying the place and role of this concept within cultural-historical theory and examining the connections of this concept with other concepts, principles, and laws of the theory. In doing this, I will concentrate mainly on Vygotsky’s original texts to show the possible ways of developing a generative understanding of the psychological content of this concept.

1. Clarifying meanings: P1 and P2

1.1. Clarification 1: *Perezhivanie* as a phenomenon (P1) and a concept (P2)

In 1931 Vygotsky defined *perezhivanie* as follows:

Perezhivanie (переживание) is a common name for direct psychological experience³. From a subjective per-

spective, every psychological process is *perezhivanie*. In every *perezhivanie* we distinguish: firstly an act, and secondly the content. The first is an activity related to the appearance of certain *perezhivanie*; the second is the content (composition) of what is experienced [10, p. 128].

This definition drew from a Psychological Dictionary and reflects the traditional classical meaning of the term *perezhivanie* as it existed in psychology at that time. This meaning encompasses a variety of psychological phenomena; it is a notion, a phenomenological definition. However, what is important is that the same word might mean a process (act, activity) and a content; in other words, *perezhivanie* is “How I am experiencing something” and “What I am experiencing.” For example, in *The Problem of Environment* (1994) Vygotsky defines *perezhivanie* as “how a child becomes aware of, interprets, and emotionally relates to a certain event” [19, p. 340–341]. *Perezhivanie* therefore, should not be reduced to emotional experiences and emotional relation to social environment; it is not merely emotional attitude to environment, but rather a complex nexus of psychological processes that includes emotions, cognitive processes, memory and even volition.

In the *Lectures of Pedology* in 1933/34 (Vygotsky, 1994) *perezhivanie* is introduced in a different way:

...*perezhivanie* is a concept which allows us to study the role and influence of environment on the psychological development of children in the analysis of the laws of development [19, p. 343].

The meaning here is radically different from the first one. Firstly, *perezhivanie* is presented as a *concept*, not a notion or a definition. Secondly, it is presented in relation to the process of *development*. Thirdly, it is related to the role of the *environment on development*. And finally, it has a strong reference to the *psychological laws of development*. In following sections of this article, I will take this Vygotsky’s quotation as a starting point for clarifications and methodological meditations. I believe this might be a productive way, as the direction of my questions on clarification and methodological medita-

² http://arrow.monash.edu.au/vital/access/manager/Repository?exact=ss_dateNormalized:2016*&collection=monash:131008

³ Опыт (опыт) in the Russian original text.

tions is in line with Vygotsky's ideas on *perezhivanie* as a concept which relates to (1) the process of development; (2) the role on social environment and (3) the laws of development.

1.2. Methodological meditation on P1 and P2.

When these two meanings of *perezhivanie* in Vygotsky's original texts are considered, then we have a complex picture. Meaning number one (P1) is a common name of all psychological processes and experiences, which can be labelled an "ontological" or "phenomenological" meaning as it covers a huge variety of phenomena and reflects their ontological status and nature. Accordingly, *perezhivanie* as a process could be labeled as P1.1 and *perezhivanie* as content would be P1.2.

Meaning number two (P2) is not about the general name of various psychological phenomena, it is a theoretical concept related to the process of development, the role of environment and laws of development. Here *perezhivanie* is a theoretical tool, an analytical lens to study the process of development within a system of other concepts of cultural-historical theory. In other words, the meaning of P2 is *theoretical*. *Perezhivanie* as a concept (P2) is not about how the particular child interprets, understands and relates to a certain situation. *Perezhivanie* as a concept is not about what the particular child experiences in a particular situation. *Perezhivanie* as a concept has its own theoretical content within the theory. The challenge is to not only distinguish two meanings of *perezhivanie*, but to distinguish the theoretical, conceptual content of P2 from the phenomenological content of P1.

Perezhivanie as a phenomenon (P1) is completely individual; however, *perezhivanie* as a concept (P2) is different — concepts have theoretical content and their place within the theory. In other words, in relation to the concept of *perezhivanie* the question is not about where *perezhivanie* is located phenomenologically, but how this concept is related to other concepts within the theory. The question is not about ontology, but about epistemology. *Perezhivanie* as P1 are observable phenomena, that can be captured and collected as experimental or empirical data. *Perezhivanie* as P2 is a concept, which is an analytical tool; a theoretical lens of the analysis of the role and influence of social reality on the course of a child's development. The following section is focused on relations of the concept of *perezhivanie* and the concept of social environment and sociocultural genesis of mind.

2. Social, individual and *perezhivanie* as a prism.

2.1. Clarification 1: psychological dimension of social genesis of mind.

The process of human development as a subject-matter of cultural-historical theory is the process of sociocultural genesis of mind, the process of "how social becomes the individual" [22, p. 198]. However, what are the specific *psychological* dimensions of this general process? What does it mean from psychological perspectives to understand how social becomes an individual?

The answer, which could clarify this point, is the general law of cultural development:

"...every function in the cultural development of the child appears on the stage twice, in two planes, first, the social, then the psychological, first between people as an intermental category, then within the child as a intramental⁴ category... Genetically, social relations, real relations of people, stand behind all the higher mental functions and their relations...every higher mental function was external because it was social before it became an internal strictly mental function; it was formerly a social relation between two people [21, p. 106].

The message is clear: every higher mental function appears not in social relations, but as a social relation. Here "social" is considered not as a factor or a group of factors, but as a source of mental development. The process of psychological development is how inter-psychological becomes intra-psychological; internalization is viewed as intra-lisation (from inter- to intra-), as a process of *becoming* intra-psychological as a unique combination of higher mental functions (psychological systems) of an individual within social contexts. From here, "an individual" is a unique unity of higher mental functions in motion in its dialectical becoming.

2.2. Clarification 2: *perezhivanie* and the process of development of higher mental functions.

What is the place and role of *perezhivanie* in the process of development? The social becomes the individual, but the dialectical character of this becoming is that only those components of the social environment that are refracted by the *perezhivanie* of the individual, achieve developmental significance [22, p. 294]. In other words, the environment influences the process of development of the individual through the individual's *perezhivanie* of the environment. No particular social factors in themselves define the development, only factors refracted through the child's *perezhivanie* [19, p. 339–340]. The *perezhivanie* of an individual is a kind of psychological prism, which determines the role and influence of the environment on development [19, p. 341]. Social environment as a source of development *defines* individual development; *perezhivanie* *determines* this process.

Taking *perezhivanie* as a refracting prism, do we mean that *perezhivanie* is a component of an inter-psychological plane, or it is part of an intra-psychological dimension? Vygotsky's words confirm that "*perezhivanie* is an individual attitude to social reality" [19, p. 340–341] which might mean that *perezhivanie* is a kind of internal (intrapyschological) magic prism which refracts external social influences. However, the whole picture is not as simple. Traditionally, "the social" and "the individual" are considered as oppositions as a psychological dimension of general opposition of external and internal. Cultural-historical theory offers a different vision: it looks at social and individual as a dialectical unity where *perezhivanie* is an important component. "It is quite naive to understand the social only as collective, as a large

⁴ Inter-psychological and intra-psychological in Russian original text.

number of people. The social also exists where there is only one person with his individual perezhivanie" [17, p. 314]. Perezhivanie as a phenomenon refracts social influences; perezhivanie as a concept in relation to the process of sociocultural genesis of human mind, shows a dialectical unity of social within the individual and individual within the social. Social situation of development is the concept which theoretically reflects the dialectics of social and individual in a process of development of human mind. I will come to this concept in the next section of this paper.

2.3. Clarification 3:

development, contradiction, drama

Speaking on development, we have to have in mind that the view of development in cultural-historical psychology originates in German philosophical tradition. Two aspects are important in this respect: (1) development is not possible without dialectical contradictions; contradiction is a moving force of development; (2) development is a process of qualitative reorganization of a certain system. To put it in a simple way — there is no development without dialectical contradictions and there is no development without qualitative reorganization of the system.

However, neither principle of "how social becomes an individual" nor general genetic law of cultural development say anything about contradictions or reorganization. On the contrary, the process of how social becomes an individual looks like a linear (or non-linear?) transition from "inter" to "intra" or as a process of transformation of "inter" into "intra". Yet, we can find something in Vygotsky's approach that would help. "The basic principle of the functioning of higher functions (personality) is social, entailing *interaction* of functions, in place of interaction between people. They can be most fully developed in the form of *drama*" [14, p. 59; Original emphasis]. The social, inter-psychological form of the child's higher mental functions is shown as a *dramatic* interaction between people. It was conceptualized by Vygotsky as a drama that was both intra-psychologically interpreted by the child at the same time as being experienced by the child inter-psychologically [14, p. 69], resulting in the development of the child's personality. Thus, the "intra-psychological" consists of internalized dramatic social interactions showing that "the dynamic of the personality is drama" [14, p. 67]. Here, an abstract dialectical idea of a contradiction as a moving force of development, obtains its concrete *psychological content* in the concept of the drama of life, as a moving force in the development of human personality [11; 248].

2.4. Clarification 4: development as reorganisation

The process of mental development is not a simple linear transformation of intra-psychological to inter-psychological, because development:

...is not confined to the scheme "more-less," but is characterized primarily and specifically by the presence of qualitative neoformations that are subject to their own rhythm and require a special measure each time" [22, p. 189].

"Neoformation" is a result of reorganisation of the whole system of functions, a new type of construction of consciousness and mental functions [22, p. 190]. This new type of construction is the result of qualitative reorganisation of the whole system. Hence:

Higher mental functions are not built up as a second story over elementary processes, but are new psychological systems that include a complex merging of elementary functions that will be included in the new system, and themselves begin to act according to new laws; each higher mental function is, thus, a unit of a higher order determined basically by a unique combination of a series of more elementary functions in the new whole [23, p. 43].

Thus, not a new function in itself, or even a new higher mental function, but a qualitatively new structure of functions is what characterizes the result of development.

This dialectical understanding orients research to focus on transformations as an important aspect of the process of development. However, not every transformation is of a dialectical nature and not every transformation is a qualitative change of the whole system; there are transformations, which happen within the system as reconfiguration of existing components, parts and elements. Developmental transformation is a qualitative change of the whole system where a new component brings reorganisation to the whole system in such a way that the new (reorganised) system becomes a unit of a higher order and begins to act according to new laws. Distinguishing two types of transformations allows us to study the process of social formation of the human mind in two interrelated aspects — 1) as a quantitative change and 2) as a qualitative reorganisation.

2.5. Methodological meditation on refraction

Perezhivanie is a prism, which *refracts* environmental moments and determines the influence of these environmental moments on the course of child development. One could understand "refracting prism" as a metaphor; however, if this is *not* a metaphor, what methodological consequences follow? I think that perezhivanie as a refracting prism introduces a new fundamental principle, which is the principle of *refraction*. This new fundamental principle challenges the principle of reflection, a foundational principle of psychology in Vygotsky's time. The dualistic principle of reflection connects stimuli and responses, external and internal, as two separate domains, whereas the principle of refraction shows dialectical relations of social and individual. The principle of refraction indicates how the same social environment differently affects the unique developmental trajectories of different individuals.

However, if a prism is a metaphor, it specifically challenges a mirror as a metaphor of the principle of reflection; mirror reflects, prism refracts. The light goes through the prism, the child emotionally and intellectually lives through the social situation. In line with this argument is another extract, which highlights the developmental content of the concept of *perezhivanie*:

To state a certain, general, formal position it would be correct to say that the environment determines the development of the child through *perezhivanie* of the environment. ...the child is a part of the social situation, and the relation of the child to the environment and the environment to the child occurs through *perezhivanie* ... of the child himself; the forces of the environment acquire a controlling significance because the child *perezhivayet*⁵ them [22, p. 294].

Social environment as a source of development of the individual is not something, which exists outside the individual. It exists only when the individual actively participates in this environment, by acting, interacting, interpreting, understanding, recreating and redesigning it.

2.6. Methodological meditation on contradiction and re-organisation: introducing dramatic *perezhivanie*.

Is there any concept related to two fundamental aspects of a dialectics of development – (1) its contradictory nature and (2) qualitative reorganization of the whole system of mental functions as a developmental outcome? I think the concept of *dramatic (critical) perezhivanie* is the answer. First, dramatic *perezhivanie* is related to the contradictory nature of human development. There is no development without contradictions, dramas and dramatic events being refracted through *dramatic perezhivanie*. They not only affect the child in a concrete social situation, but can create turning points in the whole course of the child's development. Vygotsky's famous story of three children from one family is an example of *dramatic perezhivanie* where social drama in the family affected the children developmental trajectories in different ways [19, p. 339–340]. Second, *dramatic perezhivanie* is related to development in such a way, that it becomes a theoretical tool for the analysis of qualitative reorganization of the whole system of higher mental functions. *Dramatic perezhivanie* of a dramatic social situation might reorganise the whole system of child's mental functions. The unique architecture and hierarchy of higher mental functions of human beings is the result of the unique inter-psychological dramatic collisions that have happened in their lives and of the process of human beings overcoming them [11].

There is no development without qualitative reorganization and there is no reorganization of the system of higher mental functions without social dramas refracted through the prism of *dramatic perezhivanie*. I think this is absolutely in line with Vygotsky's words that the dynamics of personality is drama [14, p. 67].

In other words, *dramatic perezhivanie* is a theoretical tool for analysis of the complex process of sociocultural genesis of human mind in two key dialectical aspects (1) contradictions and (2) qualitative reorganization. An individual's *dramatic perezhivanie* makes a social situation into a social situation of development.

3. Social situation of development and *perezhivanie* as a unit

3.1. Clarification 1: what is social situation of development? Zooming out

Vygotsky defines social situation of development (SSD) as follows:

...at the beginning of each age period, there develops a completely original, exclusive single and unique relation specific to the given age, between the child and reality, mainly the social reality, that surrounds him. We call this relation *the social situation of development* at given age. The social situation of development represents the initial moment for all dynamic changes that occur in development during the given period. It determines wholly and completely the forms and the path along which the child will acquire ever newer personality characteristics, drawing them from the social reality as from the basic source of development, the path along which the social becomes the individual. Thus, the first question we must answer in studying the dynamics of any age is to explain the social situation of development [22, p. 198].

This core concept in some sense connects two important aspects of development: (1) social environment *as a source* of development and (2) *the process* of development as a path along which the social becomes individual. What is highlighted here is that SSD is a unique relation between the child and social reality.

Let us now "zoom out" a little from this particular quotation and look at the whole chapter of the *Problem of Age* [22] where this concept was introduced. The whole chapter is about the psychological structure and dynamics of age from a cultural-historical perspective where each age is divided into two stages – critical period (age crisis) followed by lytical (stable) period. Three concepts are presented as theoretical tools for analysis of age in terms of its psychological structure and dynamics – (1) social situation of development, (2) age crisis and (3) psychological neo-formations [22, pp. 187–297]. From this it follows that SSD is related exclusively to the first period, that is, to the beginning of each age in child development. This means that SSD is related only to critical stages, and critical stages (age crises) are what every age begins with. Age crisis is what stands "at the beginning of each age period" [22, p.198]. From this, it does not follow that SSD (as an analytical tool) is applicable only when our research is about children whose age is at these age periods of development. From this however, it follows that SSD is a concept (as Vygotsky puts it) to investigate the dynamics and psychological structure of age in a long-term perspective. In line with what was discussed in the previous section, we now have to come back to the concept of drama and dramatic collision as an inter-psychological form of existence of higher mental functions, according to the general genetic law of cultural development.

Yet, does this mean that SSD exists only in critical periods (age crises)? Is development interrupted when

⁵ *Perezhivayet* is a verbal form from the noun *perezhivanie*.

age crises are over? If it is not, what possible ways might there be to advance the concept of SSD in line with Vygotsky's theoretical conception and methodological framework?

3.2. Clarification 2. What is Social situation of development: zooming in

Social situation of development existing at times of age crisis (critical stage of age) and in an inter-psychological form of social dramatic collisions, defines long-term developmental trajectories and reorganization of higher mental functions (psychological neo-formations). I would call it "macro social situation of development". However, in the child's everyday life there are lots of "micro-dramas" and "micro-crises" which define changes to the child's developmental trajectory from a short-term perspective; however, the reorganisation, of the whole system of psychological functions might be significant. In this sense, every lytical period contains a series of micro-dramas and micro-crises that we can define as "micro social situations of development". They do not necessary relate to age crises and are not specific to the given age but are mostly the result of changes in social environments as the child is always part of a certain social situation [22, p. 294].

Yet, does this mean that every social situation is a social situation of development? What makes a social situation into a social situation of development? My answer is that a social situation becomes (or does not become) a social situation of development depending on what components of this situation are refracted through perezhivanie and how they are refracted. Introducing the concept of micro social situation of development provides the opportunity to study the process of development as one of macro- and micro-genesis. This however, brings another question for clarification: *what is perezhivanie* in a social situation of development.

3.3. Clarification 3: SSD and perezhivanie

SSD is neither an attitude of the child to social environment, nor a relation of the child to the social reality; it is a relationship *between* the child and social environment. Here, social environment is not taken as an "aggregate of objective conditions existing without reference to the child and affecting him by the very fact of their existence" [22, p. 198]. It reflects the influence of a social reality on a child's development, and at the same time, foregrounds what a child brings to the social environment. SSD is a system, a unity of an individual and social, but individual and social are not components of this system. As discussed earlier, the social and individual in cultural-historical theory are not oppositions, but a dialectical unity, and yet, what is the psychological content of this unity? Are there any ways to study this unity and are there any tools of analysis of the structure and dynamics of this unity? I believe, per-

ezhivanie as a concept is such a tool, as perezhivanie is a unit of individual and environmental characteristics. Before coming to this point however, it is necessary to explain the difference between three terms, namely "unity", "unit" and "element".

There are two terms in Russian — единство (unity) and единица (unit). The first, единство [edinstvo] (unity), is used when we speak about a complex whole, a complex system consisting of a number of parts, components, elements etc.⁶ One of the meanings of the second term, единица [edinita] (unit), is a part, a component of a certain complex whole. In other words, "unity" (единство) is used in relation to the whole, whereas "unit" is often related to the parts of the whole. If we put it in a general way, we could say that a certain system (the complex whole) in its unity (единство) consists of certain units (единица).

Very often all these terms — parts, components, units, elements — are used as synonyms. Vygotsky however, clearly distinguished two main types of analysis in psychology, which underlie two main approaches to the investigation of mental formations (Vygotsky, 1987). The first is the decomposition of the complex mental whole into its elements. This type of analysis can be compared with a chemical analysis of water in which water is decomposed into hydrogen and oxygen. The essential feature of this form of analysis is that its products are of a different nature than the whole from which they were derived. The elements lack the characteristics inherent in the whole and they possess properties that the whole unity does not possess [18, p. 45].

When researchers approach development of a complex whole, a decomposition of the whole into elements may be unproductive:

...he adopts the strategy of the man who resorts to the decomposition of water into hydrogen and oxygen in his search for a scientific explanation of the characteristics of water, its capacity to extinguish fire or its conformity to Archimedes law for example. This man will discover, to his chagrin, that hydrogen burns and oxygen sustains combustion. He will never succeed in explaining the characteristics of the whole by analyzing the characteristics of its elements [18, p. 45].

An entirely different form of analysis is the partitioning of the complex whole into *units*.

In contrast to the element, *the unit* possesses all the basic characteristics of the whole, and is a "vital and further indivisible part of the whole" [15, p. 15]⁷.

The key to the explanation of the characteristics of water lies not in the investigation of its chemical formula but in the investigation of its molecule and its molecular movements. In precisely the same sense, the living cell is the real unit of biological analysis because it preserves the basic characteristics of life that are inherent in the living organism [18, p. 46].

What does this mean for psychology and psychological analysis? The conclusion Vygotsky drew was that

⁶ For example in Russian "consciousness is a unity of affect and intellect" is "сознание есть единство аффекта и интеллекта».

⁷ Here Vygotsky's words "далее неразложимыми живыми частями этого единства" were mistakenly translated as "irreducible part of the whole" [18, p. 46].

a psychology concerned with the study of the *complex whole* must comprehend the necessity of analysis by units and not elements. In other words, psychology must identify those units in which the characteristics of the whole are present [18, p. 47].

Let us look at two quotations from Vygotsky's key works that relate to perezhivanie.

The first quotation is from *The Problem of Environment*:

Perezhivanie is a unit where, on the one hand, in an indivisible state, the environment is represented, i.e. that which is being experienced — perezhivanie is always related to something which is found outside the person — and on the other hand, what is represented is how I, myself, am experiencing this, i.e., all the personal characteristics and all the environmental characteristics are represented in perezhivanie.... *So, in perezhivanie we are always dealing with an indivisible unity of personal characteristics and situational characteristics, which are represented in the perezhivanie* [19, p. 342].

At first glance, it looks controversial as perezhivanie is presented as a unit (in the first sentence) and as a unity (in the last sentence). However, there is no contradiction here. In a molecule of water we deal with an indivisible unity of oxygen and hydrogen. This makes a molecule of water a unit of analysis of the whole unity (water). The living cell is a unit of biological analysis as in this unit we are dealing with a unity of the living organism. In line with this, perezhivanie is not the unity of personal characteristics and situational characteristics, rather it is a unit a "vital and further indivisible part of the whole". This unity of personal and situational characteristics retain all the unit's basic features and qualities. Perezhivanie itself is not the unity, but *in perezhivanie* we are dealing with an indivisible unity of personal and situational characteristics like *in a molecule of water* we deal with the unity of oxygen and hydrogen (water).

The second quotation is from *The Crisis at Age Seven* [16].

A unit⁸ can be noted in the study of personality and environment. This unit⁹ in psychopathology and psychology has been called perezhivanie¹⁰. The child's perezhivanie is also this kind of very simple unit¹¹ about which we must not say that in itself it represents the influence of the environment on the child or the individuality of the child himself; perezhivanie is the unit¹² of the personality and the environment as it is represented in development. Thus, in development, the unity of environmental and personality factors happens in a series of perezhivanie of the child. Perezhivanie must be understood as the internal¹³ relation of the child as a person to one factor or another of reality [16, p. 382].

So, there is nowhere that Vygotsky speaks about perezhivanie as a unity of personal and situational characteristics; perezhivanie is presented not as a unity (единство), but as a unit (единица) of the personality and the environment; as an *internal* relation to reality. Series of perezhivanie bring the unity of individual and environment factors and makes it happen in a process of development in the same way as a living cell in its development creates the unity of a living organism.

The social situation of development is a unique relation of the child to the environment. What makes it unique is the unity of environmental components and child's personal characteristics. It should however, not be treated as a system which consists of the child and the social environment as interacting elements. Interactions should not be treated as mechanical forms of interaction between elements. Dialectical and holistic understandings require a logic of analysis by units and their organic relations within the whole, rather than a logic of elements and mechanical interactions. *Perezhivanie* is such a unit.

3.4. Clarification: perezhivanie as a unit of consciousness

Perezhivanie was introduced by Vygotsky as a unit of human consciousness.

Every perezhivanie is always a perezhivanie of something. There is no perezhivanie that would not be a perezhivanie of something just as there is no act of consciousness that would not be an act of being conscious of something. But every perezhivanie is my perezhivanie. In modern theory, perezhivanie is introduced as a unit¹⁴ of consciousness, that is, a unit in which the basic properties of consciousness are given as such, while in attention and in thinking, the connection of consciousness is not given. Attention is not a unit of consciousness, but is an element of consciousness in which there is no series of other elements, while the unity of consciousness as such disappears, and perezhivanie is the actual dynamic unit of consciousness, that is, the consciousness consists of perezhivanie [16, p. 382].

The English text does not say anything about *perezhivanie as a unit* of human consciousness, it positions *perezhivanie as a unity* and therefore the difference between "unity", "unit" and "element" is not captured in the English translation. The original Russian text gives a fuller picture of *perezhivanie*. With a more comprehensive reading of unit, unity and elements in the original text, it can be argued that, 1) consciousness is a unity and *perezhivanie* is a unit of consciousness; 2) attention and thinking are not units since the basic properties of consciousness are not given, they are elements of consciousness, whereas *perezhivanie* is a dynamic unit of consciousness.

⁸ Here the Russian word единица (unit) was translated as unity in English edition [22, p. 294]

⁹ The same, unity in English translation.

¹⁰ Perezhivanie is translated as an experience in English edition of this quotation.

¹¹ The same, unity in English translation.

¹² The same, unity in English translation.

¹³ Internal relation (внутреннее отношение) was translated as an external relation in English edition of 1998.

¹⁴ Translated as unity in English edition [22, p. 294].

Given that *perezhivanie* is a unit of the environmental and personal characteristics as discussed in the previous section of this paper (we could name it Unit 1 for clarity), and it was shown by Vygotsky to be a unit of human consciousness (Unit 2), could we conclude that in Vygotsky's understanding, consciousness and the unity of environmental and personal characteristics, is the same unity? Or to put it another way: is human consciousness and the unity of environmental and personal characteristics one and the same complex living whole? And, if not, how is it possible that *perezhivanie* is a unit of analysis of both? How is it possible that the same unit is a unit of two different complex wholes (unities)?

We do not have any evidence in Vygotsky's published texts on the similarity between the two unities. Yet, there is a difference. It seems the way to recognize the difference is to look at a concept as a result of a generalization: "At any stage of its development, the concept is an act of generalization" [18, p. 169]. In other words, concepts are the result of generalizing, that is, conceptualizing a certain phenomenological reality. A concept has its theoretical content however, and conceptualization never happens in an empty space. What we conceptualize is not less important than how we conceptualize.

As we do have two meanings of P1 – 1) *perezhivanie* as an act, a process of experiencing and 2) *perezhivanie* as the content, as what is experienced, we might presume that Unit 1 is a result of conceptualization of P1.1 and Unit 2 is a result of conceptualisation of P1.2. This difference, the difference between P1.1 and P1.2, might be illustrated by an analogy of thinking – *how* we think (the process of thinking) is not the same as *what* we think (the content, thoughts). From here Unit 1 is related to the process of experiencing and therefore is a unit of analysis of the unity of environmental and personal characteristics. Unit 2 is a result of conceptualisation of *perezhivanie* as the content of what happens in individual consciousness and this makes it a unit of consciousness.

3.5. Methodological meditation 1: why unity and unit?

The concept of *perezhivanie* as a unit is of a dialectical nature; it is a theoretical tool for the analysis of dialectical character of development as the the path along which the social becomes the individual. Why however, has Vygotsky rejected the logic of analysis by elements?

What stands behind this methodological transition?

When the whole is analyzed into its elements, these characteristics evaporate. In his attempt to reconstruct these characteristics, the investigator is left with no alternative but to search for external, mechanical forms of interaction between the elements" [18, p. 45].

The key words here are "mechanical forms of interaction between the elements"; here Vygotsky speaks about two types of systems (complex wholes) – mechanical

systems and organic (living, developing) systems¹⁵ and about two types of connection within these systems – mechanical connections and organic connections. To support this statement we can refer to Vygotsky's own words: "Thus, the detection of the significant connection between the parts and the whole, the ability to view the mental process as an organic connection of a more complex integral process; this is dialectical psychology's basic task" [20, p. 115].

Human mind is not a mechanical system by its nature; it develops as a complex organic system and because of this it should not be analysed by elements and mechanical forms of interaction between the elements. *Perezhivanie* represents the minimal unit of the whole, the organic unity of the personality and the environment as it is represented in its process of development. *Perezhivanie* of a child is what makes a social situation into a social situation of development.

However, one could say that there is a discrepancy here – social situation of development is a system of *relationship* of child and social environment, but *perezhivanie* is an *internal attitude* to social reality and therefore it cannot be its unit. Even more, is *perezhivanie* as a prism, the same as *perezhivanie* as a unit? This advance of the concept of *perezhivanie*, which I present in this paper corresponds to Vygotsky's own claim:

...paedology does not investigate the environment as such without regard to the child, but instead looks at the role and influence of the environment on the course of development. It ought to always be capable of finding the particular prism through which the influence of the environment on the child is refracted, i.e. *it ought to be able to find the relationship which exists between the child and its environment, the child's... perezhivanie*, in other words how a child becomes aware of, interprets, and emotionally relates to a certain event. This is such a prism which determines the role and influence of the environment on the development of...the child's character, his psychological development, etc. [19, p. 340].

4. In conclusion: a danger of playing with concepts

The aim of this paper is to initiate a further discussion on the theoretical content and context of the concept of *perezhivanie* as a possible (and I think, necessary) step forward in the transformation of a tantalizing notion into a concept with clear meaning [9, p. 339]. In doing this we have to make an important distinction between the two meanings of *perezhivanie* presented in Vygotsky's original texts – *perezhivanie* as a *psychological phenomena/process* which can be empirically observed and studied (P1) and *perezhivanie* as a *concept, a theoretical tool* for analysis of the process of development (P2). I think this distinction is an important step forward in developing the generative understanding of the concept of *perezhivanie* within the cultural-historical theoretical framework.

¹⁵ Organical here is not a synonym of biological: according to Hegel's tradition, organical systems are systems, which develop by generation of new organs. This is a complex issue to discuss in this paper, so we leave this for future discussions.

This paper is an attempt to disclose the theoretical content of *perezhivanie* as a concept (P2) in two main directions: (1) how this concept *perezhivanie* is related to the process of cultural development, and (2) what the place of this concept is in the system of other concepts and principles of cultural-historical theory. In other words, the aim of this chapter is to unpack Vygotsky's words that "*perezhivanie* is a concept which allows us to study the role and influence of environment on the psychological development of children in the analysis of the laws of development" [19, p. 343].

Following my way of asking questions on clarification, one could ask: "Why do we need to come back to Vygotsky to reconstruct the original theoretical content of the concept of *perezhivanie*? Why not to focus on its further theoretical advances?"

My answer could be expressed in the following arguments. Developing the concepts means developing their theoretical content. However, before developing or advancing the theoretical content we should first clarify and describe what is the original theoretical content of the concept we want to develop.

Specificity of concepts of the cultural-historical theory is that they are they are not generalizations of observable and reproducible empirical facts, but theoretical instruments of studying the process of sociocultural genesis of human consciousness in all its dialectical dynamics and complexity. There is nothing empirical in theoretical content of concepts of cultural-historical theory. The theoretical content of each concept can be unfolded in to two interrelated aspects — (1) which fundamental dialectical aspect of the process of sociocultural development of human mind this concept is related to and (2) what are theoretical relations of this particular concepts with other concepts of the theory? For exam-

ple, the concept of *perezhivanie* is related to the concept of a social situation of development. Separation of one concept from others eliminates its theoretical content since concepts have their theoretical content *only* within the theory as a system of interconnected and inter-related concepts. In $E=mc^2$ the theoretical content of C does not mean purely the speed of light, it shows that the nature of M (mass) and E (energy) is the same despite their empirical difference. Taken from the theory, separated from the theory, the concept becomes theoretically empty and therefore useless as a theoretical analytical tool. Theoretical concepts are not "toys" to play with by changing their contents whatever you like, they are not words with different meanings, they are heavy and powerful tools with definite and strong theoretical content.

Concepts of cultural-historical theory as theoretical tools of analysis of the process of development of higher mental functions reflect dialectical nature and the character of the process of development; they are focused on the discovery of the dialectics of developmental process including quantitative changes, qualitative reorganisations and contradictions. To put this in a simple way, they reflect the complexity of dialectics of development. Fundamental dialectical categories and principles stand behind concepts of cultural-historical theory. The philosophical categories of dialectical contradiction as a moving force of development and the category of qualitative reorganisation is what stands behind this psychological concept of dramatic *perezhivanie*. Inaccurate playing with this concept might destroy its dialectical content. Any attempt to develop the theoretical content of the concept should include a serious analysis of how this new improvement enriches the dialectical content of the concept in order to make it a better tool for analysis and the study of the process of development.

Последние два десятилетия отмечены постепенным и устойчивым ростом интереса к понятию переживания со стороны исследователей, работающих в традиции культурно-исторической теории [10; 13; 16; 17, 18]. Недавние публикации показывают возрастание интереса к этому понятию в исследованиях в области образования и развития ребенка. Так, переживание представлено как аналитический инструмент для исследования взаимодействия взрослого и младенца [11]; как одно из средств теоретического осмысления игры в дошкольном возрасте [14], в системе отношений «ребенок—взрослый» [12] и в связи с регуляцией эмоций в дошкольном возрасте [15]. В 2016 г. вышел специальный номер журнала «International Research in Early Childhood Education Journal (IRECE)», целиком посвященный этому понятию и возможностям его использования как средства анализа развивающих аспектов образовательных процессов. Однако, по мнению Veresov and Fleer, «...понимание переживания как понятия остается неясным» [21]. Smagorinsky [18] высказывает мнение, что «...переживание до сих пор остается скорее мнящим общим представлением, нежели понятием с ясным смыслом» [18, р. 339].

Движение от мнящего общего представления к понятию с четким смыслом остается сложной задачей и требует совместных теоретических исследований. Эта статья представляет собой попытку показать возможные направления такого движения в выявлении теоретического содержания понятия «переживание». При этом я буду опираться в основном на оригинальные тексты Выготского, рассматривая их как источник возможных ответов на серию уточняющих вопросов и как основание методологических медитаций.

1. Проясняя значения: П1 и П2

1.1. Уточнение первое: переживание как феномен и как понятие

В одной из работ 1931 г. Выготский определяет переживание следующим образом: «Переживание — общее название для непосредственного психического опыта; со стороны субъективной всякий психический процесс есть переживание. Во всяком переживании различают акт и содержание переживания; первый — есть деятельность, связанная с возникновением данного переживания; второе — содержание, состав того, что переживается» [1, с. 128].

Это — определение из психологического словаря и отражает традиционное классическое значение термина «переживание», как оно существовало в психологии того времени. Это значение включает в себя множество психологических явлений; это еще не понятие в полном смысле, а общее феноменологическое определение. Тем не менее, интересно то, что слово «переживание» может означать как процесс (действие, акт) так и содержание. Другими словами, переживание может означать и то, *как* я переживаю

что-то, так и то, *что* я переживаю. Обозначим это определение как П1.

В лекции «Проблема среды в педологии» (1933) Выготский определяет переживание уже несколько иначе, а именно как то, «...каким образом ребенок осознает, осмысливает, как он аффективно относится к известному событию» [8, с. 74]. Здесь речь уже не идет об общем названии для всех психических процессов, переживание определяется как интегральное единство, как комплекс психических процессов, включающий эмоциональные, когнитивные и даже волевые компоненты. В этом смысле, переживание не может сводиться лишь к эмоциональному отношению к социальной среде.

И, наконец, в той же работе находим следующее: «...переживание является понятием, которое позволяет нам в анализе законов развития характера изучать роль и влияние среды на психологическое развитие ребенка» [8, с. 77]. Здесь речь идет уже не об эмпирическом определении, не о дефиниции, а о теоретическом понятии. Более того, понятие переживания представлено в его отношении к процессу и к законам развития. И, наконец, оно представлено в отношении к роли и влиянию социальной среды. Два эти аспекта и задают общетеоретическую рамку, выявляющую теоретическое содержание понятия переживания. Обозначим это содержание как П2. В следующих разделах этой статьи я буду использовать эту цитату в качестве отправной точки для уточняющих вопросов и методологических раздумий. Я считаю, что это могло бы быть продуктивным способом, так как направленность моих вопросов и методологических медитаций будет выстроена в соответствии со взглядом Выготского на переживание как на понятие, теоретическое содержание которого выявляется через отношение: 1) к процессу развития, 2) к роли социальной среды в этом процессе и 3) к законам развития.

1.2. Методологическая медитация: П1 и П2

Таким образом, переживание в текстах Выготского выступает в двух взаимосвязанных контекстах. Значение номер один (П1) есть общее название всех психологических процессов, т. е. значение онтологическое (или феноменологическое), поскольку охватывает огромное разнообразие психических явлений и отражает их онтологический статус и характер. Соответственно, переживание как процесс (действие, акт) может быть обозначено как П1.1, а взятое как содержание, соответственно, как П1.2.

Значение номер два (П2) это уже не общее название различных психологических явлений; это теоретическое понятие, связанное с процессом развития, ролью социальной среды и с законами развития. Здесь переживание выступает как теоретический инструмент для анализа процесса развития в системе других понятий культурно-исторической теории. Другими словами, содержание П2 является не эмпирическим, но теоретическим. Переживание

как понятие (П2) не о том, как конкретный ребенок осознает, осмысливает, как он аффективно относится к той или иной ситуации и не том, какие конкретные эмоции и переживания ребенок испытывает в той или иной ситуации. Переживание как теоретическое понятие имеет свое собственное теоретическое содержание. Задача, таким образом, состоит не только в том, чтобы различить эти два значения термина «переживание», но и в том, чтобы различать теоретическое, *концептуальное содержание* П2 и *феноменологическое содержание* П1.

Переживание как явление, как сложный психологический феномен (П1) является полностью индивидуальным, субъективным. Переживание как понятие (П2) не содержит никакой феноменологии; понятия имеют теоретическое содержание, определяемое и определяющее их место в теории. Другими словами, по отношению к понятию «переживание» вопрос не в том, где находится переживание феноменологически, но в том, как это понятие связано с другими понятиями в рамках теории. Речь идет не об онтологии, а о гносеологии. Переживания ребенка (П1) — это явления, которые можно непосредственно наблюдать в процессе исследования, фиксировать в качестве экспериментальных или эмпирических данных и затем анализировать. «Переживание» как понятие (П2) это теоретический аналитический инструмент; это своего рода теоретический объектив, который позволяет сделать предметом анализа роль и влияние социальной действительности на ход развития ребенка. В следующем разделе статьи речь пойдет о том, как теоретическое содержание понятия переживания соотносится с содержанием двух других понятий культурно-исторической теории: 1) понятием «социальная среда» и 2) понятием о социокультурном генезисе сознания.

2. Социальное, индивидуальное и переживание как призма

2.1. Уточнение второе: психологическое измерение социального генезиса сознания

Под словом «измерение» здесь имеется в виду не измерение в смысле тестирования, а измерение как отдельный аспект, сторона сложного процесса. Предметом культурно-исторической теории является процесс становления и развития человеческого сознания, понимаемого как социокультурный генезис, как процесс в котором «социальное становится индивидуальным» [5, с. 259]. Однако в чем состоит именно психологическая сторона, психологическое измерение этого процесса? В чем его *психологическое содержание*?

Представляется, что за поиском ответа следует обратиться к основному генетическому закону культурного развития. «Мы можем сформулировать общий генетический закон культурного развития в следующем виде: всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сначала в социальном, потом — в психоло-

гическом, сначала между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли» [4, с. 145].

Всякая высшая психическая функция первоначально появляется *не в социальных отношениях, но как социальное отношение*. Здесь «социальное» рассматривается не как фактор или группа факторов, влияющих на ход развития, но как источник психического развития. Процесс психического развития — это процесс интра-ликации, процесс того как интерпсихическое становится интра-психическим, т. е. процесс возникновения, становления «индивидуального» как уникального сочетания высших психологических функций (психологических систем) в движении и диалектическом становлении не в оппозиции к социальному, но в единстве с ним.

2.2. Уточнение третье: переживание и процесс развития высших психических функций

Каково же место и роль переживания в процессе развития? Социальное становится индивидуальным, но диалектический характер этого становления состоит в том, что только те компоненты социальной среды, которые преломляются через переживание индивида, становятся значимыми с точки зрения развития: «Силы среды приобретают направляющее значение благодаря переживанию ребенка» [5, с. 383]. Иначе говоря, социальная среда влияет на процесс развития через переживание индивидуумом социальной среды. Не сами по себе социальные факторы определяют ход развития, но только те факторы, которые преломляются через призму переживания; «переживание ребенка... является такой призмой, которая определяет влияние среды на психологическое развитие ребенка» [8, с. 75]. Социальная среда как источник развития *влияет* на развитие; переживание среды *определяет* влияние среды.

Но если переживание есть такая особого рода преломляющая призма, то является ли она частью интерпсихического плана или она лежит в индивидуальной плоскости, принадлежит к интра-психическому плану, к индивидуальному измерению? Слова Выготского, похоже, подтверждают второе: «Переживание надо понимать как внутреннее отношение ребенка как человека к тому или иному моменту действительности» [5, с. 382], и это может означать, что переживание есть та волшебная внутренняя (интрапсихическая) призма, которая преломляет влияние социальной среды.

Однако полная картина не так проста, как это может показаться. Переживание как внутреннее отношение ребенка к социальной действительности — это П1, а не П2. Попробуем пояснить этот момент. Традиционно, «социальное» и «индивидуальное» рассматриваются как оппозиции, как психологическая составляющая общей оппозиции «внешнего» и «внутреннего». Культурно-историческая теория предлагает другое видение: она рассматривает социальное и индивидуальное как диалектическое единство, в

котором переживание является важнейшим компонентом. Еще в «Психологии искусства» Выготский писал: «Очень наивно понимать социальное только как коллективное, как наличие множества людей. Социальное и там, где есть только один человек и его личные переживания» [9, с. 289].

Переживание как сложный психический феномен (П1) преломляет компоненты социальной среды в индивидуальном сознании; «переживание» как понятие, как теоретический инструмент (П2) в анализе процесса социокультурного генезиса человеческого сознания как становления индивидуального позволяет раскрыть диалектическое единство социального и индивидуального, социальное в индивидуальном и индивидуальное в социальном.

2.3. Уточнение четвертое: развитие, противоречие, драма

Говоря о развитии, мы должны иметь в виду, что общетеоретический подход к психологическому развитию, реализованный в культурно-исторической психологии, берет свое начало в традиции немецкой классической философии и в марксизме как составной части этой традиции. Два аспекта имеют важное значение в этом отношении: 1) развитие невозможно без диалектических противоречий: противоречие и способы их разрешения являются движущей силой развития; 2) развитие включает в себя особые периоды, в момент которых происходит качественный скачок, приводящий к реорганизации развивающейся системы. Нет развития без диалектических противоречий, и нет развития без качественной реорганизации системы.

Кажется, что нет никакой необходимости напоминать читателю об этих общеизвестных азах диалектики, если бы не одно обстоятельство. И состоит оно в том, что ни в формулировке принципа развития («как социальное становится индивидуальным»), ни в основном генетическом законе культурного развития, которые составляют самое ядро теории, мы не находим ничего, что прямо говорило бы о диалектическом противоречии и качественной реорганизации, а ведь они суть основные фундаментальные диалектические характеристики развития. Более того, процесс того, как социальное становится индивидуальным, если исходить из текстов Выготского на эту тему, выглядит как линейный процесс перехода от «интер» к «интра», как преобразование, трансформация «интер» в «интра». Но я, все же, предпочел бы не спешить с выводом о том, что понимание развития в культурно-исторической теории лежит вне диалектики. Выготский пишет, что основной принцип работы высших психических функций (личности) — социальное по типу взаимодействие функций, ставшее на место взаимодействия людей, и «наиболее полно они могут быть развернуты в форме драмы» [7, с. 55].

В определенные, и решающие с точки зрения развития моменты, социальная (интерпсихическая) форма высших психических функций ребенка появляется на сцене в виде драматического события и взаимодействия между людьми, как «маленькая

драма между людьми» [7, с. 54]. Она появляется как драма, которая одновременно интрапсихически переживается ребенком и, в то же время, интерпсихически проживается им, в результате чего в развитии личности ребенка может произойти качественный скачок. Таким образом, «интра-психическое» вырастает из прожитых и пережитых драматических социальных взаимодействий, что позволило Выготскому сформулировать это в предельно сжатой форме: «Динамика личности есть драма» [7, с. 59]. История жизни человека включает серию уникальных драматических событий, прожитых и пережитых им. Уникальность судьбы воплощается в уникальность личности [20]. Так, абстрактная диалектическая идея о противоречии как движущей силе развития обретает конкретное психологическое содержание [19].

2.4. Уточнение пятое: развитие, как качественная реорганизация

Было бы неверно представлять процесс психического развития как линейный переход, трансформацию интерпсихического в интрапсихическое, потому что «...на самом деле развитие не исчерпывается схемой «больше—меньше», а характеризуется, в первую очередь, именно наличием качественных новообразований, которые подчинены своему ритму и всякий раз требуют особой меры» [5, с. 247]. Отсюда: «Высшие психические функции не надстраиваются, как второй этаж, над элементарными процессами, но представляют собой новые психологические системы, включающие в себя сложное сплетение элементарных функций, которые, будучи включены в новую систему, сами начинают действовать по новым законам; каждая высшая психическая функция представляет, таким образом, единство высшего порядка» [6, с. 58].

Таким образом, не новая функция сама по себе, или даже новая высшая психическая функция, но качественно новая система функций, характеризует результат развития.

Это диалектическое понимание ориентирует конкретное исследование на то, чтобы сосредоточить внимание на преобразованиях всей системы функций. Однако не всякое преобразование имеет диалектический характер и является качественным изменением (реорганизацией) всей системы; есть преобразования, которые представляют собой простые или сложные реконфигурации существующих компонентов, деталей и элементов, как, например, перестановка книг на полке в библиотеке или перестановка мебели в квартире. Преобразование, как характеристика диалектики развития, есть, прежде всего, качественное изменение всей системы, когда новый появившийся компонент (орган) реорганизует всю систему таким образом, что новая (реорганизованная) система становится системой более высокого качественного порядка и начинает действовать в соответствии с новыми законами. Различие между двумя этими типами преобразований позволяет изучать процесс социального становления человеческого разума в двух взаимосвязанных аспектах: 1) как со стороны количественных изменений, так и 2) со сто-

роны реорганизации, приводящей к качественным изменениям.

2.5. Методологическая медитация: отражение и преломление

Итак, Выготский определяет переживание как своеобразную преломляющую призму, благодаря которой те или иные компоненты социальной среды приобретают направляющее значение в ходе развития и которая, тем самым, определяет степень и характер влияния этих моментов на ход развития ребенка. Можно понять эту «преломляющую призму» как чистого вида метафору. Однако если это не метафора, то какие методологические следствия могут вытекать из этого? Я думаю, что, по меньшей мере, два таких следствия могут стать предметом методологической медитации.

Первое: новый фундаментальный принцип, т. е. *принцип преломления*. Этот новый фундаментальный принцип ставит под вопрос другой, не менее фундаментальный и основополагающий в психологии принцип, известный как принцип отражения. Дуалистический по сути, несмотря на все оговорки и интерпретации, картезианский принцип отражения связывает стимулы и реакции, внешнее и внутреннее, социальное и индивидуальное, но как два отдельных мира, как две отдельных реальности, тогда как принцип преломления раскрывает, или во всяком случае открывает, возможность исследовать диалектические отношения социального и индивидуального в их целостности, взаимозависимости и взаимообусловленности. Принцип преломления указывает и на то, почему социальная среда по-разному влияет на уникальные траектории индивидуального развития людей, включенных в эту среду.

Второе: даже если «призма» — это метафора, то она, очевидно, ставит под вопрос другую метафору, связанную с принципом отражения, т. е. метафору отражающего зеркала, является ей своеобразным вызовом. Зеркало отражает, призма преломляет. Свет отражается от зеркала, но проходит сквозь призму, преломляясь в ней. Такое «прохождение через» очень созвучно мысли о том, что переживание есть вместе с тем и проживание, личностное «прохождение через» некоторое событие или ситуацию, знакомое каждому, кто пережил драму и прожил ее интеллектуально и эмоционально.

Можно согласиться с тем, что в работах Выготского, по крайней мере в тех, что опубликованы до настоящего времени, мы не находим ни развернутого обоснования принципа преломления в противоположность принципу отражения, ни отчетливой проработки идеи «призмы». Вместе с тем, есть нечто, что позволяет определить отправную точку для возможных размышлений. «Если дать некоторое общее формальное положение, было бы правильно сказать, что среда определяет развитие ребенка через переживание среды. Самым существенным, следовательно, является отказ от абсолютных показателей среды; ребенок есть часть социальной ситуации, отношение ребенка к среде и среды к ребенку

дается через переживание и деятельность самого ребенка» [5, с. 383].

Что значит «отказ от абсолютных показателей среды»? Ведь социальная среда выступает в культурно-исторической теории как фундаментальное понятие, как источник развития! Ответ в том, что это отказ от абсолютного (дуалистического) противопоставления ребенка и среды. Социальная среда только тогда и может быть понята как источник развития, когда будет понята не как некая безликая внешняя сила, но как создаваемая и существующая только тогда, когда индивид активно участвует в ней, действуя, взаимодействуя с другими людьми, осмысливая и понимая, создавая и воссоздавая ее своим участием. Мне кажется, что в этом суть формулы «ребенок есть часть социальной ситуации». Реальное психологическое единство отношения ребенка к среде и среды к ребенку — это и есть социальная ситуация как источник развития. Без переживания ребенком этого отношения ее просто не существует.

2.6. Методологическая медитация: противоречие, реорганизация и драматическое переживание

Если говорить о понятии, которое связывает два фундаментальных диалектических аспекта развития, о которых шла речь выше, то представляется, что таким понятием может выступать *драматическое переживание*. Во-первых, драматическое переживание связано с противоречивым характером человеческого развития. Развития нет там, где нет противоречий, представленных в формах драмы и драматических событий, преломленных через драматическое переживание индивида и оставляющих свой неповторимый след. Преломленные через драматические переживания индивида, они не только влияют на него в конкретной социальной ситуации, но могут создать поворотные моменты во всем ходе процесса развития. Знаменитый пример Выготского о трех детях, по-разному переживающих драматические отношения в семье, — яркий пример, показывающий, что социальная драма в семье повлияла на траектории развития каждого из трех детей по-разному в силу того, что по-разному переживалось ими [8, с. 73–75].

Пережитое этими тремя детьми привело к значительным изменениям во всей структуре их психологических функций. Но дело в том, что именно особого рода *драматическое переживание драматической* социальной ситуации сделало это возможным. Уникальная архитектура и иерархия высших психических функций конкретного человека является результатом уникальных интерпсихологических драматических коллизий, которые он пережил, и средств их преодоления [19].

Как нет развития без моментов качественной реорганизации системы, так нет реорганизации системы высших психических функций без социальных драматических коллизий, преломленных сквозь призму драматических переживаний. Я думаю, что этот вывод соответствует идее Выготского о том, что динамика личности есть драма [7, с. 59].

Любое переживание ребенка преломляет воздействие среды и потому позволяет выявить те аспекты социальной среды, которые в данной ситуации влияют на данного ребенка, но только *драматические переживания* позволяют понять: 1) реальные интерпсихические противоречия как движущую силу развития и 2) те качественные изменения в структуре сознания, которые происходят в результате. Иначе говоря, переживание влияет на ребенка, драматические переживания определяют «поворотные пункты» в ходе развития ребенка. Драматические переживания превращают социальную ситуацию в социальную ситуацию развития.

3. Переживание как единица анализа социальной ситуации развития

3.1. Уточнение шестое: социальная ситуация развития в расширенном контексте

Начнем с классического определения социальной ситуации развития (ССР). Она определяется Выготским как «...совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего, социальной... Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным» [5, с. 258].

Это понятие, таким образом, оказывается связанным с двумя другими: 1) с понятием о социальной среде как источнике развития и 2) с понятием развития как процесса социокультурного генезиса (как социальное становится индивидуальным). И, что особенно важно, ССР определяется не как отношение ребенка к среде и не как отношение среды к ребенку отдельно одно от другого, а как отношение между ребенком и социальной средой. Говоря проще, социальная ситуация развития не есть нечто, состоящее из ребенка и среды, но представляет собой систему уникальных и сложных отношений между ребенком и социальной средой.

Но давайте обратимся к тому, в каком именно контексте это понятие было представлено в тексте Выготского. Большая часть работы «Проблема возраста» [5, с. 244–269] посвящена исследованию психологического содержания (структуре и динамике) психологического возраста с точки зрения культурно-исторической теории.

Напомню вкратце этот общий контекст. Каждый возраст, с психологической точки зрения, делится на два периода — критический период (кризис возраста) с последующим литическим (стабильным) периодом. Три основных понятия представлены в качестве теоретических инструментов для анализа

возраста с точки зрения его психологической структуры и динамики: 1) социальная ситуация развития, 2) кризис и 3) психологические новообразования. При этом Выготский определяет ССР как своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и средой, складывающееся *к началу каждого возрастного периода, то есть во время возрастного кризиса*.

Из этого, разумеется, не следует, что понятие ССР в качестве аналитического инструмента применимо только тогда, когда речь идет только и исключительно о периодах возрастных кризисов. Скорее наоборот — из этого следует, что понятие ССР есть теоретический инструмент для исследования динамики и психологической структуры *всего возраста* в долгосрочной перспективе. Ведь социальная ситуация развития не исчезает тогда, когда заканчивается период возрастного кризиса, да и само развитие не прекращается в момент, когда возрастной кризис преодолен. Но если это так, то каким образом мы могли бы раздвинуть теоретические рамки понятия ССР? И если это так, то это возвращает нас к тому, что мы уже обсуждали выше — к понятию драмы, драматического столкновения как интерпсихической формы существования высших психических функций, в соответствии с общим генетическим законом культурного развития.

3.2. Уточнение седьмое: социальная ситуация развития в узком контексте

Давайте назовем «макросоциальной ситуацией развития» ССР, складывающуюся в периоды возрастных кризисов в форме интерпсихических социальных коллизий, драматических противоречий и определяющую, как исходный момент, формы и пути развития в долгосрочной перспективе. Однако повседневная жизнь ребенка наполнена множеством «микро-драм» и «микро-кризисов», которые определяют изменения траектории развития ребенка в краткосрочной перспективе, хотя в результате их преодоления реорганизация всей системы психологических функций может быть значительной. В этом смысле, каждый, не только каждый критический, но и каждый литический, период может рассматриваться через серию микро-драм и микро-кризисов и, соответственно, социальных ситуаций развития. Мы можем обозначить их термином «микросоциальная ситуация развития». Они не обязательно связаны с возрастными кризисами и не являются специфическими для данного возраста. Они, в основном, связаны с изменениями в социальной среде, такими как переход в новую школу, переезд в новую страну, появление младшего брата или сестры, и с совсем маленькими событиями, например, ссорой с другом.

Но, с другой стороны, означает ли это, что каждая социальная ситуация является, по крайней мере потенциально, социальной ситуацией *развития*? А если да, то что делает социальную ситуацию *социальной ситуацией развития*? Мой ответ таков, что

социальная ситуация становится (или не становится) социальной ситуацией развития в зависимости от того, какие компоненты этой ситуации преломляются через призму переживания ребенка, и от того, как именно они преломляются. Представляется, что понятие «микросоциальной ситуации развития» дает возможность изучить процесс развития в как в макро- так и в микро- генезе. Это, однако, логически ставит новый вопрос, требующий уточнения: что такое переживание в социальной ситуации развития?

3.3. Уточнение восьмое: социальная ситуация развития и переживание

Социальная ситуация развития (ССР), как уникальное отношение между ребенком и окружающей его социальной действительностью, выражается, по мысли Выготского в том, что социальная среда не рассматривается как «...нечто внешнее по отношению к ребенку, как обстановка развития, как совокупность объективных, безотносительно к ребенку существующих и влияющих на него самим фактом своего существования условий» [5, с. 258]. Понятие социальной ситуации развития позволяет увидеть это иначе — социальная среда влияет на развитие ребенка, но и ребенок не противостоит этой среде, но как активный участник социальных отношений привносит свою перспективу, участвуя в создании социальной ситуации развития внутри социальной среды. ССР, таким образом, представляет собой целостное единство «социального» и «индивидуального», в котором «социальное» и «индивидуальное» не противопоставлены друг другу и не являются двумя отдельно существующими компонентами этой системы.

Но если это так, то каково *психологическое* содержание этого единства? Существуют ли какие-либо способы для изучения этого единства, и есть ли какие-либо способы анализа структуры и динамики этого единства? Мне представляется, что *переживание* понятие как единица анализа социальной ситуации развития, как единица, «выражающая единство личности и среды» [8, с. 213], может стать ответом на этот вопрос.

И здесь мне придется напомнить читателю о том, что именно понимал Выготский под «единицей анализа». В работе «Мышление и речь» [3] Выготский описал два основных типа анализа в психологии, которые лежат в основе двух основных подходов к исследованию психических образований. Первый — разложение сложного целого на элементы. Такой тип анализа можно сравнить с химическим анализом воды, в котором вода разлагается на водород и кислород. Существенной особенностью этого вида анализа является то, что ее продукты имеют иные свойства и характеристики, чем то целое, элементами которого они являются. Элементы не имеют тех характеристик, которые присущие целому, и даже больше того, они обладают свойствами, которыми не обладает целое. В результате анализа сложного целого происходит

следующее: «С исследователем... происходит совершенно то же, что произошло бы со всяким человеком, который в поисках научного объяснения каких-либо свойств воды, например, почему вода тушит огонь или почему к воде применим закон Архимеда, прибег бы к разложению воды на кислород и водород как к средству объяснения этих свойств. Он с удивлением узнал бы, что водород сам горит, а кислород поддерживает горение, и никогда не сумел бы из свойств этих элементов объяснить свойства, присущие целому» [3, с. 13].

Второй тип анализа — разложение сложного целого на единицы. Единицы анализа, в отличие от элементов обладают всеми основными свойствами, присущими целому, и являются «далее неразложимыми живыми частями этого единства» [3, с. 15]. «Не химическая формула воды, но изучение молекул и молекулярного движения является ключом к объяснению отдельных свойств воды. Так же точно живая клетка, сохраняющая все основные свойства жизни, присущие живому организму, является настоящей единицей биологического анализа. (Т. 2, с. 16).

В качестве такой единицы анализа, «живой клетки» мышления и речи, взятых в единстве, выступает значение слова [3]. Однако и переживание тоже представлено как единица анализа. Единица анализа чего? Для прояснения обратимся непосредственно к текстам.

Первая цитата — из «Лекций по педологии» [8]. «Переживание есть единица, в которой в неразложимом виде представлена, с одной стороны, среда, то, что переживается, — переживание всегда относится к чему-то, находящемуся вне человека, — с другой стороны, представлено то, как я переживаю это, т.е. все особенности личности и все особенности среды представлены в переживании... Таким образом, в переживании мы всегда имеем дело с неразложимым единством особенностей личности и особенностей ситуации, которая представлена в переживании» [8, с. 72–73].

На первый взгляд, эта мысль выглядит противоречивой, так как переживание представлено и как единица (в первой части цитаты), и как единство (во второй части предложения), ведь, по логике самого Выготского, единица есть лишь часть целого. Тем не менее, здесь нет никакого противоречия. В молекуле воды мы имеем дело с далее неразложимым единством кислорода и водорода в составе целого. Это делает молекулу воды единицей анализа целого (воды). Живая клетка является единицей биологического анализа, так как в данной единице сохраняется свойство целого (организма) — т. е. жизнь. Точно так же, переживание есть единица анализа единства особенностей личности и особенностей среды, потому что в нем сохраняются основные свойства и качества целого. Поэтому в переживании, как в единице анализа, говорит Выготский, мы имеем дело с единством этих двух характеристик, присущих целому. Точно так же, как в молекуле воды как в единице анализа мы имеем дело с единством кислорода и водорода (воды), добывал бы я.

Вторая цитата — из работы «Проблема возраста» [5]. «Можно наметить единицу² и для изучения личности и среды. Эта единица в ... психологии получила название переживания³. Переживание ребенка и есть такая простейшая единица, относительно которой нельзя сказать, что она собой представляет — средовое влияние на ребенка или особенность самого ребенка; переживание и есть единица личности и среды, как оно представлено в развитии. Так что в развитии единство средовых и личностных моментов совершается в ряде переживаний ребенка. Переживание надо понимать как внутреннее⁴ отношение ребенка как человека к тому или иному моменту действительности» [5, с. 382].

Таким образом, мы видим, что Выготский нигде не говорит о том, что переживание есть само по себе *единство* личностных и ситуационных характеристик; переживание представлено не как единство, но в качестве единицы анализа. Но что еще более существенно, так это то, что здесь переживание соотносено с развитием; реальное диалектическое единство личностных и средовых характеристик совершается в процессе развития⁵, т. е. происходит, через ряд переживаний ребенка, подобно тому, как живая клетка в своем развитии превращается в живой организм как целостное единство.

Это позволяет нам сделать важный вывод. Во-первых, социальная ситуация развития, как мы установили, представляет собой уникальное, единственное и неповторимое в каждом конкретном случае, отношение между ребенком и социальной средой. Что делает его уникальным, единственным и неповторимым? Уникальным его делает складывающееся уникальное единство конкретных компонентов окружающей среды и личностных особенностей ребенка. Во-вторых, социальную ситуацию развития было бы неверно рассматривать как систему, которая состоит из ребенка и социальной среды в качестве взаимодействующих компонентов или элементов. Иначе говоря, взаимодействия ребенка со средой не следует рассматривать как механические формы взаимодействия между элементами системы. Диалектический подход требует логики анализа не по элементам, а по единицам, в развитии которых совершается целостность всей социальной ситуации развития. Такой единицей анализа социальной ситуации развития выступает переживание.

Однако если этот вывод верен, то и переживание, как единица анализа социальной ситуации развития, должно быть уникальным и неповторимым от-

ношением между ребенком и средой. Именно так! И хотя Выготский нигде не говорит об этом прямо и развернуто, но все же, есть основания думать, что наш вывод не лишен оснований. Я вернусь к этой теме чуть ниже, в следующей методологической медитации, но перед этим давайте проясним, в каком смысле переживание выступает как «единица сознания».

3.4. Уточнение девятое: переживание как единица сознания

В работе «Проблема возраста» читаем: «В современной теории переживание вводится как единица⁶ сознания, т. е. такая единица, где основные свойства сознания даны как таковые, в то время как во внимании, в мышлении не дано связи сознания. Внимание не является единицей сознания, а является элементом сознания, в котором нет ряда других элементов, причем единство сознания как такового пропадает, а вот действительной динамической единицей сознания, т. е. полной, из которой складывается сознание, будет переживание». [5, с. 382–383].

Здесь мы вновь видим противопоставление анализа по элементам и анализа по единицам. Однако, к сожалению, это теоретическое положение остается нераскрытым, оно лишь обозначено в общем виде. Мысль Выготского идет дальше и, высказав эту идею, он обращается к анализу переживания с точки зрения роли среды в развитии ребенка. Но я позволю себе задержаться с целью уточнения содержания идеи о единице сознания.

С одной стороны, как мы выяснили, переживание определяется как единица анализа единства личности и среды, личностных и средовых характеристик, особенностей личности и особенностей ситуации. Мы можем обозначать эту единицу как E1. С другой стороны, вышеприведенная цитата однозначно говорит о том, что переживание есть единица сознания. Обозначим эту единицу как E2. Означает ли это, что для Выготского (1) единство личностных и средовых моментов в развитии и (2) сознание, взятое как целое, являются одной и той же системой? А если нет, то как же тогда возможно, что переживание есть единица анализа обоих? Одна и та же единица анализа ведь не может быть единицей анализа двух систем сразу — молекула воды не может быть единицей анализа ничего другого, кроме воды.

У нас нет никаких свидетельств о том, что где-либо в опубликованных текстах Выготский говорит том, что эти два единства совпадают. И тем не менее,

² В американском издании «Собрания сочинений» здесь и далее во всей цитате «единица» была переведена как «единство» (unity) [22, р. 294], что внесло существенную путаницу в понимание подхода Выготского к единицам анализа и привело к многочисленным недоразумениям в среде англоязычных исследователей.

³ В американском издании «Собрания сочинений» «переживание» было переведено как «experience», что может означать как «переживание», так и «опыт».

⁴ В американском издании «Собрания сочинений» «внутреннее отношение» было переведено как «внешнее отношение» (external relation) [22, р. 294] и это еще больше запутывает дело.

⁵ В американском издании «Собрания Сочинений» «совершается» переведено как «достигается» (achieved) что неверно отражает мысль Выготского. Единство существует с самого начала (в единице) и совершается, сохраняется в процессе развития, но если оно достигается в процессе развития, то его нет в начале развития.

⁶ В американском издании [22, р. 294], переведено как «единство» (unity).

представляется, что здесь нет противоречия. И это нуждается в уточнении. Как мне представляется, дело в том, что каждое понятие, как неоднократно говорил сам Выготский, есть результат обобщения. Другими словами, понятия являются результатом обобщения, концептуализации некоторой феноменологической реальности. Каждое понятие имеет теоретическое содержание, которое не сводится к феноменологии; однако и концептуализация никогда не происходит на пустом месте. То, что мы обобщаем в понятие, какая феноменологическая реальность выступает в качестве основы для обобщения, не менее важно, чем то, как и каким образом мы обобщаем.

А с какой же феноменологической реальностью мы имеем дело в этом случае? Ответ на это кажется очевидным: в этом случае мы имеем дело только с одной феноменологической реальностью, а именно, с *переживанием как феноменом*. В первой части статьи мы, вслед за Выготским, установили, что переживание, взятое с феноменологической точки зрения (П1), выступает и как процесс (П1.1), и как содержание (П1.2). Здесь будет уместна аналогия с мышлением — мышление, взятое как процесс (как мы мыслим о чем-то или о ком-то), и мышление, взятое как содержание (что мы думаем о чем-то или о ком-то), — это совсем не одно и то же.

С этой точки зрения, представляется, что переживание как единица 1 (Е1) есть теоретическая концептуализация феноменологической реальности процесса переживания, того, как человек переживает что-то (П1.1), а переживание как единица 2 (Е2) есть результат теоретического обобщения феноменологической реальности переживания как содержания, т. е. того, что именно человек переживает, состав переживания, если говорить словами самого Выготского. И это делает Е1 и Е2 различными единицами анализа.

Но все-таки, вопрос остается. И состоит он в следующем: в чем была необходимость и в чем состоял смысл теоретической работы Выготского, которую он проделал для выявления единиц анализа в целом и переживания как единицы анализа, в частности?

3.5. Методологическая медитация: единства и единицы их анализа

Какую задачу решал Выготский, предлагая новый вид анализа — анализа по единицам, как альтернативу анализу по элементам? Объясняя преимущества анализа по единицам на примере речевого мышления, Выготский говорит: «Психология, которая разлагает речевое мышление на отдельные элементы в поисках объяснения его самых существенных свойств, присущих ему именно как целому, тщетно потом будет искать эти элементы единства, присущие целому. В процессе анализа они испарились, улетучились, и ему не остается ничего

другого, как искать внешнего механического взаимодействия между элементами, для того чтобы с его помощью реконструировать чисто умозрительным путем пропавшие в процессе анализа, но подлежащие объяснению свойства» [3, с. 13—14].

Ключевыми словами здесь являются «внешнее механическое взаимодействие между элементами». По сути дела, здесь Выготский, вслед за Гегелем, говорит о двух типах систем (единств, целостностей) — механических и органических⁷ (живых, развивающихся) системах и о двух типах связей в этих системах — механических и органических. В подтверждение приведу слова самого Выготского: «Эта монистическая целостная точка зрения и заключается в том, чтобы рассматривать целое явление как целое, а его части как органические части этого целого. Таким образом, вскрытие многозначительной связи между частями и целым, умение взять психический процесс как органическую связь более сложного целого процесса — в этом и заключается основная задача диалектической психологии» [2, с. 140].

Человеческое сознание — не механическая система по своей природе; она развивается как сложная органическая система и потому ее невозможно анализировать через разложение на элементы и анализ механических форм взаимодействия между элементами. Поэтому, переживание как Е2 есть единица анализа сознания.

Но и социальная ситуация развития, с этой точки зрения, тоже представляет собой органическую, живую, развивающуюся систему, анализировать которую можно и нужно через выявление единицы ее анализа. Поэтому переживание (Е1) есть единица анализа социальной ситуации развития. Можно сказать и иначе — переживание ребенка есть то, что превращает социальную ситуацию в социальную ситуацию развития.

Можно, однако, сказать, что, поскольку социальная ситуация есть отношение *между ребенком и социальной средой*, а переживание определяется как внутреннее *отношение ребенка к социальной среде*, то переживание не может быть единицей анализа социальной ситуации развития. Более того, если понимать переживание, как особого рода «преломляющую призму», то как же она может в то же самое время рассматриваться как единица анализа? Но, как я уже сказал выше, понимание того, какая именно феноменологическая реальность стоит за П1 и П2 и единицами анализа каких именно единств являются Е1 и Е2, позволяет увидеть, что никакого противоречия здесь нет.

Но как же тогда теоретически совмещаются переживание, как «преломляющая призма» и переживание, как единица анализа? Мне думается, что это возможно только одним путем, а именно через рассмотрение их через отношение к процессу развития, понимаемому диалектически, как процесс становления индивидуального, т. е. в том смысле, о котором

⁷ Здесь «органическое» не следует понимать как синоним биологического. Биологические системы (организмы) есть лишь пример органической системы.

мы уже говорили в разделе 2.2 этой статьи. Ведь и переживание как «призма», и переживание как единица анализа социальной ситуации развития, взятые как понятия, отражают различные аспекты целостного процесса развития. Иными словами, в реальном, конкретном исследовании роли среды и ее влияния на ход развития конкретного ребенка (не на ребенка, но на *ход развития ребенка*) и «преломляющая призма», и «единица анализа отношения между ребенком и социальной средой» не должны быть абстрактно отделенными друг от друга. Именно об этом и говорит Выготский: «...если педология в отличие от других наук изучает не среду как таковую, безотносительно к ребенку, а изучает роль и влияние среды на ход развития, то она должна всегда уметь находить ту призму, которая преломляет влияние среды на ребенка, т. е. должна уметь находить это отношение, существующее между ребенком и средой, переживание ребенка, т. е. то, каким образом ребенок осознает, осмысливает, как он аффективно относится к известному событию. Это является такой призмой, которая определяет роль и влияние среды на развитие» [8, с. 75].

Обратите внимание — здесь Выготский говорит не о влиянии среды на ребенка, а о влиянии среды на *ход развития ребенка*, разделяя влияние среды на ребенка и влияние среды на развитие. Именно поэтому он говорит о переживании, как призме и как об отношении между ребенком и средой, показывая тем самым как работает эта «призма», как через переживание ребенок формирует целостное отношение не ко всей среде в ее неразделенности, а к некоему событию, случившемуся в его жизни. Выявление переживаний конкретного ребенка по отношению к событиям (драматическим событиям) его жизни является невероятно богатым материалом для исследователя, изучающего роль и влияние среды на ход развития этого конкретного ребенка. И здесь же переживание прямо называется отношением между ребенком и социальной средой, а это является характеристикой социальной ситуации развития.

4. В заключение: об опасности игры с понятиями

Цель моей статьи, конечно, не в том, чтобы дать ответы на все вопросы, но в том, чтобы инициировать дальнейшее обсуждение вопроса о теоретическом содержании понятия «переживание». При этом мы должны, насколько это возможно, удерживать в поле нашего внимания важное различие между двумя значениями самого термина «переживание», представленными в оригинальных текстах Выготского — переживание как феноменологические явления/процессы (П1), которые могут быть эмпирически обнаружены и исследованы, и переживание как понятие (П2), как теоретический инструмент для анализа процесса развития. Я думаю, что это различие является важным шагом в уточнении понимания роли и места этого понятия в рамках культурно-исторической теории.

Ответ на вопрос, в чем состоит теоретическое содержание понятия «переживание», как я пытался показать, может быть найден через: 1) выявление связей этого понятия с другими понятиями этой теории (драма, кризис, социальная ситуация развития) и 2) выявление того, с какими именно аспектами и фундаментальными особенностями развития оно теоретически связано (социальная среда как источник развития; противоречие, как движущая сила развития; новообразование как качественная реорганизация системы психологических функций в результате развития).

И, вместе с тем, в заключение я хотел бы обратиться к еще одному вопросу общего плана; читатель может понимать ниже следующее или как очередной вопрос на уточнение, или как еще одну методологическую медитацию, или как то и другое вместе. И вопрос мой таков: зачем возвращаться к оригинальным текстам Выготского для реконструкции оригинального содержания понятия «переживание»? Не лучше ли вместо этого сосредоточиться на его дальнейшем теоретическом развитии? Зачем идти назад, вместо того, чтобы идти вперед и развивать теорию, которой уже почти сто лет?

Мой ответ состоит в следующем. Развитие теоретического понятия означает развитие его теоретического содержания. Тем не менее, прежде чем приниматься за развитие этого теоретического содержания, мы должны сначала установить, что именно в теоретическом содержании концепции мы хотим развивать. А это зависит от специфики этого содержания.

Специфика понятий культурно-исторической теории состоит в том, что они, во-первых, не являются простым обобщением наблюдаемых и воспроизводимых эмпирических фактов, но выступают как средства анализа, как теоретические инструменты изучения процесса социокультурного генезиса человеческого сознания во всей его диалектической динамике и сложности. В их теоретическом содержании нет ничего эмпирического. И, во-вторых, они не могут рассматриваться в отрыве друг от друга. Поэтому, теоретическое содержание каждого понятия имеет смысл только внутри теории и может быть выявлено двумя путями: 1) через выяснение их теоретических соотношений с другими понятиями внутри теории и (2) через их отношение к фундаментальным диалектическим аспектам процесса социокультурного развития человеческого сознания.

Например, понятие «переживание» связано с понятием социальной ситуации развития. Отделение одного понятия от другого искажает или вовсе элиминирует его теоретическое содержание, поскольку понятия имеют свое теоретическое содержание только в рамках теории как системы взаимосвязанных понятий. В формуле $E = mc^2$ теоретическое содержание c не означает эмпирическую скорость света, но показывает, что масса m есть эквивалент энергии (E) несмотря на то, что они различны эмпирически. Здесь каждый отдельный

элемент формулы имеет смысл только во взаимосвязи с двумя остальными. Взятая вне отношения к теории, понятие становится теоретически пустым и, следовательно, бесполезным в качестве теоретического аналитического инструмента. M (масса) в отрыве от формулы $E = mc^2$ есть лишь масса, которую можно измерить в граммах или килограммах, никакого теоретического содержания в такой массе нет, сколько ее не измеряй. Теоретические понятия — не игрушки, чтобы изменять их теоретическое содержание по принципу «как кому нравится»; они — не слова, которые можно понимать, как кому вздумается. Они, если можно так сказать, тяжелые и сильные инструменты с определенным и мощным теоретическим содержанием. В отрыве от теории они теряют свою мощь и объяснительную силу и потому действительно могут стать игрушками, с которыми можно играть, сколько вздумается, ибо они уже не годятся для того дела, для которого они были созданы.

Понятия культурно-исторической теории в качестве теоретических инструментов анализа процесса развития высших психических функций направлены на теоретическое осмысление природы и характера процесса развития; они «заточены» на выявление диалектических аспектов процесса развития, а значит, на более глубокое его понимание. За понятиями культурно-исторической теории стоят основные диалектические категории и принципы. Взятые изолировано и в отрыве от этих принципов, понятия теряют свою объяснительную силу, становятся пустыми. А значит, и уязвимыми, потому что пустое понятие можно в принципе наполнить любым содержанием. Любая серьезная попытка развить теоретическое содержание понятия должна включать тщательный анализ того, как это новое усовершенствование обогащает диалектическое содержание понятия для того, чтобы сделать его более эффективным инструментом для теоретического и экспериментального изучения процесса развития.

References

1. Antoniadou, V. Virtual collaboration, 'perezhivanie' and teacher learning: a socio-cultural-historical perspective. *Bellaterra Journal of teaching & learning language & literature*, 2011. Vol. 4 (3), pp. 53–70.
2. Brennan M. Perezhivanie: What Have We Missed about Infant Care? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2014. Vol. 15, pp. 284–292.
3. Chen F. Parents' perezhivanie supports children's development of emotion regulation: a holistic view. *Early child development and care*, 2015. Vol. 185(6), pp. 851–867.
4. Daniels H. Vygotsky and research. New York: Routledge, 2008. 216p.
5. Fleer M. *Theorising Play in the Early Years*. Melbourne: Cambridge University Press, 2013. 256p.
6. Fleer M., Hammer M. 'Perezhivanie' in group settings: A cultural-historical reading of emotion regulation. *Australasian Journal of Early Childhood*, 2013. Vol. 38 (3), pp. 127–134.
7. Mahn H., John-Steiner V. The gift of confidence: A Vygotskian view of emotions. In Wells G. (eds.) *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education*. Oxford: Blackwell, 2002, pp. 46–58.
8. Rieber R., Wollock J. Notes to the English Edition. On Vygotsky's creative development. *The Collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 3. Problems of the theory and history of psychology*. New York: Plenum, 1997, pp. 371–390.
9. Smagorinsky P. Vygotsky's stage theory: the psychology of art and the actor under the direction of perezhivanie. *Mind, Culture, and Activity*, 2011. Vol. 18, pp. 319–341.
10. Varshava B., Vygotsky L. *Psichologicheskii slovar* [Psychological dictionary]. Moscow: Gosudarstvennoye Uchebno-pedagogicheskoye Publ., 1931. 67 p.
11. Veresov N. Duality of categories or dialectical concepts? *Integrative psychological and social science*, 2016a. Vol. 50 (2), pp. 244–256.
12. Veresov N. Perezhivanie in focus: methodological challenges and empirical implications. In *Scientific school of Vygotsky: traditions and innovations. The materials of international symposium*. Moscow, 2016b, pp. 127–130.
13. Veresov N., Fleer, M. Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development. *Mind*,

Литература

1. Варшава Б., Выготский Л. Психологический словарь. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1931. 207с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. 486 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. 487 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 365 с.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. М.: Педагогика, 1984. 396 с.
7. Выготский Л.С. Конкретная психология человека // Вестник Московского университета. 1986. № 1. С. 52–66.
8. Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск, 2001. 303 с.
9. Выготский Л.С. Психология искусства. М: Директ-Медиа, 2014. 578 с.
10. Antoniadou V. Virtual collaboration, 'perezhivanie' and teacher learning: a socio-cultural-historical perspective // *Bellaterra Journal of teaching & learning language & literature*. 2011. Vol. 4 (3). P. 53–70.
11. Brennan M. Perezhivanie: What Have We Missed about Infant Care? // *Contemporary Issues in Early Childhood*. 2014. Vol. 15. P. 284–292.
12. Chen F. Parents' perezhivanie supports children's development of emotion regulation: a holistic view // *Early child development and care*. 2015. Vol. 185(6). P. 851–867.
13. Daniels H. Vygotsky and research. New York: Routledge, 2008. 216 p.
14. Fleer M. *Theorising Play in the Early Years*. Melbourne: Cambridge University Press, 2013. 256p.
15. Fleer M., Hammer M. 'Perezhivanie' in group settings: A cultural-historical reading of emotion regulation // *Australasian Journal of Early Childhood*. 2013. Vol. 38 (3). P. 127–134.
16. Mahn H., John-Steiner V. The gift of confidence: A Vygotskian view of emotions // *Learning for Life in the 21st*

- Culture and activity*, 2016. (in press). doi:10.1080/10749039.2016.1186198
14. Vygotsky L.S. Concrete human psychology. *Soviet Psychology*, 1929/1989. Vol. 27 (2), pp. 53–77.
15. Vygotsky L.S. *Sobranie sochinenii* [Collected works]. Vol. 2. Moscow, Pedagogika. 1982. 487 p.
16. Vygotsky L.S. *Sobranie sochinenii* [Collected works]. Vol. 4. 1984. Moscow, Pedagogika. 1984. 503 p.
17. Vygotsky L.S. *Psihologija iskusstva* [Psychology of art]. Moscow: Iskusstvo. 1986. 479 p.
18. Vygotsky L.S. *The collected works of L.S. Vygotsky*. Vol. 1. New York: Plenum Press. 1987. 396p.
19. Vygotsky L.S. The problem of the environment. Valsiner & R. Van der Veer (eds.) *The Vygotsky reader*. Oxford: Blackwell, 1994, pp. 347–384.
20. Vygotsky L.S. *The collected works of L.S. Vygotsky*. Vol. 3. New York: Plenum Press, 1997. 426 p.
21. Vygotsky L.S. *The collected works of L.S. Vygotsky*, Vol. 4. New York: Plenum Press. 1997a. 294 p.
22. Vygotsky L.S. *The collected works of L.S. Vygotsky*. Vol. 5. New York: Plenum Press, 1998. 362 p.
23. Vygotsky L.S. *The collected works of L.S. Vygotsky*. Vol. 6. New York: Plenum Press. 1999. 334 p.
- Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education / G. Wells & G. Claxton (eds.). Oxford: Blackwell, 2002. P. 46–58.
17. Rieber R., Wollock J. Notes to the English Edition. On Vygotsky's creative development // *The Collected works of L.S. Vygotsky*. Vol. 3. Problems of the theory and history of psychology. New York: Plenum, 1997. P. 371–390.
18. Smagorinsky P. Vygotsky's stage theory: the psychology of art and the actor under the direction of perezhivanie // *Mind, Culture, and Activity*. 2011. Vol 18. P. 319–341.
19. Veresov N. Duality of categories or dialectical concepts? // *Integrative psychological and social science*. 2016. Vol. 50 (2). P. 244–256.
20. Veresov N. *Perezhivanie in focus: methodological challenges and empirical implications*. In *Scientific school of Vygotsky: traditions and innovations // The materials of international symposium*. 2016. M., P. 127–130.
21. Veresov, N., Flear, M. *Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development // Mind, Culture and activity*. 2016. (In press). doi:10.1080/10749039.2016.1186198
22. Vygotsky L.S. *The collected works of L.S. Vygotsky*. Vol. 5. New York: Plenum Press, 1998. 362 p.

Vygotsky's Principle "One Step in Learning — One Hundred Steps in Development": From Idea to Practice

V.K. Zaretskii*,

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
zar-victor@yandex.ru

The article reviews Lev Vygotsky's published works to trace the evolution of his understanding of child development. The authors believe that his assumption that one step in learning may mean one hundred steps in development, is as important as the two other key postulates of the cultural-historical theory: the principle that learning precedes development and the concept of zone of proximal development. The authors provide a rationale for utilization of these assumptions in the practice of development-facilitating psychological and educational assistance. A mechanism of this learning-development relationship is hypothesized. The article outlines a multidimensional model of the zone of proximal development illustrating the above mechanism. This model is one of the conceptual tools of the Reflection and Activity Approach helping children overcome learning difficulties and promoting their development. Having given the account of how they proceeded "from the idea to the problem" and "from the idea to the mechanism", the authors provide case studies showing how this mechanism allows working with learning difficulties to trigger simultaneous improvement in multiple developmental dimensions. The article reports on the experience of running special Summer Schools for children with learning difficulties, implementing the "Chess for General Development" Project, and assisting orphaned children with severe somatic conditions. A case study of a female college student displaying signs of the learned helplessness syndrome is presented. The authors infer that Vygotsky's idea of a specific relationship between learning and development may be of fundamental theoretical and practical value, especially for working with children with special needs.

Keywords: L.S. Vygotsky, cultural-historical psychology, developmental psychology, learning and development, step of development, zone of proximal development, multidimensional model of the zone of proximal development, Reflection and Activity Approach, agency, reflection, child-adult collaboration, children with special needs, psychological and educational support, learned helplessness, overcoming learning difficulties, chess for general development, counseling, psychotherapy.

Один шаг в обучении — сто шагов в развитии: от идеи к практике

В.К. Зарецкий,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
zar-victor@yandex.ru

For citation:

Zaretskii V.K. Vygotsky's Principle "One Step in Learning — One Hundred Steps in Development": From Idea to Practice. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 149–188. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120309

Для цитаты:

Зарецкий В.К. Один шаг в обучении — сто шагов в развитии: от идеи к практике // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 149–188. doi:10.17759/chp.2016120309

* *Zaretskii Viktor Kirillovich*, Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Professor, Chair of Individual and Group Psychotherapy, Department of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: *zar-victor@yandex.ru*

Зарецкий Виктор Кириллович, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: *zar-victor@yandex.ru*

В статье на материале опубликованных работ Л.С. Выготского прослеживается динамика его представлений о развитии ребенка. Тезис «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» ставится в один ряд с двумя другими важнейшими положениями культурно-исторической теории — о том, что обучение идет впереди развития, и о зоне ближайшего развития. Обосновывается значение этих положений для практики оказания психолого-педагогической помощи, содействующей развитию, и ставится проблема гипотетического механизма такой связи. В качестве иллюстрации работы этого механизма приводится многовекторная модель зоны ближайшего развития как одного из концептуальных инструментов рефлексивно-деятельностного подхода к оказанию помощи детям в преодолении учебных трудностей, способствующей развитию. После описания движения «от проблемы к идее» и «от идеи к механизму» приводятся примеры случаев, иллюстрирующих работу этого механизма, при котором работа с учебными трудностями ведет к одновременному движению по многим векторам развития. Приводится опыт работы с детьми с трудностями в обучении в специально организованных летних школах, опыт реализации проекта «шахматы для общего развития», опыт оказания помощи детям-сиротам с тяжелыми соматическими заболеваниями, а также приводится описание случая работы со студенткой с признаками синдрома выученной беспомощности. Делается вывод о том, что тезис Л.С. Выготского о специфическом характере связи обучения и развития имеет принципиальное теоретическое и практическое значение, в том числе для практики работы с особыми детьми.

Ключевые слова: Л.С. Выготский, культурно-историческая психология, психология развития, обучение и развитие, шаг развития, зона ближайшего развития, многовекторная модель зоны ближайшего развития, рефлексивно-деятельностный подход, субъектность, рефлексия, совместная деятельность ребенка и взрослого, дети с особенностями развития, психолого-педагогическая помощь, выученная беспомощность, преодоление учебных трудностей, шахматы для общего развития, консультирование, психотерапия.

In English

Vygotsky argued that learning should precede development. However such overtaking is rather odd as learning makes one step and development makes two or more. If a teacher is sensitive to a child's zone of proximal development, it will grow into the prospect of his unlimited development.
V.P. Zinchenko

This constitutes the most positive feature of this new theory.
L.S. Vygotsky

Introduction

We have chosen the concluding remarks of our former article [30] as the epigraphs hereto. That article attempted to prove Lev Vygotsky's "theorem" that one step in learning may result in a hundred steps in development [16]. There were three reasons for writing an article on this subject. Firstly, in our opinion, this Vygotsky's idea received undeservedly little attention, just like his concept of the zone of proximal development (which is an area of action where the child — adult collaboration may bring about beneficial developmental outcomes). Surprisingly, although almost all Vygotsky's disciples and researchers of his legacy emphasized and attached value to his idea that learning preceded development, they kept silent about another idea. According to that idea, learning did not just precede development but under certain circumstances resulted in a qualitative advance measured by many steps. The review performed in 2015 failed to find relevant references to this assumption in foreign literature. Although the number of references to Vygotsky's works amounted to tens of thousands according to Anne-Nelly Perret-Clermont [48] (report on the International Symposium "Scientific School of L.S.Vygotsky: Traditions and Innovations" (Moscow, 27–28 June 2016)),

the researchers found no references to quotations and discussion of this idea, as if there were a peculiar conspiracy of silence against this assumption. For instance, "The Cambridge Companion to Vygotsky" had a chapter on "Thinking and Speech" which included the section called "Metaphor". However the given statement was left unmentioned among the variety of Vygotsky's metaphors [61].

Indeed, the Russian authors showed no inclination to mention this Vygotsky's statement either. David Elkonin, Vasily Davydov, Piotr Galperin neither mentioned, nor made any comments about it. The only two authors who laid emphasis on the idea were Lyudmila Obukhova [46] who quoted this place in Vygotsky's works as important for understanding of development, and Vladimir Zinchenko, who gave an account of his understanding of a special nature of the learning-development relationship in a short but brilliant essay about Lev Vygotsky [35].

The second reason for writing that article dealt with objectives relating to practice of helping children with special needs. From this perspective, the question whether education of these children and, especially, children with a complex of disturbances and complications, might be designed so that their development could progress in quantum leaps, was vital rather than pertinent. If

this mechanism existed, then such children as orphans with severe somatic conditions and corresponding developmental deficits would have a chance for normal development and actualization of their potential. Lack of this mechanism would most likely mean lack of the chance. One of the major directions of the authors' practice was facilitation of such children's development. Therefore, a search for evidence proving this Vygotskian "theorem" would make special sense.

The third reason related to "Thinking and Speech", Vygotsky's book recognized world-wide as one of his major works (please note, the book is also known as "Thought and Language" to non-Russian readers), and introducing the idea of a specific relationship between learning and development in Chapter 6. To be more precise, it related to the fact that up to then (2015), the book had been stimulating debate on an astonishing subject, namely, *what* was it about!

At first sight, this question was naïve, only at first sight, though. As a matter of fact, for one thing, Vygotsky's paradigm of the human mind and its development has remained far from complete. The nature of his publications showed that his research program had just started to develop during the last two years of his life. Secondly, Vygotsky's thought was exceptionally dynamic centering around several epicenters. This might explain why various authors, even his closest disciples and colleagues, viewed Vygotsky's work from different perspectives. David Elkonin who studied development all his life, believed that Vygotsky's main issue of interest was consciousness (rather than development). Alexander Luria, the author of an afterword to "Thinking and Speech" published in the second volume of Vygotsky's collected works, left the subject of development aside, making only a passing reference to significance of the zone of proximal development concept. Vygotsky's main book "Thinking and Speech" was labeled a book about "thinking", "verbal thinking", or thinking and speech development [16; 42; 45; 61]. Gita Vygodskaya and Tamara Lifanova argued, "...This book is entirely devoted to development in general from beginning to end" [8]. We quite agree with this statement. A review of the periods of Vygotsky's work provided evidence that development remained the main subject of his work throughout his ten-year professional career [30]. However, it took him quite a time to turn to this subject. In 1924–1929, the term "education" dominated the titles of his works relating to developmental issues, and the term "development" occurred only twice (among 77 publications) in 1928 and 1929. Both works discussed the issue of a child's cultural development¹.

In 1930, L.S. Vygotsky turned to the subject of development and this term appeared in the titles of his 25 writings (of 95 works written as of the time). One of Vygotsky's last texts introduced the idea of a hundred steps in development which might be considered as the

last in a sequence of developmental concepts developed by him. Our previous article [30] attempted to draw the readers' (and Vygotsky's admirers) attention to this assumption as especially relevant for the Vygotskian conceptual framework. We also attempted to discern a hypothetical representation of a crucial developmental mechanism in this image. We partially replicate the former line of reasoning in Parts 1 and 2 hereof. Part 3 provides case studies illustrating how the "mechanism" where one step in learning may lead to many steps in development, works.

Part 1. From Problem to Idea

Assuming that Vygotsky's cultural-historical theory centered around the subject of human development and its conceptualization, we will attempt to reconstruct the journey Vygotsky's thought travelled to arrive at the idea which we believe to be pivotal.

Let us briefly clarify our understanding of his idea that a single step in learning may lead to many steps in development.

In our opinion, this statement contains three main perspectives.

The first idea designates the need for actual implementation of the assumption that learning precedes development.

The second represents the idea that learning "something special", something relevant for a given case, may trigger beneficial developmental effects in several dimensions simultaneously.

The third perspective deals with an implicitly contained — rather than explicitly verbalized — problem statement that learning can (and needs to) be performed in a way so that it could facilitate development. The question is *how* to do this?! What are the conditions that would make this effect possible? (In various contexts, L.S. Vygotsky argued that learning would not necessarily bring about development, and that development would not be brought about by *any* learning.)

Let's make an attempt to reconstruct how L.S. Vygotsky arrived at this idea.

At first, we would like to consider Vygotsky's decade-long journey through the lens of evolution of his developmental ideas. The corresponding review of Vygotsky's works has enabled us to single out five periods. Vygotsky's career in psychology is commonly divided into three periods: the first period of 1924–1927 years, the second period of 1928–1931 years, and the third period of 1932–1934 years. [11; 42; 45; 61, 62 etc.]².

However from the perspective of our discussion, we single out two other periods relating to turning points in Vygotsky's conceptualization of development.

The first period: 1924–1927. L.S. Vygotsky started his psychological career. He focused on development

¹ It is interesting that Lev Vygotsky and Boris Varshava (deceased 1927) left the term "development" aside in their "Psychological Dictionary" [7] written and published in 1931.

² The period of Vygotsky's work that culminated in "Psychology of Art" is sometimes designated as the first period of Vygotsky's legacy [44]. Herein, we start from his first works relating to developmental issues proper.

and education of “mentally retarded and physically handicapped” children; introduced pioneering conceptualizations of psychology of children with special needs; defined the issue of development in terms of the learning objectives, socialization and professional education of children with various deficits. During the same period (1926), he wrote “Pedagogical Psychology” [14] wherein he argued that the child’s role in his/her learning and development was indeed significant. This period revealed three other lines of his conceptual thinking.

The first line of Vygotsky’s thought reflected on the issue of consciousness. His essay [13] published in 1925 interpreted consciousness a connection between, interaction of “the systems of reflexes” — rather than “the connection of activities” as he defined it later). This perspective might have formed under the influence of Ivan Pavlov’s and Vladimir Bekhterev’s authority.

The second line of thought accounted for reflection on the difference between the human mind and the animal mind. It gave birth to Vygotsky’s assumption that “the formula of human behavior includes the part that animals lack, that is: historical experience, social experience, and doubled experience” [13, P. 85].

The third line dealt with a search for the “signs” used by these new members of the formula to relate to each other. In 1925, Vygotsky introduced the corresponding formula having placed a plus sign between historical and social experience and having defined the result as “doubled experience”.

The second period: 1927. It was the period of Vygotsky’s self-identification within the framework of contemporary scientific psychology, as reflected by his key methodological work “Historical Meaning of the Crisis in Psychology” published for the first time in 1982 only [15]. One should keep in mind that Vygotsky wrote it in a hospital bed having spent over six months there getting treatment for a virtually terminal diagnosis and showing no improvement [11]. The final part of the text carried an air of a testament, of instruction to the future generations of psychologists, of something that the author himself would have most probably had no time to do. However Fortune gave him another 7 years of life and work.

“Historical Meaning of the Crisis in Psychology” was mostly devoted to the methodology of a new approach to psychology resting on philosophy and practice. It set a goal of developing some in-between, intermediate layer of concepts (in between materialist dialectics and realities under study). Vygotsky wanted to find a new name for this new science but eventually reserved the name “psychology” for it, emphasizing that it was to be “materialist” and “historical”, though. Vygotsky considered historical materialism — which described the society development as a natural change of economic formations — to be a model for such science. Therefore, he argued that

there was a need for developing concepts that would not only explain and describe the human psyche but also would help to master it. According to L.S. Vygotsky, the cause of the crisis and the driving force of development, respectively, had lain in a tremendous growth of applied psychology and emerging psychological practices.

He designated the practice of education as one of such practices. Confrontation with practice ... compelled “psychology to reform its principles so that they may withstand the highest test of practice” (15, P. 387). And further: “The importance of the new practical psychology for the *whole* science cannot be exaggerated. The psychologist might dedicate a hymn to it” (ibid, P. 387) (Translation of the quotes adopted from Vygotsky, Lev. *The Historical Meaning of the Crisis in Psychology: A Methodological Investigation*. In *The Collected Works of Vygotsky*; Plenum Press, 1987).

The fact that Vygotsky prioritized the role of practice in development of the “new” psychology received wide recognition upon publication of “Historical Meaning of the Crisis in Psychology”. We call the period covering the time when this writing appeared, “Vygotsky’s self-identification”, as he did not only set the goal of developing a new methodology, i.e. a system of “intermediate, concrete concepts appropriate for the scale of this science” (15, P. 419), but also identified himself with this methodology. We attempt to show that all his further work focused on developing such a conceptual framework that would allow for meeting objectives of his own practice.

His practice lay in the field of working with children with special needs. L.S. Vygotsky remained involved in this issue from beginning (since starting his career in psychology) till end. He kept focusing on three aspects: how normal development evolved; how abnormal early development evolved and how the conditions for reversing abnormal development could be created³.

During these years, L.S. Vygotsky proposed an important assumption that development of normal and “defective” children (by the way, Vygotsky tended to avoid suchlike contemporary terms designating children with special needs) might be governed by the same laws and sought to discover those laws. As early as in 1924, he wrote that “...blindness is a normal rather than morbid condition for a blind person” [12, P. 68]; that “...Pedagogical Hygiene is right in advising that a blind child should be treated as if he were able to see” [ibid., P. 69]; and that “...social education will overpower defectiveness. Then, it might be that people will hardly understand us if we say that a blind child is defective, but blind shall they name a blind child, and deaf shall they name a deaf child and *no other way*” [ibid, P. 72].

Coming back to Vygotsky’s 1927-year’s work [15], we would like to focus on one thread of Vygotsky’s argument which — could be considered as a clue to understanding the roots of his idea in some sense. According to

³ The key points of Vygotsky’s speech were discussed by the panel of the Narkompros (People’s Commissariat of Education) Academic Council for Social and Legal Protection of Minors at their II convention in May 1924. Vygotsky — making his first steps in psychology at the time — reported on the work of three Sections (for the blind, the deaf, the retarded children). Nadezhda Krupskaya who was present at the meeting, proposed to facilitate implementation of the report’s key postulates and emphasized the idea “that there is a need to find effective ways to bring education of defective children closer to learning and education in a general education school... to include these children in social and professional activity” [11, P. 79].

Nikita Alekseev [1], this thread of argument could actually serve kind of “modeling representation” for understanding of the learning-development relationship.

When assuming that there was a need of the new methodology, Vygotsky addressed Leon Binswanger’s work (1922) which he turned to repeatedly throughout the text. He referred to Binswanger who had recalled “... Brentano’s words about the amazing art of logic which makes *one* step forward with a thousand steps forward in science as a result” [15, P. 419] (Translation of the quote adopted from Vygotsky, Lev. *The Historical Meaning of the Crisis in Psychology: A Methodological Investigation*. In *The Collected Works of Vygotsky*; Plenum Press, 1987).

Seven years after, when discussing child (rather than science) development, L.S. Vygotsky wrote his famous statement that a single step in learning might mean a hundred steps in development. Clarifying it, he drew a direct analogy between science and child development. “Learning a new method of thinking or a new type of structure produces a great deal more than the capacity to perform the narrow activity that was the object of instruction. It makes it possible to go beyond the direct outcome of learning” [16, P. 230]. Please keep in mind that this statement was given in Chapter 6 devoted to development of *scientific* concepts in children, which was written in 1934. In other words, both in 1927 and 1934, Vygotsky discussed scientific thinking — development of thinking in science in the first case, and development of “scientific” thinking in childhood, in the second.

The third stage: 1928–1931. Having recovered from his illness, Vygotsky — inspired and equipped with the idea of the new methodology — flung into work. Most writings of the time revolved around developmental issues. Most texts focused on working with various categories of exceptional children. In 1928, 22 works of 30 related to developmental issues (including 16 writings on development of exceptional children). In 1929, only 8 (of 18) works were devoted to development with half of them relating to normal development. In 1930, 21 writings of 30 touched on the developmental issues directly or indirectly (17 works were devoted to abnormal development). This period ended in 1931 culminating in “The History of Development of Higher Mental Functions”, the epoch-making work with a self-explanatory title partly reflecting Vygotsky’s 1927-year’s conceptualization of psychology as a historical science [17]. “The History” gave a methodological clue (the new logic, according to Brentano) allowing for taking a new perspective on child (human) development, consciousness and the specific nature of the human psyche versus the animal psyche (the line of Vygotsky’s polemic with behaviorist and Gestalt-psychologists). It also provided a practically-valid method of research implying that research should be performed through learning.

Importantly, the phrase “cultural development” appeared in the titles of Vygotsky’s articles in 1928 for the first time and constituted the beginning of the third period, which ended with the first mention of the word “history” in the title. From that moment on, the new psychology developed by Vygotsky became indeed “cultural-historical”.

The fourth period: 1932 – March 1933. During this period, Vygotsky led fundamental experimental research resting on the new understanding of the human higher mental functions development (studies of attention, memory and cognition). Seemingly, the period ended with Vygotsky’s final speech at the conference on the 23rd of March 1933 (the speech was published in Volume 4 of Vygotsky’s Collected Works in “Problems of Age”), where Vygotsky introduced the notion of “zone of proximal development” as a crucial construct for understanding of the child’s development as of a human being, a social creature [18]. *From that moment on, the conceptual framework of the cultural-historical theory was complete with emergence of the concept integrating an array of Vygotsky’s groundbreaking ideas on the specific nature of the human development, on the human consciousness, on the role of culture and the child’s interaction with other people, namely, the concept of the zone of proximal development.*

The fifth period: March 23, 1933 – June 11, 1934. It was the times when every day counted. It was the times of a struggle, an emerging hate campaign, a terminal natural threat (his illness) and a social threat just as serious [11]. Both the “Biological” and the “Social” turned on Vygotsky and his cultural-historical theory. Those who used to extol Vygotsky, started subjecting him to fierce and unjust criticism. A while later (only two years after his death), his books would be withdrawn from libraries and destroyed; his articles would be excised from journals, and the surviving publications would be provided for reading only upon special permission. Still, it would happen later (1936–1956), and during the fifth period, Vygotsky was going through cultural and existential self-identification again, just like at a critical time in 1927, no matter what the “social situation” was. He started developing a research program based on the conceptual framework he had created. It is evidenced by the titles of his articles belonging to the period. We list them in the same order they appeared in Vygotsky’s bibliography in Gita Vygodskaya’ and Tamara Lifanova’s book [11]: “The Problem of Age”, “The Problem of Development”, “The Problem of Consciousness”, “The Problem of Learning and Development in School-Age Children”, “The Problem of Development in Structural Psychology”, “The Problem of Development and Retardation of Higher Mental Functions” (Vygotsky’s last speech given 6 weeks before his death). Two other works — “The Problem of Child Development in Arnold Gesell’s Research” and “The Problem of Speech and Thinking in Piaget’s Theory” — published in 1932 (please note that our periods partly overlap) and relating to the books by Arnold Gesell and Jean Piaget — may as well belong to this list. Lev Vygotsky was never to realize the program he had outlined. It became the goal of his associates and disciples, and then their disciples and so on. Boris Elkonin has argued that today the fifth generation of adherents of the cultural-historical psychology works in Russia [30].

The life journey of Vygotsky’s ideas was not simple. He remained virtually banned in the USSR, and unknown to foreign psychologists until 1956.

After the ban was lifted (we can imagine how much courage and effort his disciples had to invest to have it removed just a few years after the infamous Pavlovian Session), the first Vygotsky's publications started to appear. "Thinking and Speech", his main work, came up in 1956. "The History of Development of Higher Mental Functions" followed in 1960. In 1962, "Thinking and Speech" was translated into English and then into other languages. In the 1980s, 6 volumes of the Collected Works of Vygotsky were published. This collection was far from complete, but it gave an idea of the tremendous work he did over 10 years granted to him.

Consequently, cultural-historical psychology became increasingly popular. In the 1990s, the International Society of Cultural and Activity Research (ISCAR) was founded⁴. The authors participated in two ISCAR's congresses — in San-Diego (2008) and Sydney (2014), and noticed a positive trend: whereas in 2008 the congress welcomed representatives of 45 countries, as many as 62 countries were present in 2014!

What was the secret of such rapid growth of the popularity of Vygotsky's concepts? Was it really due to publishing the Russian edition of his Collected Works only?! We believe that the 1980s–1990s became a meeting point of two factors that brought about this "chemical reaction". This roaring response was somehow catalyzed by an essential feature of the cultural-historical theory. This was why "the chemical reaction" produced such a "vigorous release of energy".

The 1980s–1990s was the times when:

For one thing, unpublished writings of Vygotsky came up together with the opportunity to read authentic editions of his original works (it is important as Vygotsky's ideas have been frequently misrepresented, either intentionally or not);

For another thing — and this factor is most important — there was a surge in demand for psychology in various fields of practice. In other words, Vygotsky's times had come back but had completely changed their quality. The end of the 1980s saw the appearance of publications on academic and applied psychology [59]; ergonomics (a neoclassical complex practice-focused science utilizing psychology as its basic constituent) [23]; psychological practice [8] etc. Foreign practical psychologists flooded into Russia translating Western approaches.

It seemed that the concept that had been developed over several years by a small group of very young people (their leader Vygotsky died before he reached 38) a few decades ago, at a different historical time, and had lain

still on the Spetskhran shelves (*Note*: Spetskhran — the Russian abbreviation for restricted access collections and archives in the USSR), would fail to compete with methods and approaches intensively and continuously developed by many generations of researchers and practitioners⁵.

Nevertheless, the cultural-historical psychology turned out to be even more than merely competitive. It started to successively win new and new fields of practice re-conceptualizing them, enriching its own conceptual framework which — from the very beginning — rested on philosophy and practice as formulated by Vygotsky in his 1927's work [15] (this integrative nature seems to be the core feature of the cultural-historical psychology).

Only few concepts and theories turned out to be useful for actual practice, even though there were many concepts describing mental processes and theories providing brilliant explanations of the latter⁶.

Cultural-historical psychology was one of "useful" theories, as Vygotsky created it as a practical tool (he called his approach "instrumental", by the way). The heuristic potential of Vygotsky's concepts unfolded gradually. This journey could be traced on the example of the "zone of proximal development" (ZPD) which has travelled an amazing path from some marginal general aspect of the cultural-historical concept (frequently left unmentioned in psychological literature) to a major methodological principle in neuropsychology [4; 38], developmental education [22; 50; 55; 56; 57; 58 etc.], special education [39], and psychotherapy in recent years [51; 52]⁷.

Today, the ZPD concept is used as a fundamental principle (or a point of reference) for developmental diagnostics and education (remediation and development) of children. Still, implementation of this principle has posed a serious challenge in terms of methods and techniques to be employed. This is the point when the methodological issue of the philosophy-practice relationship has come up implying the need for development of an intermediate — as Vygotsky put it — level of effective concepts that would designate the object of efforts, and would equip a practitioner with methods enabling him/her to handle this object effectively.

Vygotsky developed his theory as a practical tool, and its inherent (initially planned) focus on practice seems to have determined the rapid growth of its popularity and relevance on the cusp of the 20th and 21st centuries. So far, the cultural-historical theory has continued extending its scope of practical application and deepening its theoretical concepts. Specialists conversant with Vygotsky's con-

⁴ In 2014, in Sydney, ISCAR's Executive Committee decided to rename the association as the International Society of Cultural-historical Activity Research without changing the abbreviation).

⁵ Of course, Vygotsky's works did not merely lie on the shelves and suffered annihilation. His disciples, relatives and close people saved all his texts, synopses, and notes, and kept on doing what they had started with their Teacher. This feat — alongside the conceptual cultural-historical power of the approach itself — is the crucial factor ensuring that Vygotsky has become known worldwide as the founder of a new approach in psychology.

⁶ The authors faced this methodological challenge as early as at college, when no existing concept of creative thinking turned out to be useful for meeting the objective of "developing creative thinking" or, at least, facilitating the process of creative task solving (28).

⁷ In 2014, the author and Alla Kholmogorova made a presentation on "The Zone of Proximal Development in Education and Psychotherapy" at the ISCAR congress in Sydney. The first response of the congress participants was, "Well, all that's missing is Vygotsky in psychotherapy!" Nevertheless, the attitude to this issue had changed, and the presenter was eventually elected to the ISCAR Executive Committee.

cept keep uncovering it for themselves unveiling its hidden potential (see for example [27; 51; 52]).

The same thing happened to the ZPD concept. The end of 1990s and the beginning of 2000s welcomed the groundbreaking publications on the learning-development relationship viewed through the lens of ZPD [5; 25; 40; 47; 53]. ZPD ceased to be considered as a plane of action. Rather, it was viewed as a complex multidimensional space wherein the idea of one step in learning triggering several steps in development, suddenly acquired a deep operational (i.e. practice enabling) meaning. This idea of the multidimensional ZPD found its first application in the field that Vygotsky started his practice with, namely, research into exceptional children's development and search for ways to facilitate this process.

The question whether educational, psychological, counseling and psychotherapeutic work with exceptional children could be designed so that one step in learning would facilitate many steps in development, has become critical in this field. As a matter of fact, there is no alternative way for these children, but this path opens feasible prospects to them, and the experience shows that it is possible. The question is, what the prerequisite conditions are? How can one conceptualize a hypothetical mechanism ensuring that the child-adult collaboration produces a quantum leap in development?

Part 2. From Idea to Hypothetical Mechanism

This mechanism's functioning may be explained using the multidimensional model of ZPD. This model was developed in Reflection and Activity Approach (RAA) for the purpose of supporting children's development so that they could overcome learning difficulties [24; 25; 26; 27; 28; 29; 30; 31; 32; 33; 64 etc.]. As may be inferred from this statement, we are speaking about a helping practice. This help is provided in the course of learning as the child gets the adult's assistance when coping with his/her learning difficulties. Furthermore, the help targets facilitating the child's development rather than working on the challenges alone. Importantly, this model is based on the understanding of ZPD as a specific space of the child-adult collaboration. Developmental benefits brought about by this space may exist within certain limits only, and outside these limits, according to Vygotsky, this interaction is useless and may even be harmful to the child. The multidimensional nature of the model makes it special.

RAA arose as an approach that integrated practices of helping children with learning difficulties based on innovative approaches of teachers who succeeded in working with all categories of "difficult" children [29]. From 1996 till 2002, the authors sponsored a project named "Summer Schools for Children with Special Needs". The Schools gathered teachers and other specialists who had fruitful experience of working with various categories of exceptional children. The term "RAA" was introduced to describe the practice that had emerged during the Summer-School sessions provided by the Russian Language teacher Natalia Abasheva and the psychologist Victor Zaretskii in 1997 [24]. Later, this practice was thought

over and extended, and the scientific rationale for it was formulated. RAA today is an approach to research and practice with specific theoretical and methodological principles resting on the Russian schools of developmental psychology (L.S. Vygotsky, P.J. Galperin, V.V. Davydov, D.B. Elkonin, N.G. Alekseev etc.), and techniques for their implementation [29].

What follows is a brief account of the essence and the content of this approach. We show how this approach views the mechanisms of the learning-development relationship within the framework of the child-adult collaboration; what conditions RAA provides to facilitate development and what factors contribute to this.

The starting point in RAA is a view that any challenge that arises in learning is a resource for development. Such challenges may include errors, difficulties, misunderstanding, incapability (really existing or imagined by the child), persistent academic failure, educational neglect etc. However such challenges may be also due to natural factors relating to limited health capabilities, e.g. disability.

The challenge that has arisen in the course of learning tells the adult that the child is unable to do something by him/herself. Thus, the child's task falls beyond the limits of his/her ZPD, according to Vygotsky. Alternatively, if the task is within the child's ZPD, it endows the adult with an opportunity to arrange the process of his/her interaction with the child so that the child could make this "step in development". RAA identifies and provides the rationale for several conditions that enable the child to make this step in collaboration with the adult, i.e. in practice, learning may precede development [29].

Here is a brief account of these conditions.

The first prerequisite condition is contact. The adult establishes meaningful and emotional contact with the child, wherein the child feels protected, supported and accepted by the adult; feels him/herself at ease communicating with the adult; understands the meaning of his/her activity and why the adult's participation is necessary. The failure to establish this contact hinders fulfillment of the other conditions.

The second condition is, that development will occur if the child takes the position of a fully-fledged and legitimate agent of overcoming difficulties and reflecting on this activity.

The third condition implies that the child-adult interaction throughout this activity is collaborative, with the adult acting as an assistant to the main protagonist, that is, the child.

The fourth condition is that development results from the child's autonomous activity and his/her reflection of it carried out with the adult's help and support.

The fifth condition assumes that the child makes a step in development through "owning" modes of action implemented in cooperation with the adult (interiorization, according to Vygotsky [18]) and through reflecting on his/her own and shared modes of action.

The sixth condition indicates that in the course of joint activity aimed at overcoming a challenging situation, development may emerge in several areas simultaneously. In other words, "a single step in learning can represent a hundred steps in development" [16, P. 230].

We illustrate the latter assumption and the essence of RRA with a diagram representing multidimensional — rather than two-dimensional — conceptualization of ZPD (Figure 1), which has been developed by a number of Russian psychologists [see for example: 5; 40; 46; 53].

As follows from Figure 1 (this diagram is informally called “a flower”), development can be represented as a unique event in the child’s life when a challenge creates the context for expanding the boundaries of the zones of actual and proximal development in several vectors simultaneously, and a new quality emerges. The child starts unfolding like a flower, hence the informal name of the diagram.

A detailed description of the diagram and specific examples of the steps in development (may it be at least several if not a hundred), follow.

The main idea of the approach is reliance on such resources as the child’s sense of agency in learning, reflection and personal development. Correspondingly, the adult’s task is to help the child feel him/herself an agent in his/her activity and its reflection; to be the child’s partner-coworker; to enable the child to enhance his/her own resource. As the child requests the adult’s help when he/she can’t fulfill the task him/herself, that is, within his/her ZPD, the adult can assist the child so that the child fulfills the task; understands what he/she could have done him/herself, what the adult has helped him/her with and what he/she needs to learn to fulfill suchlike tasks by themselves in the future. The approach received its name after two major processes performed by the learning child as an agent of activity.

Reflection and Activity Approach (RAA) is a system of principles and techniques facilitating the child’s development in the course of his/her collaboration with the adult and peers, which relies on supporting the child’s sense of

agency in terms of his/her activity, reflection, awareness, reforming and constructing modes of action.

Learning-related development occurs through interiorizing the modes of joint actions. Developmental dynamics represents continuous expansion of the zones of actual and proximal development in terms of various dimensions of individual progress on the plane of learning and on other planes where various capabilities and personal qualities develop.

From the perspective of RAA, help is defined as support provided by the adult to facilitate the child’s sense of agency and processes relating to implementation, reflection, restructuring and constructing modes of actions.

The child is viewed as the adult’s coworker and partner, and, therefore, the actual lesson is a result of their co-creative activity. Teachers using RAA are guided by the general idea of the approach, its principles, limitations implied by the position of a coworker, the idea of providing help through reflection, as well as by some recommendations as to techniques. However, it should be reiterated that the actual process unfolds as spontaneous, creative and placing the teacher him/herself in the position of “a developing adult”.

The adult’s task is to identify learning-related ZPD; provide learning tasks matching the child’s abilities so that it could be clarified what the child can/can’t do by him/herself, and provide specific help. If the child’s learning difficulties relate to deficits in “other dimensions”, then the adult’s assistance facilitates progress in these dimensions as well.

The dimension of “the ability to cope with one’s difficulties” is crucial for children — especially children with persistent difficulties in learning or disabilities — as this dimension deals with development and enhancement of the child’s sense of agency. Lack of experience of independent coping with various life (and learning) challenges can result

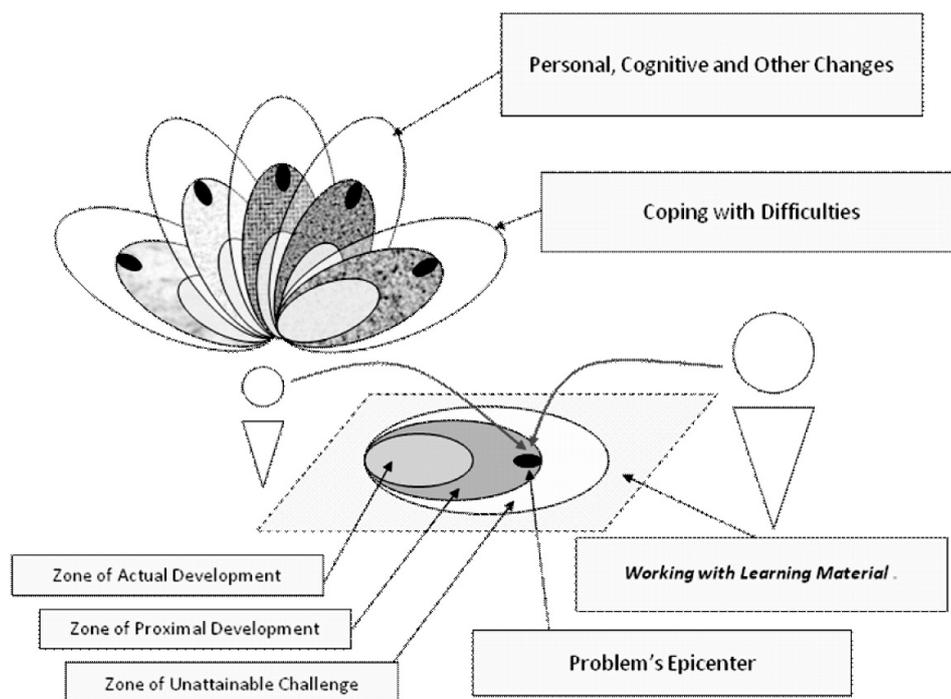


Fig. 1. ZPD as a generality of dimensions of potential developmental steps. The diagram represents a challenge as a developmental resource and illustrates Vygotsky’s assumption that one step in learning can represent a hundred in development [29]

in self-feeling similar to a phenomenon of learned helplessness introduced by Martin Seligman [63]. Learned helplessness may be caused by repeated fruitless attempts to act within the zone of unattainable challenge in children who faced educational neglect; or, alternatively, by overprotection for children with disabilities when the adult allows the child to perform no independent actions even within his/her ZPD. Learned helplessness may become a factor suppressing progress in other dimensions as it hinders realization of the prerequisite condition — that is, developing the child's sense of agency in learning, self-development, self-actualization and self-effectiveness [60]. Lack of the sense of agency prevents activation of the major mechanisms that are responsible for the onset of simultaneous progress in several dimensions regulated by the child's activity.

We believe that utilization of RAA to create conditions for development of the sense of agency and coping skills to overcome learning and life difficulties, represents a relevant and valuable resource, especially in terms of inclusive practice⁸, which is used only episodically so far.

During the joint activity with the adult, the child starts to understand what he/she can do autonomously, and which tasks would require the adult's help. Above all else, the child starts to see progress day by day. He/she feels that the limits of his/her abilities get expanded and — most significantly — becomes aware of the enabling factors.

This idea was very clearly articulated by a second-grader who had just missed being sent to a school for mentally retarded children due to consistent academic failure. When a counselor (who observed the principle of collaboration and supporting the sense of agency) wondered whether the child would make the following task independently or together with the adult, the boy said, "We will make this exercise together, and I will try to make the next one by myself". Of course, a 9-year-old child diagnosed with "developmental delay" is unable to explain what the factors are, that enable him to do what they used to do together, by himself. However he knows the meaning of interacting with a counselor and sees the results of this: today he autonomously does things that he used to do together with the adult yesterday (just like Vygotsky put it). Contextual gains, small victories over mistakes and difficulties, conceptualization and changing of the modes of action, reflection on the previous and current experience somehow breach the totality of the learned helplessness. The child gets a space for action — even though very narrow at first — where the child is successful and where the efforts invested bring about actual results (understanding causes of a mistake is nevertheless a positive outcome as it becomes clear what one needs to work on, what cause shall be eliminated).

Children whose learning experience has been mostly negative, who get used to being unsuccessful tend to exhibit signs of learned helplessness when learning. Perhaps, this is why, "the therapy with success" is most efficient and instructive for them. We give a detailed account of how one may work with learned helplessness. It is worth mention-

ing that equivalents of the learned helplessness syndrome of different severity may be found not only in children with disabilities who are used to their limitations and do not seek to overcome them, but also in nondisabled children who display persistent academic failure, come from troubled families and have nobody to help them cope with challenges. These children are often promoted from one grade to another so that grade retention could be avoided. Furthermore, these children find "work-arounds" themselves (cribbing during tests, avoiding speaking in front of the class, skipping lessons), or reconcile themselves to their failure to change their situation for the better and make no attempts to improve it at all. This behavior (lack of useful activity) and the mode of experiencing the challenging situation (feeling helpless, unable to change anything, feelings of futility of efforts, self-doubt and lack of desire to do anything) make the situation traumatizing, potentially harmful for healthy mental functioning. Learning recedes into the background, and its psychotherapeutic potential [52], i.e. the possibility to facilitate fruitful personality change (personal development) staying within the framework of learning, comes to the foreground.

In this context, the problem's epicenter lies on the plane of the learned helplessness syndrome rather than on the plane of concrete modes of action. This syndrome needs to be specifically addressed by the adult (not necessarily a psychologist but a teacher or a parent). In this case, the plane of learning and the plane of learned helplessness swap places in some way (Figure 2).

Assistance targeting learned helplessness initiates improvement in the related dimensions (agency, reflection, willingness and ability to cope with difficulties, self-competence, meaning etc.). Figure 3 indicates the moment when these dimensions start changing by changing their color respectively.

On the one hand, these dimensions — or exclusion of their resources when coping with a challenge, to be precise — depend on the past experience that resulted in learned helplessness which oftentimes manifests itself as a loss of capacity to do even simple, doable things. On the other hand, "exclusion" of these resources reinforces learned helplessness and feeds the person's self-myth that he/she is incapable of this kind of activity.

If the child ceases investing efforts to overcome some learning difficulties, it may jeopardize his further development. This way of experiencing the challenging situation may entrench itself. Should another situation and another learning activity take place, the child may repeatedly view him/herself as incapable. His/her own activity may become selective; the life space may start narrowing and he/she may become a psychotherapy client, as the child's mental health may come under threat.

So, how may the personality qualities be developed through activity? For one thing, activity itself is not as important. It may be an activity involving insuperable difficulties, or it may be some neutral activity, e.g. a game of chess. The child who is being engaged in playing chess, may be quite skeptical about his/her ability

⁸ It reminds us of the goal set by Nadezhda Krupskaya in 1924 to the participants of a meeting devoted to education of "defective" children when Vygotsky made his report [11].

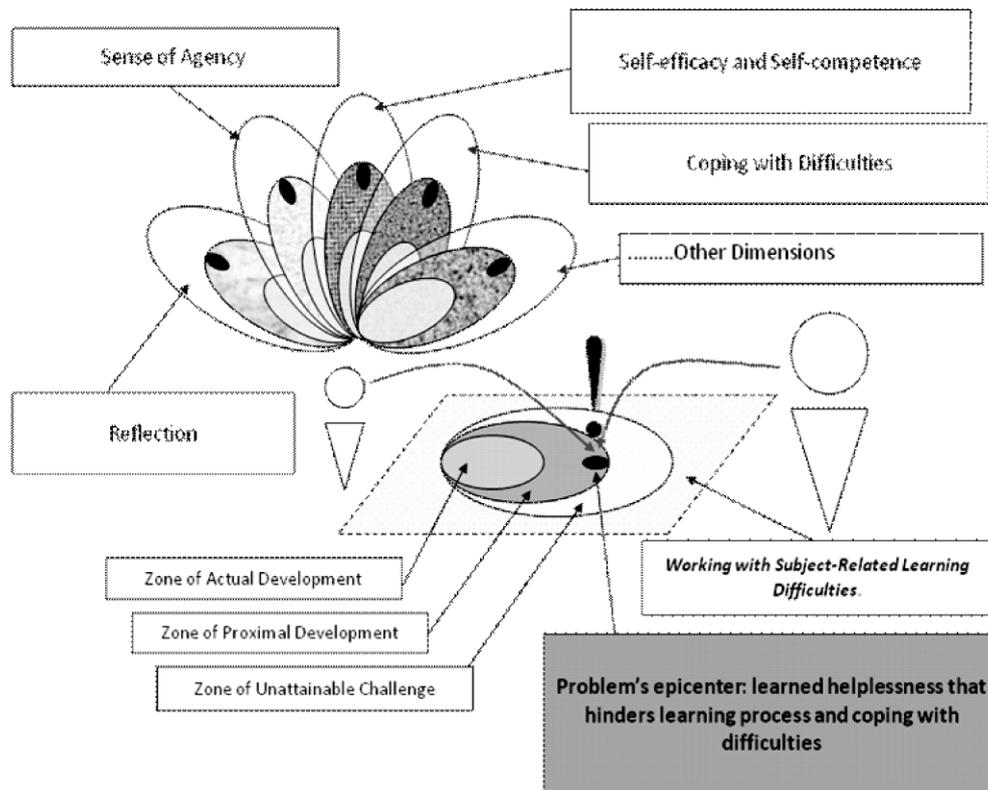


Fig. 2. The multidimensional model of ZPD illustrating the case when the problem's epicenter lies on the plane of personality rather than on the plane of concrete modes of action

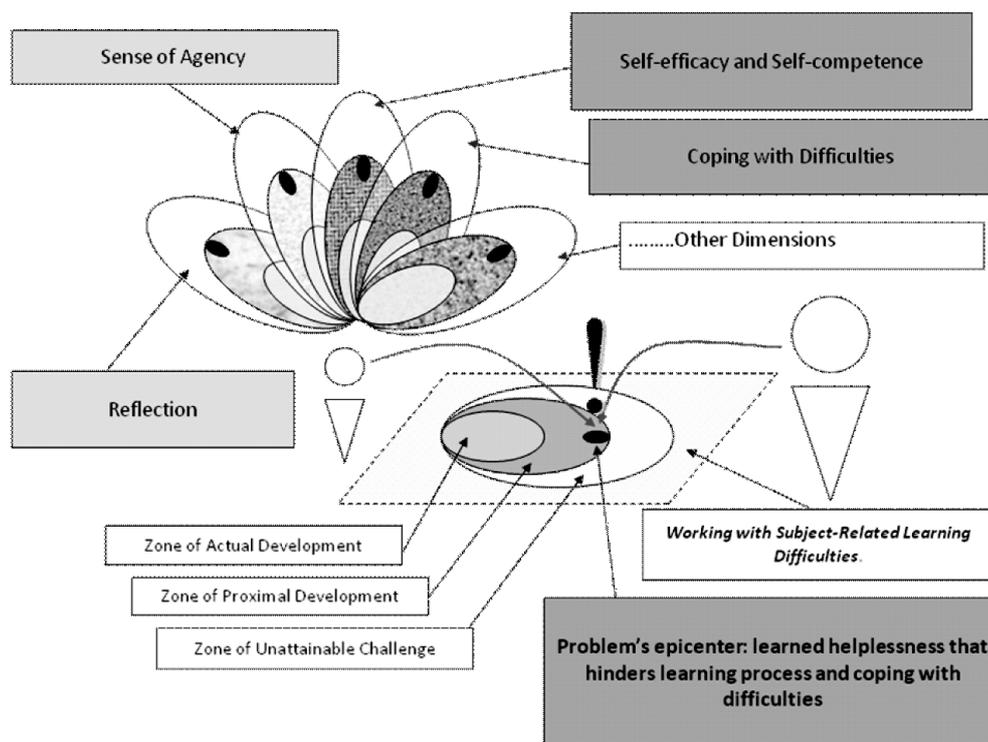


Fig. 3. The multidimensional model of ZPD illustrating the point when the improvement in the learned-helplessness-associated dimensions starts [30]

to be successful in it. However, what if the activity is performed so that the success is inevitable?! We emphasize and focus the child's attention on the fact that our joint activity is always a success. As a matter of fact, success itself may be different. If the child learns something,

then it is a learning success. If he/she has failed, but he/she has been able to reflect on the mode of action and has become aware of the cause of failure, then the success lies in awareness, in a deepened understanding of what he/she does and how he/she does this.

This focus on the content of activity distracts the child from hard feelings of helplessness and sets a positive mood even when there are no achievements in the activity itself. At the same time, it enables the child to get used to this activity. The child is indeed getting used to it as if he/she were walking carefully, feeling the ground to understand whether there was no danger to walk in that direction. The main challenge is to begin: to involve the child in activity whereas he/she firmly believes that investing efforts makes no sense. Here “another thing” comes into play. For another thing, the contact established between the child and the assisting adult becomes – in a way – more important than activity itself. If this contact is deep, emotional and meaningful, if the relationship is built on collaboration, if the child tends to trust the adult (even when the child mistrusts him/herself) and believes him, these may be the decisive factors in overcoming learned helplessness. If the child is resistant or irresponsive to suggestions to start doing something giving an excuse of “Nothing is going to work”, then, if the contact is good, the adult can always say, “Do you think that you will fail? And I think differently. I can help so that you will make it. Do you believe me? Then let’s try”. Then the art of helping and arranging lessons comes into play. If the child has realized the line between his/her zones of actual and proximal development, reassured himself that he/she can do things autonomously, then this experience will become a source of inspiration empowering the child, enhancing tolerance to difficulties and making efforts meaningful. So, according to Vygotsky, tomorrow the child will autonomously do things he/she does together with the adult today.

The littlest success may revive improvement in all the mentioned (and unmentioned) dimensions producing the effect when one step in learning results in one hundred steps in development.

Part 3. From Mechanism to Supporting Development

Practitioners facilitating child development do encounter cases of “wonderful transformation” when a child suddenly makes a giant step in development and does things that seemed to be impossible a moment ago.

Christel Manske, who has devoted over 40 years of work to children with Down syndrome, autism and attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), relies on the principles of cultural-historical psychology. In her lectures and writings, she gives accounts of the cases from her practice when even a short conversation brought about dramatic change in lives of people she interacted with [37; 43].

Vladimir Lebedev [41], one of the four members of the first team of the famous Novosibirsk Habilitation Centre “Borozdin’s School”, reported that during a public lesson in Krasnoyarsk (broadcasted on the local TV), he offered a girl to catch the ball and she started using her right arm which – according to the girl and her mother – had not “worked” before.

In the 1990s, Ogoniok (a Russian magazine) published several accounts of the Borozdin’s School expe-

riences including sections called “Evidence of Miracle”. In his “Sketches on Habilitation Education” [6], Aleksey Borozdin, the founder of the School, gave an example of “one step in learning” which for Lucy B. was shaped as learning a couplet of a song, “Cornflower, cornflower! You are my favourite flower. Tell me when your pale blue eye will burst open in the rye”. One couplet equaled one step. However, the thing was that the girl had neither talked, nor sung, nor understood a word of this song as of the onset of her classes on the 1st of June, 1991. She sang this song articulating words clearly, without mistakes, and with full understanding of what she was singing about, exactly that day twelvemonth (June 1, 1992). One can only imagine how many developmental steps she made within this “single step in learning”! Interestingly, Aleksey Borozdin called his lessons “music therapy” in this work [6, P. 31].

Giving an account of his studies on development of elementary mathematical concepts (measure, unit, number), Piotr Galperin [19] indicated that learning mathematics resulted in the change of operational cognitive schemata relating to an object: the child ceases conceptualizing objects syncretically (focusing on a “strong”, eye-catching feature) and starts conceptualizing them as having various aspects, each measured by its own unit. The developmental leap occurring at that point results in disappearance of Piaget’s phenomena.

In our Summer Schools for children with special needs and learning difficulties, which based in a summer camp called “Gagarinets” in the Nytvensky District of Perm Krai, Russia, we frequently witnessed dramatic improvement in many children as early as during first days in the camp. For example, the first Summer School in 1996 gathered different specialists (teachers, psychologists, artists) who were aware that there hardly was any chance to achieve significant outcomes for these children as far as bridging gaps in academic knowledge and coping skills was concerned, during 18 days (with only 13 days of academic training). Therefore they set a major goal to endow every child with an opportunity to feel him/herself successful in something and regain their self-confidence. As Margarita Gordon, one of the Summer School organizers, noted, “The collaborative fulfillment of this goal brought about “miracles” when buds which seemed sleeping or even faded, opened to form bright and beautiful flowers. Nearly all children in the Summer School acquitted themselves well during a lesson or some activity. Should such breakthrough occur during one lesson, all the other teachers noticed at once that the child started to work better, to show interest or even active engagement. Furthermore, his/her status among classmates improved” [20, P. 396].

This account had been given ten years before the multidimensional “Flower” diagram appeared [25]. However, as you can see, the image of an unfolding flower reflects the multidirectional process of the quantum change, excellently. The above quote shows that children who have experienced success in some kind of activity (“one step in learning”) and who regained their self-confidence (one of the doubtless epicenters within the space of the developmental dimensions), enjoyed

improvement in several dimensions, including interpersonal interaction with other children, simultaneously.

Ch. Manske compared the child's developmental leaps with a butterfly's life cycle, "Just like a butterfly starts life as an egg turning into a larva and then a pupa, children experience developmental leaps during their ontogenesis, which result in a complete restructuring of their psyche" [37, P. 120]. Furthermore, "if a tiny step in learning had initiated a developmental leap, it happened ...because it was appropriate" (ibid). Manske considered that those learning steps were "appropriate" that "matched the structure of a relevant stage of mental development" [37, P. 145]. Speaking in terms of the multidimensional model, it can be assumed that an "appropriate" step is a step made in the problem's epicenter.

The problem's epicenter in a key dimension blocks the ability to progress in other dimensions and becomes an insuperable obstacle for development. When the child has broken through it, energy gets released immediately and progress in other dimensions starts. This process might be figuratively described as "a hundred steps in development".

Summer School Experience

Part 2 hereof has given a theoretical account of how learned helplessness blocks any activity and discounts the significance of any coping efforts, and what effect overcoming learned helplessness may have for development. We faced the reality of this phenomenon in the Summer Schools.

Thus, in the Summer School-1997 — the one where N. Abasheva and the authors started using the term "Reflection and Activity Approach" [24] designating the practice of helping children overcome learning difficulties while studying Russian — we achieved significant outcomes working with the nine-year pupils of a local school. As their school teachers confessed, the academic advancement did not matter for the grade promotion. The pupils were promoted from one grade to another so that they left school as soon as possible, as the teachers neither had energy nor saw any point in teaching them. The gaps in their education were disastrous. Four of the seven pupils who came to the Summer School made over 100 errors in a 186-word dictation. One of the pupils wrote "ni na shto" (Russian "for nothing") with seven (!) mistakes. Another one wrote "dioblyje tni" instead of "tioplyje dni" (Russian "warm days") and failed to find the mistake independently during the error analysis. Another boy merged all prepositions and conjunctions with other words, and a girl asked to remind her of how the letter "я" ([ya] — the last letter of the Russian alphabet) was written. We became aware that we faced total illiteracy, the experience of persistent failure (8 years at school taught these kids nothing) and senselessness of the learning activity as it was. All this produced the effect of learned helplessness. We found support only in the fact that the children came to the Summer School voluntarily because the organizers invited solely those kids who wanted to learn and overcome learning difficulties. Therefore, they *wanted* to learn and to attempt

to change something in their life. It was the only visible resource for joint activity at the start.

Their ZPD implied the following: (1) to involve them in the activity, i.e. writing a dictation (during this stage, we managed to clarify the significance of our lessons and the dictation, in particular, and endow these with meaning for the kids); (2) to analyze their failures; (3) to chose a mistake they would correct assisted by a teacher and a psychologist, (4) to develop their own unique mode of action that would ensure preventing this mistake [24]. During the last stage, they tested the new mode of action. This "trial" showed that everyone was able to correct one mistake and to learn how to prevent it. However this mistake did not differ from others. If one was able correct this mistake, then all the others could also be managed. It inspired children who regained self-confidence, and reassured themselves that collaboration with counselors to overcome learning difficulties was useful. One step in learning Russian (correcting one mistake, learning one rule, one mode of action) produced changes in many dimensions: self-confidence; making meaning of learning; readiness to invest effort, readiness to act by oneself; readiness to accept help; understanding the line between their zones of actual and proximal development, i.e. awareness of when the help was needed; reflection (shaped as consistent self-improvement and improvement of one's modes of action; establishing a connection between efforts invested and outcomes, between modes and failures, between mode amendment and disappearance of failures etc); attitude to the self and the future (they said "We will enter college", and some children did enter and graduate from Perm universities, it happened several years after and at quite mature age though). This list might be continued, especially if we were to account for the kids' individual progress.

Nevertheless, what was the most striking for us was what happened later. By some quirk of fate, no teachers who worked with these children came to the Summer School. We taught them Russian exclusively. However, as their ninth school year showed, they achieved success in all the other subjects too. They got fairly earned "Bs" rather than "conditional Cs", and their efforts resulted in subsequent successful academic performance in various vocational schools and even colleges in Perm. Russian as a subject is, of course, very important, as knowledge of Russian means more than being literate and knowing rules, it also means understanding the discourse and other people, it is the culture of expressing thoughts. Still, even being an important condition for success in other subjects, it is not sufficient. We assume that the children were able to translate the experience they got during the Russian lessons to other school subjects and activities due to two factors. Firstly, their sense of agency in relation to learning and life overall emerged and started strengthening. Secondly, they improved the dimension of "the ability to cope with challenges" implying both the ability to invest efforts (do one's best) and to seek help from others if one's own abilities are limited. Besides, this dimension involves the ability to learn implying both knowledge accumulation and changing and refining one's modes of action in collaboration with another person.

Implementing “Chess for General Development”

The “Chess for General Development” project has become one of the practices supporting development through learning [49]. The project rests on Nikita Alekseev’s idea proposed as early as in 1979, that “Chess is a created-by-God material or a model for development of the ability to act in one’s head” [2, P. 45]. The attempt to implement this idea was made as late as in 2004 after N.G. Alexeev’s death, when a group of enthusiasts started to promote an idea of including chess in school curriculum in Satka (a city in the Chelyabinsk Region). They started chess classes that targeted building a methodology of teaching chess to facilitate general development. The lesson design and the methodology rested on the following concepts: principles of cultural-historical psychology (L.S. Vygotsky); the system of the stage-by-stage formation of mental actions (P.Y. Galperin); the idea of reflection-based lesson design (N.G. Alekseev); principles and techniques of establishing collaborative relationships, providing support for overcoming learning difficulties and implementation of one’s plans by means of RAA (V.K. Zaretskii).

The main idea of the project was to design and give chess lessons in a specific way so that they developed the ability to perform “in one’s head” so that it could be translated to other activities in other school disciplines. As it was the pupil who was to become an agent of the conscious translation of the ability, the learning procedure activated such factors as “the sense of agency” and “reflection” The process was centered around developing the child’s ability to mentally move a piece, i.e. to do chess problems in his/her head, and the whole process represented the stage-by-stage formation of actions constituting this ability. Initially, all actions were performed on the material plane, and later, an action was translated to the ideal plane⁹ according to the principles of the stage-by-stage formation of actions.

The progress was made within every pupil’s zone of proximal development, i.e. the lessons were individually focused. The setting was two 45-minute lessons a week.

The first participants of the experiment were Satka-school second graders and Primary and Secondary school teachers who had shown interest in the project and an opportunity to learn new educational approaches and wished to become co-developers of the method (as the method did not exist at the time). The first pilot class received chess lessons during three years (from the second till the fourth grade). Later, the children followed the usual Secondary School curriculum.

The class consisted of neighborhood children, no preliminary selection was performed. An array of psychological assessment tools were used to monitor the children’s progress. They included cross-sectional assessment of attention, memory, verbal and nonverbal intelligence, performance and the ability to perform mental operations. The researchers carried out cross-sectional testing in two classes of other schools in order to assess the effects of chess lessons. Children in one

class demonstrated lower average levels of the functions tested, children in the other class exhibited higher levels.

The findings of a comparison study showed that in the beginning, the chess project participants outstripped their peers as far as their development rate was concerned, and by the end of the academic year they showed better results as to development of memory, visual memory, attention, performance, internal plane of action (as measured by two tests), nonverbal intelligence [10]. Later, the chess learners were compared to their peers from other classes, with positive effects of chess lessons for development of various functions being consistently confirmed. Unfortunately, the methods chosen allowed for monitoring and registering changes in no other dimensions. Still, we have good grounds to hypothesize that these changes might as well have emerged. For instance, the diagnosis of “a delay in mental development” was subsequently removed for some children. The parents reported that their children became more organized and independent. The teachers indicated that the children made attempts to do problems mentally during other lessons, Mathematics, for example. The transition from the primary to the secondary school resulted in no decrease in academic performance in the pilot class (such decreases usually take place due to critical changes in the learning process and an emerging need to adjust to them). A curious story happened during a City math test ran by a new teacher, who did not know the story of the pilot class. The test included a problem for advanced learners, which was optional for the pupils tested. The teacher was amazed when all the pupils solved this problem, even those who failed to solve all the mandatory tasks...

In 2014, the pilot class pupils finished the secondary school. Five pupils (chess project participants) were awarded “gold medals” for exceptional academic performance. It was the best result in the city and the Chelyabinsk Region taking into account schools providing advanced secondary education. The average score on the Unified State Exam in this class was significantly higher than in Russia. Another pilot class where pupils were taught by other teachers (both as far as chess and school subjects were concerned) finished school in 2016. 21 of 25 children who entered the first grade, finished school, six pupils were awarded “gold medals”, and one girl finished school having only one “B” (with “A-s” in all the other disciplines). Taking into account the fact, that there was no preliminary selection of children in neither of the pilot classes, these results stimulate thinking on what factors have ensured this outcome.

What was the role of “Chess for general Development” in this outcome? One of the first-pilot-class pupils who finished school in 2014 and continued her education at college in Chelyabinsk gave the following answer to this question, “Chess has taught me think logically. Before doing something, I think everything over carefully, visualize possible outcomes... Chess helped me so that when working on a task, I visualized the plan of action, various options as to performance and potential outcomes. Then I chose the

⁹ Two Teacher’s guides “To Development through Chess” and “Chess for General Development” and “The Workbook for Children and Teachers” emerged as tangible outcomes of the chess project implementation. They were published in 2016 [36; 55; 56] with support of the German-Russian Chess Foundation, Satka/Russia, created by the enthusiast Matthias Draeger. Alexey Chernysh, an IT specialist and a psychologist, developed software to support the learning process.

most appropriate one. It helped me avoid unnecessary mistakes. I still keep vivid memories relating to chess. I recall how we studied in groups, every group had its teachers, we learned to do chess problems in our heads..."

The chess project is underway. It is too early to draw conclusions as at this point, one may only hypothesize what aspects of these lessons produce the general developmental effect. However it can be assumed that this effect relates to three specific aspects of the chess lessons.

The first specific aspect is their focus on developing the ability to act "in one's head", which is the crucial new formation at this age, i.e. the work is done in the "age-related epicenter". Efforts targeting development of this quality, individualized tasks accounting for every child's ZPD help to form it on the basis of chess and to translate it to other activities. The second specific aspect is supporting the child's sense of agency in relation to learning. There is evidence that the child's sense of agency in learning facilitates both child development and benefits learning itself [33; 34]. The third aspect deals with supporting the child's reflection on his/her own and joint activity performed in collaboration with the teacher. Reflection process takes place at the beginning, at the end and in the course of a lesson as may be necessary to conceptualize challenges, their causes and coping strategies. For instance, during every lesson children were offered to focus on what they were able and unable to do by themselves; on what help they needed; and what challenge was worth dealing with during the following step. It allowed children to perform appropriate objective assessment of their abilities; to monitor changes in the ZAD and ZPD boundaries; to make an informed decision when choosing the task complexity; to accept the situation as it was rather than experience failure as a trauma; to monitor the dynamics of changes and to be aware of a crucial role the teacher's assistance played in these changes, which would be impossible unless the teacher were there. Indeed, the last point implies understanding of the value of cooperation and seeking to build such relationships in life.

Experience of The "Visiting Dunno" Centre

The Centre "V Gostyakh u Neznayki" (Russian "Visiting Dunno"; Dunno, or Know-Nothing, is a character created by Nikolay Nosov, a Soviet children's writer; hereinafter the "Visiting Dunno" Centre) was created by the "Deti.msk.ru" Charity Fund founded by Father Alexander Men in 1989 (Lina Saltykova has been the Fund's President since its foundation). Until 2012, the Centre's organizers used to focus on the issues of arranging treatment and sustenance for children, creating emotionally healthy environment to "warm them up" (many

children experienced severe trauma in the past). In 2012, they set a goal of establishing educational facilities for their little residents. The Centre invited teachers and psychologists using RAA for overcoming learning difficulties [29] among other specialists¹⁰.

Currently, all residents of the Centre receive school or home-school education despite severity of their condition, and get additional assistance from invited teachers, psychologists and tutors.

Below, we give an account of progress achieved by Pasha, a resident of the Centre, to illustrate beneficial effect of learning on the children's development. Pasha's example is exceptionally illustrative of the changes that may be brought about by breaking through the problem's "epicenter", namely, learned helplessness reinforced with an "objective health condition" resulting in to natural limitations.

Pasha has a diagnosis of arthrogryposis. It means that, among other things, he has muscular dystrophy. Pasha has a very limited range of movements. He can raise his arms, use his leg to propel a wheelchair, perform trunk movements. His head movements and speech are intact. After his birth, Pasha travelled from an infant orphanage through an orphanage for older children, to a hospital, and since 2010, he has been a resident of the "Visiting Dunno" Centre.

Regular video recordings made by the "Visiting Dunno" Centre's specialists registered a turning point in Pasha's life that happened when he played chess and that triggered an avalanche of changes, including those in personality.

When chess lessons started at the beginning of 2013 in the "Visiting Dunno" Centre, Pasha got keen on them and became a very dedicated chess learner who quickly achieved certain progress.

Once he was offered to give a mate in one move. He realized at once that a mate was to be given by the queen and said whereto (which square) the queen was to be placed. A counselor playing with him suggested that he should move the queen by himself. Pasha answered, "I can't". The counselor responded, "I think, you can". Then Pasha contrived to raise his arm and grasped the queen with two fingers. The arm and the queen moved down. Pasha took a careful sight and — with the second wave of his arm — moved the queen to the corresponding square. Indeed, some pieces fell down at that moment, but the game was ended with checkmate. A week later, Pasha ate by himself (he invented a mode of action that allowed him to eat soup and the second course pressing his elbow on a spoon or a fork lying on a plate). Then he started to expand the range of his actions. He started using orthoses which helped him move on his legs rather than in a wheelchair. Six months later, he could kick the ball and started playing soccer with his peers. He

¹⁰ When the Fund Officers invited the authors to a conference devoted to education of orphaned children with disabilities and severe somatic conditions (September 2012), the first response was that RAA could hardly solve the problems of these children. For one thing, we had never worked with these children before. For another thing, pedagogy and psychology seemed to be helpless there due to a whole host of problems caused by orphanage, disability, life style, lack of social experience and related developmental delays. However Vygotsky's idea that learning could be structured so that one step in learning would produce multiple steps in development, did offer hope to us. It goes without saying that we also accounted for a unique Russian experience of educating the blind and deaf-mute children. This experiment was led by Ivan Sokolyansky and Alexander Meshcheryakov. The author eye-witnessed the miracle of this experiment himself as he worked in one laboratory with Alexander Suvorov, a deaf-blind participant of that study and Ph.D. in Psychology.

started going to school. He set a new goal – to become independent and self-sustaining. He started to train his arms, expressed a wish to “attempt to learn to play the piano” and, indeed, he found a way how to do it. At first he learned to play on the black keys, and then on all the other. Two years after, he learned to attend to himself autonomously; bridged the gap with the peers as far as academic performance was concerned; had various hobbies and became one on the best chess players at school. Table 1 gives an account of Pasha’s progress for three years.

The main new formation that emerged during Pasha’s play and learning activity seems to belong to “the sense of agency” dimension. Since the moment when Pasha set on becoming independent and discovered it for himself that it was all about modes of action, that he needed to look for them, show initiative and persistence, Pasha has started challenging himself and others. The author recalls that he wrote that he wanted “to try to learn to play the piano” in an individual project for the Summer School 2013. When asked how he was going to play the piano with his non-functioning fingers, he said, “Well, one can always try!” There was nothing to say against this logic. Eventually he learned to play the piano, and, moreover, the guitar and the drums. Pasha’s life attitude is characterized with a fully-fledged sense of agency. He seeks modes of actions that ensure self-sustaining and independent – in the future – life style for him in an active and aware way.

Case Study: Student M.

When employing RAA to assist with overcoming learning difficulties, a counselor usually needs to invest special effort to activate, support and strengthen learners’ sense of agency [32; 33; 34], especially when the latter have a complex of persisting failure, practically undistinguishable from learned helplessness. Such learners fail to cope with the challenge without the adult’s support, but are often unwilling to accept help. Another experience of failure, especially when one has invested significant but futile effort, is a painful step that a person is reluctant to

make. The conflict experienced by the person in that case may be briefly described as the desire of the impossible. If this conflict persists, it affects the person’s development in a most traumatizing and destructive way. The secondary changes in the person’s personality, behavior and affect occur. Then, the person may need psychotherapeutic help rather than psychological and educational counseling.

In our opinion, Igor Grinshpun provided a very precise definition of the difference between psychotherapy and counseling in his lectures on the history of psychotherapy. “If the client, let us say so, has an internal resource for problem-solving and psychological help consists in supporting him and assisting him with opening this resource, then it is likely to be counseling. If the resource is insufficient, and there is a need of creating it and a need of a lasting deep dialogue and accompanying this person, of joint progress within this dialogue, then it is likely to be psychotherapy. Nevertheless, it is very difficult to differentiate between these two within an actual process” [21, P. 176].

The case of M. described in the authors’ article in memory of P. Galperin [28] clearly confirms the fact that sometimes it is hard to differentiate between these processes. Alternatively, it shows that virtually any activity may enable development.

Before discussing M.’s case, let us recall the place in Vygotsky’s “Thinking and Speech”, Chapter 6, where he conceptualized the relationship between learning and development. We would like to give a complete quote. “A single step in instruction can represent a hundred steps in development. This constitutes the most positive feature of this new theory. This theory teaches us to see the difference between instruction which provides only what it provides directly and instruction which provides more. Learning to type *may not change* [italics added] the general structure of consciousness. Learning a new method of thinking or a new type of structure produces a great deal more than the capacity to perform the narrow activity that was the object of instruction. It makes it possible to go beyond the direct outcome of learning”

Table 1 Pasha’s Progress

Pasha, 13 years old (2013)	Pasha, 16 years old (2016)
Hardly did anything by himself. Received no school education before, but was accepted to the fifth grade. Able to write and to draw holding a pen or a pencil in his mouth. Sang, as he had an ear for music and a good voice. Read no books Used orthoses reluctantly as moving in them required much effort. Did not play chess. Learned helplessness due to his physical condition. Attempted to expand the range of physical capabilities made by means of surgical interventions.	Lived independently at an apartment. Had a roommate. Attended to himself, seeks help if needed. Consistently invented new ways “how to do something”. Believed that he could do anything. A ninth-grader. Learned to play the guitar and the piano. One of the best chess players at school. Played soccer wearing orthoses. Actor in a performance staged with the Centre’s children by Natalia Shumilkina, a stage director of the Russian Academic Youth Theatre, where he sang, played drums and harmonica. Planned to work as a commentator on the radio as in that case “no one would make a fuss about his legs and arms” and his voice was OK. Did regular exercise to develop motor functions (doctors who witnessed his achievements said that the planned surgical interventions would not bring about such good results, and performed no surgeries so far). Read “White on Black” by Rubén David González Gallego. Liked Serge Yesenin’s poetry, started reading Goethe’s “Faust”.

[16, P. 230] (Translation of the quote adopted from Vygotsky, Lev. *The Historical Meaning of the Crisis in Psychology: A Methodological Investigation*. In *The Collected Works of Vygotsky*; Plenum Press, 1987, but for the last sentence excluded from the English source).

As we can see, L.S. Vygotsky's reasoning did not concern new formations here, and he was very cautious in his judgment, "Learning ... may not change general structure..." Nevertheless, it follows that it may change under some conditions?! The article in memory of P. Galperin [28] gives a detailed account of an example when it was learning to type that led to a breakthrough in development (Student M.)¹¹ This breakthrough became possible due to formation of an error-free 10-finger touch typing motor skill after 18 lessons.

... November 200..., student M. came to me with a request to become an academic adviser for her Master's thesis. All the previous advisers had refused to work with her. She received only 7 points ("C", almost "D") for her penultimate fourth-year Term Paper. I did not understand how she had managed to pass exams as her speech was incoherent. Then, I noticed her unique tactics of "handing initiative over to a teacher": at the most responsible point when she had to say something specific, she got agitated, coughed, cleared her throat and the teacher unwittingly started answering his/her own questions, and M. agreed to these answers readily. This examination tactics enabled her to go through 4 years... Term papers were a challenge for her, as she had to produce a written text then. I don't know what sort of papers these were, but as I have already mentioned she got a score of 7 (a conditionally positive grade) for the last one. M. came to me upon advice of her friend, my former student who used to have difficulty writing, too. Under my guidance, she had eventually prepared quite a decent Term Paper which could have made a good Master's thesis the year after, she had missed the deadline though...

M.'s desire to become a certified psychologist, willingness to work, hope that I would help her (even though we had never met before) appealed to me. What worried me was her low expertise and complete self-distrust. I based my work with M. on the principle that it was the process that was to be supported, the person had to proceed with the content by him/herself depending on his/her abilities and within his/her ZPD ...

... As there was little time left till the thesis defense, and M. had never announced that she had wanted to work on a certain subject, I offered her to test a new questionnaire we were developing at the time. Work with the questionnaire would allow for gathering a large volume of data, and statistic analysis would enable her to get valid results. The essence of this work was quite clear, so describing results would not become a challenge ...

Nevertheless, M. failed to defend her thesis during the first year of working on the subject as she never wrote a line with her hand. She did a tremendous job of processing the results; she got valuable research findings and even reported them at a student seminar, but there was no text at all. Right before the defense date, after a hard decision

had been made to postpone the defense for another year, she emailed me one page of original text...

The same happened the next year. She kept on doing enormous amounts of technical work refining forms of research findings representation. When discussing the subject, she showed understanding of what her work and findings meant. However she produced no text. By spring, the situation became threatening. I warned her openly that I was ready to work with her text, poor as it was, but that I refused to write or to dictate the text for her as it was against my principles... By the middle of April, M. made a sudden statement that she failed to write the text as she typed very slowly, with two fingers. I responded that I knew the Galperin-Malov's method and could teach her error-free ten-finger touch typing at the speed of 90 signs per minute... She agreed, having expressed her doubts that she would learn something though ...

Having made patterns representing a keyboard of her laptop, we proceeded to the stepwise development of the skill of touch typing with ten fingers... It is difficult to say whether it was a stage-by-stage skill development process or "psychotherapy with activity", as I continuously perceived something usually called "learned helplessness". M. said that she had "been confusing right and left, top and bottom all her life", that she would never be able to learn it. We put stickers with the arrows showing "up", "down", "right", "left" on the laptop's screen. She could say, "I am moving the second finger of the left hand upwards" and move the fifth finger of her right hand downwards, without noticing that her movement failed to match her words. One of the main assumptions of the stage-by-stage formation is, "The action has to be performed correctly, without mistakes, from the very beginning". It was impossible to follow this principle as the action consisted mostly of mistakes despite the fact that she had the orientation basis for action in front of her. I was aware that the roots of her problem lay in the personality-related aspects of her thinking, and that reflection might help to overcome this personality-related barrier. However things that seemed good in theory, were hard to implement into practice ...

We failed to meet the deadline of seven hours. I suspected that despite my instruction to do nothing at home, M. tried to learn the keys, and was worried sick that she failed to memorize it. She believed my explanations that there was no need learning the keys as the framework of action would allow for involuntary mastering of its modes. Nevertheless, she didn't guide herself with these explanations...

A quantum leap occurred during the eighteenth hour of work (we practiced almost every day for one hour) when she travelled the distance from performing on the count of four (we used a metronome) to performing on the count of one, i.e. she started typing slowly but firmly with her ten fingers, without errors, at a speed of 60 signs per minute. It was the last of our "typing lessons" as we achieved the required result although it took us two and a half times as long as usually...

However the text of the thesis was still lacking, although the main obstacle seemed to have been eliminated. It meant that there must have been another reason for M.'s failure rather than a low speed of typing. I assumed that this "an-

¹¹ As the author was the student's academic adviser, it is more convenient to present a case study in the first person.

other reason” was the deepest self-distrust, belief that she was unable to write anything that would make sense. A desire to become a psychologist no matter what it would take and self-distrust were fertile ground for an internal conflict paralyzing her own creative initiative, and still prompting her to find “bypass routes”. As a matter of fact, when, a year earlier, I had been able to persuade her to postpone the defense, the decisive argument had been, “Would you feel yourself a certified psychologist if the text was written by someone else and you receive a “C” for it?” It turned out that M. found it important both to have a degree and feel herself a psychologist, i.e. a fully-fledged specialist ...

The situation cleared up in a few days before she had to hand the thesis in for review, and the text was still lacking. M. needed a single night to write 53 pages of the original text using the typing method she had mastered. During one day, the work on the text was completed. As an academic adviser, I edited the text. The reviewer gave M. an excellent grade (14 grade points). M. had to make a spontaneous presentation of her thesis as she failed to prepare the text because of the technical failure of her laptop ...

Overcoming of learned helplessness, and understanding of the fact that she wrote the thesis using someone’s help but by herself enabled M. to start learning new activities. She mastered quilting and then toy sewing. She needed no teachers, as she learned using on-line descriptions of activities. Her professional career after graduation from college was quite successful. She started her career as a nursery educational psychologist, and quite soon, having gone through a complex selection procedure, she became a managing director of a family and children support centre.

This case shows that it was the success in learning the typing skill that became the turning point in our interaction. It was with this breakthrough when a gap in the “I-want-but-I-can’t” conflict appeared. This gap emerged in the “I can’t”, “I can if the process is arranged properly”. No matter that it was nothing more but the touch typing skill, the success in learning achieved at the background of serious internal doubts, brought about an amazing psychotherapeutic effect. This effect of the general development resulted from a dramatic change in the problem’s epicenter that hindered and prevented progress in all other dimensions, save for the “bare” desire to become a psychologist unsubstantiated by resources.

It is difficult to say whether the counselor helped to “grow resource”, or “the resource utilization skill” emerged, but M’s collaboration with the counselor brought about an important event, namely, her first learning success in many years, which facilitated breaking the blockade built by learned helplessness. It was not about motor skills, of course. The lesson she learned was how to proceed from “I can’t” to “I can”. Thus, this case confirms the idea that any activity is a developmental resource.

* * *

If we compare such notions as “learning”, “helping to overcome difficulties” and “psychotherapy”, we will see that the line between them is most likely to be of a

historical nature. They have something in common — they are all helping practices that facilitate building of the person’s resources needed to cope with difficult life circumstances. Practitioners who provide these kinds of help frequently use the terms designating them as synonyms. They switch their roles easily. For instance, a teacher may become a psychotherapist or an assisting counselor. As it has already been mentioned, Aleksey Borozdin calls his music lessons “music therapy”, and Ch. Manske emphasizes a therapeutic effect of appropriate learning steps. Cognitive-behavioral therapy devotes much time to teaching the client, developing his/her coping skills so that they could manage their thinking and mental states. The assumptions of the cultural-historical theory — namely, one implying that learning precedes development, and another one relating to the zone of proximal development as a space of shared activity ensuring provision of the needed, available and effective help, — allow for using the cultural-historical principles in counseling and psychotherapy [52].

Accordingly, let us return to Vygotsky’s idea that prompted us to write this article. The assumption that on step might mean a hundred steps in development, made Vygotsky’s disciples and researchers focus on the learning-development relationship. Nevertheless, whereas the issue of development had always been in the focus of his attention throughout his ten-year academic career as evidenced by his published writings (please see Part 1 hereof), he took much less interest in the issue of learning. Only one work of 274 references listed by G. Vygodskaya and T. Lifanova [11] had “learning” in its title, and discussed the learning-development relationship. In his “Thinking and Speech”, L.S. Vygotsky addressed the issue of learning-development relationship when analyzing and criticizing Kurt Koffka’s theory. When he discussed development from “his own perspective”, e.g. while introducing the concept of ZPD, he used different terms. He spoke about the adult-child collaboration, about the process in which the adult passed on and the child adopted the cultural-historical experience. Learning is obviously only one of the forms that ensure transfer of experience. It is a specially arranged activity providing for translation of cultural patterns. The concept of collaboration is broader. Moreover, any collaboration is possible within any activity, not necessarily learning. From this perspective, if we bring together two lines of Vygotsky’s thought on development (one relating to learning, and one relating to the adult-child collaboration in the process of transferring and owning the cultural-historical experience and development of specific human types of activity therein), then there is every reason to change the original statement for “one step in child-adult collaboration (interaction) may give a hundred steps in development”. Then, we may translate Vygotsky’s ideas from learning on to other types of the child-adult interaction, including psychotherapy and counseling as helping practices provided by the adult for the purpose of solving life (in addition to learning) problems. However, this poses another question. Why do we speak only about the child when discussing development and collaboration? Perhaps, we could go further and imagine that it is not the child but another adult who develops

through adoption of the cultural-historical experience, in collaboration with other people getting help to overcome challenges? Perhaps, this vector of Vygotsky's thought could be considered as falling within the zone of proximal development of cultural-historical psychology itself.

Afterword

We would like to conclude by sharing another brief line of reasoning rather than ending with questions. Let us imagine three lines. The first line is a trajectory of the cultural-historical psychology. Vygotsky's contemporaries opposed it vigorously (save for a narrow circle of his closest colleagues and disciples), criticized, prohibited, and relegated it to oblivion... Later, it was re-discovered, proclaimed to be a game-changer for research and practice, and put into action. Many postulates of the cultural-historical theory became standards of thought and practice. The second line is the concept of the zone of proximal development. During Vygotsky's lifetime, this concept was exposed to severe criticism, denial and then oblivion along with the cultural-historical theory. When Vygotsky's name and texts found their way back to the cultural space, it took some time for ZPD to take its place in the system of the Vygotskian developmental ideas. At first, it was ignored and its value was denied. The concept remained a subject of ridicule and attacks as bad as accusations of plagiarism, even in the texts published as late as in the XXI century. Later, a new understanding of this concept's essence and value emerged. Vygotsky's isolated statements relating to ZPD and its role in developmental assessment and pedagogy joined together to form the integral whole. The ZPD's heuristic potential for practice unfolded, and the practice worldwide got reformed so that to account for the deep meaning inherent in the ZPD concept. The third line is L.S. Vygotsky's idea that a single step in learning may represent a hundred steps in development. No one paid any attention to this idea in Vygotsky's lifetime. Consequently, it remained completely ignored. Throughout

decades, no one attached any significance to it. Those who laid emphasis on it, e.g. L.F. Obukhova [46], accounted for the meaning that stemmed from the context. Namely, it was believed that one step in learning that changed the structure of cognitions might reform the whole system of consciousness, and, within this framework, as L.F. Obukhova argued, "the teaching may be pennyworth, and the developmental result may be worth a dollar" [46, P.188]. However, if we bring together this statement and one of Vygotsky's last ideas that ZPD might be translated to the personality as a whole, to most various aspects of its development, then a new meaning, a new framework will emerge, that is, the image of multiple interrelated dimensions of potential development, each having its own ZPD. The epicenter of this framework may be not only age-related or lie within the cognitive structures. It may lie on any of the dimensions designating the endless space of personal development. Therefore, any activity is a potential resource for development, and breaking through the epicenter by means of this activity may trigger progress in other related dimensions. Ch. Manske argued, "In chaos theory, the flap of a butterfly's wings may set off a tornado" (37, P.120). In a similar fashion, any developmental deficits, any difficulties of a given child have something "typical" and something "unique". An event that would trigger breaking through the problem's epicenter and change the whole configuration of dimensions, may happen in any activity, depending, first and foremost, on the child's individual features, on the specific characteristics of the social context of his/her development.

Should it repeat the trajectory of the two former lines, this Vygotsky's idea will become a standard of scientific thought and practice relating to creating conditions for personal development at any age and no matter what difficulties he/she has that necessitate providing him/her with psychological, educational, counseling or psychotherapeutic help. Utilization of this mechanism will become an "as-a-matter-of-course" aspect of the professional psychological practice. Hopefully this day will come anytime soon ...

In Russian

Выготский формулирует положение о том, что обучение должно идти впереди развития. Но это довольно странное опережение, так как обучение делает один шаг, а развитие — два и более. Если учитель окажется чувствительным к зоне ближайшего развития ребенка, то она превратится в перспективу его бесконечного развития.

В.П. Зинченко

В этом и заключается самый положительный момент новой теории.

Л.С. Выготский

Преамбула

В качестве эпиграфов к данной статье взяты заключительные строки из статьи [30], в которой была сделана попытка доказать «теорему» Л.С. Выготского о том, что один шаг в обучении может вести к ста шагам в развитии [16]. Причин для написания статьи на эту тему было три.

Первая заключалась в том, что, по нашему мнению, этой идее Л.С. Выготского уделялось незаслуженно мало внимания, как, впрочем, когда-то не придавали должного значения его идее о зоне ближайшего развития, как области действий, в которой сотрудничество ребенка и взрослого может оказывать плодотворное влияние на развитие. Удивление вызывало то, что практически все

последователи и исследователи творчества Л.С. Выготского подчеркивают и высоко оценивают его тезис о том, что обучение идет впереди развития. Но при этом обходят молчанием идею о том, что обучение не просто опережает развитие, а при определенных условиях ведет к качественному скачку, измеряемому многими шагами. Попытка найти соответствующие ссылки на это положение в зарубежной литературе в 2015 году результатов не дала. Ссылки с цитированием и обсуждением этого положения — хотя по данным А.Н. Перре-Клермо [48] количество ссылок на работы Л.С. Выготского составляет десятки тысяч (по материалам доклада на Международном симпозиуме «Научная школа Л.С. Выготского: традиции и инновации» (Москва, 27–28 июня 2016)) — обнаружены не были. Как будто против этого тезиса существует своеобразный заговор молчания. Например, в Кембриджском издании книги «Выготский» есть статья про книгу «Мышление и речь», в которой есть раздел «Метафоры». Но среди множества метафор, используемых Л.С. Выготским, разбираемое нами высказывание даже не упоминается [61].

Да и отечественные авторы не особенно склонны упоминать об этой фразе Л.С. Выготского. Ни у Д.Б. Эльконина, ни у В.В. Давыдова, ни у П.Я. Гальперина мы не встречаем ни упоминаний об этой идее, ни каких-либо комментариев. Лишь Л.Ф. Обухова [46] цитирует это место Л.С. Выготского, как важное для понимания развития положение, и В.П. Зинченко в своем коротком, но блистательном эссе о Л.С. Выготском дает свое понимание значения особого характера этой связи [35].

Вторая причина написания статьи под таким названием состояла в том, что с точки зрения практических задач оказания помощи детям с особенностями развития, особенно для таких категорий детей, у которых имеется целый комплекс нарушений и осложняющих факторов, вопрос о том, возможно ли так выстроить их обучение, чтобы развитие шло семимильными шагами или нет, является не просто актуальным, а жизненно важным. Если такой механизм существует, то тогда у таких детей, как, например, дети-сироты с тяжелыми соматическими заболеваниями и обусловленными этим нарушениями развития, появляются шансы на нормальное развитие и раскрытие их потенциала. Если нет такого механизма, тогда, скорее всего, нет и шансов. Поскольку содействие развитию таких детей является одним из важных направлений практической работы автора данной статьи, то поиски доказательства этой «теоремы» Л.С. Выготского приобретали особый смысл.

Третья причина была связана с тем, что книга, которая во всем мире признана как один из важнейших трудов Л.С. Выготского «Мышление и речь», и в шестой главе которой высказана мысль об особой связи обучения и развития, до сих пор вызывает дискуссии на удивительную тему, а именно, *о чем* эта книга!

На первый взгляд вопрос наивный, но — только на первый взгляд. Дело в том, что, во-первых, развивае-

мая Л.С. Выготским система представлений о человеческой психике и ее развитии осталась далеко незавершенной. По характеру его публикаций видно, что его исследовательская программа в последние два года жизни лишь начала складываться. Во-вторых, мысль автора была чрезвычайно динамичной, интенсивно двигаясь вокруг нескольких эпицентров. Возможно, именно поэтому разные авторы, даже его ближайшие ученики и соратники, видят работу Л.С. Выготского по-разному. Д.Б. Эльконин, всю жизнь занимавшийся развитием, считает, что главной для Л.С. была проблема сознания (а не развития). А.Р. Лурия, автор послесловия к опубликованной во втором томе собрания сочинении Л.С. Выготского книге «Мышление и речь», вообще не касается темы развития, лишь мимоходом упоминая о важности понятия зона ближайшего развития. Главную книгу Л.С. Выготского «Мышление и речь» называют книгой «о мышлении», «о речевом мышлении», о развитии мышления и речи [16; 42; 45; 61]. А, например, Г.Л. Выгодская и Т.М. Лифанова пишут, что «...вся эта книга от начала до конца посвящена развитию вообще» [11]. И мы с этим вполне согласны. Анализ этапов творчества Л.С. Выготского дает основания полагать, что тема развития была главной на всем протяжении его десятилетней творческой жизни [30]. Хотя он пришел к этой теме далеко не сразу. В названиях работ 1924–1929, которые связаны с проблемой развития, доминирует слово «воспитание», а термин «развитие» встречается лишь дважды (в 77 публикациях) в работах 1928 и 1929 гг. и в обеих работах речь идет о проблеме культурного развития ребенка¹. Начиная с 1930, Л.С. Выготский напрямую обращается к теме развития, и этот термин фигурирует в названии 25 (из 95 написанных в то время) его работ. В одном из последних своих текстов Л.С. Выготский и формулирует положение о ста шагах в развитии, которое можно рассматривать как последнее в ряду разработанных им представлений о развитии. В предыдущей статье [30] была сделана попытка привлечь внимание читателей (и почитателей Л.С. Выготского) к этому тезису, как представляющему особую важность в концептуальной системе Л.С. Выготского, попытаться увидеть в этом образе гипотетическую картину важнейшего механизма развития. В этой статье мы частично воспроизводим логику рассуждения в первых двух частях, а в третьей попробуем показать на примерах отдельных случаев, как именно может работать «механизм», при котором один шаг в обучении может приводить к многим шагам в развитии.

Часть 1. От проблемы к идее

Исходя из представления о том, что тема развития была центральной, а разработка представлений о развитии человека являлась стержнем его культурно-исторической концепции, попробуем реконструи-

¹ Интересно, что в «Психологическом словаре» [7], подготовленном Л.С. Выготским совместно с Б.Е. Варшавой (скончавшимся в 1927 г.) и опубликованном в 1931, термин «развитие» вообще отсутствует.

ровать путь, который прошла мысль Л.С. Выготского к той идее, которая представляет, с нашей точки зрения, особую важность.

Кратко поясним, как мы понимаем его идею о том, что один шаг в обучении может вести к многим шагам в развитии.

На наш взгляд, здесь содержится три мысли.

Первая — это реализация положения о том, что обучение ведет за собой развитие.

Вторая — что обучение «чему-то такому», очень важному именно для данного случая, может приводить к развивающему эффекту сразу по нескольким направлениям.

Третья — то, что прямо не высказано, но латентно содержится как постановка проблемы, — обучение можно (и нужно) вести именно так, чтобы оно было развивающим. Вопрос: *как* это делать?! При каких условиях может быть достигнут этот эффект. (О том, что не всякое обучение и не всегда ведет к развитию, Л.С. Выготский также упоминает в различных контекстах.)

Попробуем реконструировать то, как шел Л.С. Выготский к этой идее.

Предварительно рассмотрим десятилетний путь Л.С. Выготского через призму его движения в проблеме развития. Анализ творчества Л.С. Выготского под этим углом зрения позволяет нам выделить пять этапов. Обычно принято выделять три периода с момента его начала работы в психологии: первый — с 1924 по 1927 г., второй — с 1928 по 1931 г., третий — с 1932 по 1934 г. [11; 42; 45; 61, 62 и др.]². Но с точки зрения рассматриваемой нами проблемы, мы выделяем еще два этапа, которые связаны с переломными моментами в развитии представлений Л.С. Выготского о развитии.

Первый этап: 1924—1927 гг. Л.С. Выготский начинает свою работу в психологии, занимается проблемой развития и обучения детей с аномалиями, выступает с инновационными представлениями о психологии детей с особенностями развития, ставит проблему развития в контексте задач обучения, социализации и профессионального образования детей с различными дефектами. В этот же период (1926) он пишет «Педагогическую психологию» [14], где формулирует важное положение о роли самого ребенка в обучении и развитии. В этот же период возникают еще три линии содержательного движения.

Одна — это размышление о проблеме сознания, которое в работе 1925 г. трактуется еще не как «связь деятельности» (это будет позже), а пока что как связь, взаимодействие «систем рефлексов», видимо, под влиянием весьма авторитетных в то время фигур И.П. Павлова и В.М. Бехтерева [13]. Вторая — размышление об отличии психики человека от психики животных, в ходе которого появляется представление о том, что в «...формуле поведения человека есть часть, которой нет у животных: исторический опыт, социальный опыт, удвоенный опыт» [13, с. 85]. Третья линия — задача поиска «знаков», при помощи которых эти новые члены формулы между собой связы-

ваются. В 1925 г. Л.С. Выготский выводит формулу, ставя знак «+» между историческим и социальным опытом, называя это «удвоенным опытом».

Второй этап: 1927 г. — самоопределение Л.С. Выготского в пространстве современной ему научной психологии, отраженное в ключевой методологической работе «Исторический смысл психологического кризиса», впервые опубликованной лишь в 1982 г. [15]. Следует учесть, что Л.С. Выготский пишет эту работу, находясь в больнице с фактически смертельным диагнозом, более полугодом без положительной динамики [11]. Заключительная часть текста выглядит как завещание, как наказ последующим поколениям психологов, как то, что самому автору, скорее всего, сделать не удастся. Но судьба дарит ему еще 7 лет творческой жизни.

В этой работе, большая часть текста которой посвящена методологии новой психологии, в основу которой положены философия и практика, ставится задача разработки некоего среднего, промежуточного слоя понятий (промежуточного между материалистической диалектикой и изучаемой реальностью, т.е. психикой человека). Л.С. Выготский ищет название для новой науки, но в итоге оставляет за ней имя «психология», подчеркивая при этом, что она должна быть «материалистической» и «исторической». Считая образцом такой науки исторический материализм, описывающий процесс развития общества как закономерную смену экономических формаций, он пишет о необходимости разработки таких понятий, который могли бы не только объяснять и описывать психику, но и способствовать овладению ею. Причину кризиса и, соответственно, движущую силу развития психологии Л.С. Выготский, как известно, видит в бурном развитии прикладной психологии, в возникновении психологической практики, В качестве одной из таких практик он указывает практику воспитания. Столкновение с практикой «...заставляет психологию перестроить свои принципы так, чтобы они выдержали испытание практикой» (15, с. 387). И далее: «...нельзя преувеличить значение новой практической психологии для *всей* науки; психолог мог бы сложить ей гимн» (там же, с. 387).

То, что Л.С. Выготский придавал столь принципиальное значение практике в развитии «новой» психологии стало широко известно с момента опубликования его работы «Исторический смысл психологического кризиса». Мы называем этап написания этого текста «самоопределением Л.С. Выготского, потому что он не только ставит задачу наработки новой методологии, т.е. системы «посредствующих, конкретных, применимых к масштабу данной науки понятий» (15, с. 419), но и идентифицирует себя с ней. Как мы постараемся показать, вся его дальнейшая работа направлена на то, чтобы создать такой концептуальный аппарат, который позволял бы решать практические задачи в той сфере, в которой он работал как практик. Этой практикой с самого начала была работа с детьми, имеющими особенности развития. И Л.С. Выготский с первого (с момента его прихода в психологию) до по-

² Иногда в качестве первого этапа выделяется его деятельность, которая завершилась книгой «Психология искусства» [44]. Мы берем за точку отсчета его первые работы, связанные именно с проблемами развития.

следнего дня продолжал заниматься этой проблемой. При этом он держал в фокусе внимания три ее аспекта: как происходит нормальное развитие, как происходит аномальное развитие ребенка и как можно создать условия, чтобы изменить ход аномального развития³.

Уже в эти годы он формулирует важное положение о том, что развитие нормальных и «дефективных» (воспользуемся терминологией того времени, от которой, кстати, Л.С. Выготский пыгается уйти) детей должно подчиняться одним и тем же законам, и стремится эти законы открыть. Уже в 1924 г. он пишет, что «...слепота есть нормальное, а не болезненное состояние для слепого» [12, с. 68], что «...правильно педагогическая гигиена предписывает обращаться со слепым ребенком так же, как если он был зрячим» [там же, с. 69], что «...социальное воспитание победит дефективность. Тогда, вероятно, нас не поймут, если мы скажем о слепом ребенке, что он дефективный, но о слепом скажут, что он слепой и о глухом, что он глухой и *ничего больше*» [там же, с. 72].

Возвращаясь к работе 1927 г. [15], обратим внимание на один ход рассуждения Л.С. Выготского, который в каком-то смысле можно рассматривать как ключ к пониманию истоков его идеи, того, что, говоря словами Н.Г.Алексеева [1], могло послужить своеобразным «моделирующим представлением» для понимания связи обучения и развития.

Когда Л.С. Выготский формулирует тезис о необходимости новой методологии, новой системы понятий, он обращается к работе Л. Бинсвангера 1922 г., с которой неоднократно соотносится на протяжении всего текста. В этом пункте он ссылается на Бинсвангера, который «...вспоминает слова Brentano об удивительном искусстве логики, которой *один* шаг вперед имеет следствием 1000 шагов вперед в науке» [15, с. 419].

Через семь лет после этих слов он напишет, обращаясь уже не к развитию науки, а к развитию ребенка, свою знаменитую фразу об одном шаге в обучении, который может означать сто шагов в развитии. В пояснении к ней можно усмотреть прямую аналогию между развитием науки и развитием ребенка. «...если мы научимся, скажем, новому методу мышления, новому типу структур, то это даст нам возможность выполнять не только ту самую деятельность, которая была предметом непосредственного обучения, но в во много раз больше — даст возможность выйти далеко за пределы тех непосредственных результатов, к которым привело обучение» [16, с. 230]. Напоминаем, что эта фраза приводится в главе шестой, посвященной развитию *научных* понятий у детей, главе, которая написана в 1934 г. Другими словами, и в 1927 г., и в 1934 г. речь идет о научном мышлении: в первом случае — о развитии мышления в науке, во втором случае — о становлении «научного» мышления у ребенка.

Третий этап: 1928—1931. Оправившись от болезни, Л.С. Выготский, вдохновленный и вооруженный идеей

новой методологии, с головой окунается в работу. Подавляющее большинство работ в этот период так или иначе связаны с проблемой развития ребенка. Большая часть текстов посвящена работе с различными категориями особенных детей. В 1928 г. 22 работы из 30 связаны с проблемами развития (в том числе 16 — с развитием особенных детей); в 1929 г. — работ, посвященных развитию, всего 8 (из 18), при этом половина из них связана с тематикой нормального развития; в 1930 г. — 21 работа из 30 прямо или косвенно связана с вопросами развития (17 работ посвящены проблемам патологии развития). Завершается этот этап в 1931 г. написанием эпохального труда с характерным названием, в котором можно увидеть следы его размышлений о психологии как исторической науке в 1927 г., — «История развития высших психических функций» [17], в которой дается методологический ключ (новая логика, вспоминая слова Brentano), позволяющий по-новому подойти и к проблеме развития ребенка (человека), и к проблеме сознания, и к проблеме специфики человеческой психики по сравнению с психикой животных (вся линия полемики Л.С. Выготского с бихевиористами и гештальтистами), и метод исследования, имеющий практическое значение, так как исследование ведется путем обучения.

Важно отметить, что статьи со словами «культурное развитие» в названии впервые появляются в 1928 г., а завершается этап впервые появившимся в названии словом «история». С этого момента новая психология, создаваемая Л.С. Выготским, становится по факту «культурно-исторической».

Четвертый этап: 1932 — март 1933 г. В этот период под руководством Л.С. Выготского проводятся основные экспериментальные исследования, базирующиеся на новом понимании развития высших психических функций человека (исследования внимания, памяти, мышления). Завершением этапа, по-видимому, можно считать выступление Л.С. Выготского с заключительным словом на конференции 23 марта 1933 г. (текст опубликован в Т. 4 собр. соч. в главе «Проблемы возраста»), на котором Л.С. Выготский вводит понятие «зона ближайшего развития», придавая ему важнейшее значение для понимания развития ребенка как человека, как социального существа [18]. *Фактически с этого момента концептуальный каркас культурно-исторической теории можно считать завершенным, так как в ней появляется понятие, связывающее воедино целый ряд прорывных идей Л.С. Выготского о специфике развития человека, о его сознании, о роли культуры и взаимодействия ребенка с другими людьми, — понятие «зона ближайшего развития».*

Пятый этап: 23 марта 1933 — 11 июня 1934. Это был этап, когда счет шел на дни. Это период борьбы, начинающейся травли, смертельной угрозы со стороны природы (болезнь) и не меньшей угрозы со стороны социума [11]. «Биологическое» и «социальное» восстали

³ Здесь уместно вспомнить, что Тезисы доклада Л.С. Выготского на коллегии Государственного ученого совета социально-правовой охраны несовершеннолетних (ГУС СПОН) Наркомпроса обсуждались в мае 1924 г. на II съезде СПОН. Л.С. Выготский, который тогда лишь вступал в психологию, сделал объединенный доклад по работе трех секций (слепые, глухие, умственно отсталые). На заседании коллеги присутствовала Н.К. Крупская, которая предложила усилить практическую значимость положений доклада и подчеркнула «...мысль о необходимости найти эффективные пути приближения обучения дефективных детей к условиям обучения и воспитания в общеобразовательной школе... включения таких детей в общественно-трудовую жизнь» [11, с. 79].

одновременно против Л.С. Выготского и его культурно-исторической теории. Те, кто вчера превозносил Л.С. Выготского, в это время начинают подвергать его жестокой неоправданной критике. Чуть позже (все-го лишь через два года после смерти) его книги будут изымать из библиотек, уничтожать, его статьи будут вырезать из журналов, а выдавать для чтения сохранившиеся публикации будут только по специальному разрешению. Но это будет после (с 1936 по 1956 г.). А в этот период, несмотря на «социальную ситуацию», Л.С. Выготский вновь, как и в кризисный для его жизни период 1927 г., самоопределяется культурно-экзистенциальным образом, фактически начав разрабатывать исследовательскую программу на основе наработанного концептуального аппарата. То, что формируется исследовательская программа, видно даже по названиям текстов этого периода. Приведем их в той последовательности, в которой они приведены в списке трудов Л.С. Выготского в книге Г.Л. Выгодской и Т.М. Лифановой [11]: «Проблема возраста», «Проблема развития», «Проблема сознания», «Проблема обучения и развития в школьном возрасте», «Проблема развития в структурной психологии», «Проблема развития и распада высших психических функций» (это последний доклад Л.С. Выготского, сделанный им за полтора месяца до смерти). В этот же ряд можно включить еще две работы 1932 г. (ничего, что у нас этапы идут немного «внахлест»), связанные с прочтением книг А. Гезелла и Ж. Пиаже: «Проблема развития ребенка в исследованиях Арнольда Гезелла» и «Проблема речи и мышления ребенка в учении Ж. Пиаже».

Самому Льву Семеновичу не было суждено реализовать намечаемую программу. Это уже было делом его соратников и учеников, а также их учеников и т.д. По мнению Б.Д. Эльконина в России сейчас уже работает пятое поколение сторонников культурно-исторической психологии [30].

Судьба идей Л.С. Выготского была не простой. До 1956 г. он был фактически запрещен в СССР и не известен зарубежным психологам.

После снятия запретов на Л.С. Выготского (можно представить какого мужества и какого искусства потребовало это от его учеников, чтобы добиться этого всего лишь через несколько лет после печально известной «павловской сессии») стали появляться первые публикации Л.С. Выготского. Сначала главный труд «Мышление и речь» в 1956 г., затем «История развития высших психических функций» (1960). В 1962 г. «Мышление и речь» переводится за рубежом, сначала на английский, а затем и на другие языки. В 1980-е гг. публикуется шеститомное издание трудов Л.С. Выготского, в которое входят далеко не все его тексты, но по которому уже можно составить представление о той громадной работе, которую он проделал за отведенные ему 10 лет.

После этого рост популярности культурно-исторической психологии начинает стремительно нарастать. В 1990-е гг. создается Международное общество культурных и деятельностных исследований (ISCAR)⁴. Автору данной статьи довелось участвовать дважды в конгрессах ИСКАР — в 2008 г. в Сан-Диего и в 2014 г. в Сиднее. Динамика такова: в 2008 г. в программе были указаны участники 45 стран мира, в 2014 г. — уже 62 страны.

В чем видится секрет столь стремительной популярности концепции Л.С. Выготского. Не может же это быть связано только с тем, что на русском языке было опубликовано собрание его основных сочинений?! На наш взгляд, именно в 1980—1990-е гг. сошлись два фактора, для которых своеобразным катализатором произошедшей «химической реакции» стала одна очень важная особенность самой культурно-исторической концепции. Именно поэтому «химическая реакция» пошла со столь «бурным выделением энергии».

Период 1980—1990-х гг. — это время, когда:

во-первых, стали известны ранее не публиковавшиеся труды Л.С. Выготского, и появилась возможность познакомиться с его трудами в первоисточниках (это важно, так как идеи Л.С. Выготского нередко искажаются, с умыслом или без него);

во-вторых — и это важнейший фактор — когда резко расширяется запрос на психологию в различных видах практики. То есть время, в которое работал Л.С. Выготский, вернулось, но уже на новом уровне. В конце 1980-х гг. появляются публикации об академической и практической психологии [59], о неклассической комплексной практико-ориентированной науке эргономике (базовой частью которой является психология) [23], о психологической практике [8] и т. д. Из-за рубежа в Россию хлынул поток психологов-практиков, которые начали транслировать западные подходы.

Казалось бы, разве может концепция, которая разрабатывалась на протяжении нескольких лет небольшой группой очень молодых людей (их лидер Л.С. Выготский умер, не достигнув возраста 38 лет), да еще несколько десятилетий назад, в другом историческом времени, быть конкурентноспособной методам и подходам, которые на протяжении этих десятилетий, не лежали недвижимо на полках в спецхранах, а интенсивно разрабатывались многими поколениями ученых и практиков?!⁵ Но культурно-историческая психология оказалась не просто конкурентноспособной. Она начала последовательно завоевывать все новые области практики, перестраивая представления о них, обогащая свой концептуальный аппарат, который изначально — и в этом видится коренная особенность культурно-исторической психологии — создавался на основе, во главу угла которой была положена философия и практика, как это сформулировал Л.С. Выготский в работе 1927 г. [15].

⁴ На конгрессе в Сиднее в октябре 2014 г. исполнительным комитетом ИСКАР принято решение переименовать ассоциацию в Международное общество культурно-исторических деятельностных исследований, сохранив без изменения аббревиатуру.

⁵ Разумеется, труды Л.С. Выготского не только «лежали на полках» и подлежали уничтожению. Его ученики, родные и близкие бережно хранили все тексты, конспекты, записи, а своей деятельностью продолжали делать то, что начали вместе с Учителем. И это — наряду с концептуальной культурно-исторической мощью самой концепции — стало главным фактором того, что имя Л.С. Выготского, как создателя нового направления в психологии стало известно всему миру.

Оказалось, что далеко не все понятия, в которых описываются психические процессы, далеко не все теории, которые их великолепно объясняют, пригодны для решения практических задач⁶. Культурно-историческая концепция оказалась именно такой теорией, которая самим автором создавалась как инструмент для практики (кстати, сам Л.С. называл свой подход инструментальным). Эвристический потенциал этих понятий раскрывался постепенно. Как это происходило, можно проследить на примере понятия «зона ближайшего развития», которое прочертило удивительную траекторию от некоего общего периферийного момента культурно-исторической концепции (о котором в книгах по психологии развития нередко даже не упоминали) до важнейшего методологического принципа в нейропсихологии [4; 38], развивающем обучении [22; 50; 53; 54; 57; 58 и др.], коррекционной педагогике [39], а в последние годы и в психотерапевтической работе [51; 52]⁷.

Сейчас диагностика развития и ведение педагогических (коррекционно-развивающих) занятий с детьми на основе (с учетом) ЗБР является неотъемлемым принципом, который, как оказалось, технологически воплотить в практике совсем не просто (вот где дает о себе знать методологическая проблема взаимоотношения философии и практики, когда нужно наработать промежуточный — по Л.С. Выготскому — слой эффективных понятий, которые бы и описывали предмет приложения практических усилий, и давали в руки метод, дающий возможность эффективно действовать с этим предметом).

Представляется, что именно изначальная (в замысле) ориентированность разработки теории Л.С. Выготским как инструмента для практики и обусловила стремительный рост ее популярности и востребованности на рубеже XX—XXI вв. И пока динамика, как уже было сказано выше, носит характер расширения сфер практики приложения культурно-исторической концепции и углубления ее теоретических представлений. Специалисты, хорошо знакомые с концепцией Л.С. Выготского, продолжают ее для себя открывать, обнаруживая в ней скрытый потенциал [см. например: 27; 51; 52].

Именно это произошло с понятием «зона ближайшего развития». В конце 1990-х—начале 2000-х гг. появляются публикации, которые можно рассматривать как «прорывные» в проблематике связи обучения и развития, видимого сквозь призму понятия ЗБР [5; 25; 39; 47; 53]. Зона ближайшего развития начинает рассматриваться не как плоскость действия, а как сложноустроенное многовекторное пространство, в котором идея о том, что один шаг в обучении может дать не один шаг в развитии, неожиданно обретает глубокий операциональный (т.е. дающий возможность решать практические задачи) смысл. И первое приложение

эта идея ЗБР как многовекторного пространства находит в той самой практике, с которой начинал Л.С. Выготский, — в практике изучения развития особенных детей и поиска путей содействия этому процессу.

Именно в этой сфере представляется крайне важной такая постановка вопроса: возможно ли *так* строить педагогическую, психолого-педагогическую, психологическую, консультационную, психотерапевтическую работу с особенными детьми, чтобы один шаг в обучении способствовал многим шагам в развитии? Потому что для этих детей другого пути нет. А этот путь открывает для них реальную перспективу. Практика показывает, что это возможно. Вопрос: при каких условиях? — Как можно помыслить себе гипотетический механизм, благодаря которому сотрудничество ребенка и взрослого может давать эффект качественного скачка в развитии?

Часть 2. От идеи к гипотетическому механизму

Чтобы показать, как может работать такой механизм, обратимся к многовекторной модели ЗБР, разработанной в практике рефлексивно-деятельностного подхода (РДП) для оказания помощи детям в преодолении учебных трудностей, способствующей развитию [24; 25; 26; 27; 28; 29; 30; 31; 32; 33; 64 и др.]. Как видно из этой формулировки, здесь речь идет о практике помощи. Эта помощь осуществляется на материале учебной деятельности, т.к. ее оказывает взрослый ребенку в процессе преодоления им своих учебных трудностей. При этом помощь направлена на содействие развитию ребенка, а не только на работу с трудностями. Важно то, что это модель зоны ближайшего развития (ЗБР) — пространства сотрудничества ребенка и взрослого, которое может быть плодотворным для развития лишь в определенных границах, за пределами которых, по мнению Л.С. Выготского их взаимодействие бесполезно и даже может нанести вред ребенку. «Изюминкой» модели является ее многовекторность.

РДП возник как обобщение практики оказания помощи детям с трудностями в обучении, которая опиралась на инновационные подходы учителей, успешно работающих с любыми категориями «трудных» детей [29]. С 1996 по 2002 г. автор данной статьи был одним из организаторов проекта «Летняя школа для детей с особенностями развития и инвалидностью», в эти школы приглашались учителя и другие специалисты, имеющие успешный опыт работы с различными категориями особенных детей. Сам термин «РДП» начал употребляться для описания той практики, которая возникла в проводимых учителем русского языка Н.Ю. Абашевой совместно с психологом В.К. Зарецким занятиях в летней школе 1997 г. [24]. В дальнейшем эта практика рефлексировалась, расширялась,

⁶ Автор данного текста впервые столкнулся с этой методологической проблемой еще в студенческие годы, когда оказалось, что ни одна из существующих концепций творческого мышления не может быть инструментом для решения практической задачи «формирования творческого мышления» или хотя бы содействия процессу решения творческой задачи (28).

⁷ В 2014 г. на конгрессе ИСКАР в Сиднее автор данного текста делал доклад (совместно с А.Б. Холмогоровой), который назывался так: «Понятие “зона ближайшего развития” в педагогике и психотерапии». Первая реакция участников конгресса, присутствовавших на докладе была такой: «ну вот, Выготского не хватало только в психотерапии». Но затем отношение к такой постановке вопроса изменилось, и самого докладчика в итоге выбрали членом Исполкома ИСКАР.

выстраивалось ее научное обоснование, и в настоящее время она описывается как научно-практический подход, имеющий собственные теоретико-методологические принципы в рамках отечественных направлений в психологии развития (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Н.Г. Алексеев и др.) и технологические процедуры их реализации [29].

Далее мы кратко рассмотрим суть и основное содержание данного подхода и постараемся показать, как в нем рассматриваются механизмы взаимосвязи обучения и развития во взаимодействии ребенка и взрослого, какие условия для развития и за счет чего создаются при оказании помощи средствами РДП.

Исходным пунктом для РДП является рассмотрение любой проблемной ситуации, возникающей в обучении, как ресурсной для развития. Это может быть ситуация ошибки, трудности, непонимания, неспособности (реальной или кажущейся ребенку) что-либо сделать, хронической неуспеваемости, педагогической запущенности и т. п. Но это также может быть ситуация, обусловленная естественными факторами, связанными с «ограниченными возможностями здоровья», например, с инвалидностью.

Проблемная ситуация, возникающая в обучении, указывает взрослому на то, что ребенок не может нечто сделать самостоятельно. Таким образом, то, что нужно сделать ребенку, оказывается за пределами зоны его актуального развития, по Л.С. Выготскому. Если же то, что нужно сделать, находится в зоне его ближайшего развития, то это дает шансы взрослому организовать процесс своего взаимодействия с ребенком так, чтобы этот «шаг в развитии» ребенком был сделан. В РДП выделены и обоснованы несколько условий, при которых ребенок может сделать этот шаг в совместной деятельности со взрослым, т. е. как на практике обучение может вести за собой развитие [29].

Кратко перечислим некоторые из этих условий.

Во-первых, необходимым условием является выстраивание эмоционально-смыслового контакта ребенка со взрослым, при котором ребенок чувствует себя защищенным, ощущает поддержку и принятие себя со стороны взрослого, испытывает эмоциональный комфорт от общения с ним, определяет смысл собственной деятельности и смысл участия в ней взрослого. Без достижения такого контакта не могут быть выполнены и все остальные условия.

Во-вторых, развитие будет происходить, если ребенок в совместной деятельности будет занимать позицию полноценного и полноправного субъекта собственной деятельности по преодолению трудностей и ее рефлексии.

В-третьих, его отношения с взрослым в этой деятельности являются отношениями сотрудничества, причем взрослый находится в позиции помощника главному действующему лицу — ребенку.

В-четвертых, развитие происходит в самостоятельной деятельности ребенка и ее рефлексии, осуществляемых с помощью и при поддержке взрослого.

В-пятых, шаг в развитии осуществляется через присвоение ребенком в этой деятельности тех способов, которые реализуются совместно со взрослым (интериоризацию, по Л.С. Выготскому) [18,] и через рефлексию собственных и совместных способов деятельности.

В-шестых, развитие в совместной деятельности по преодолению проблемной ситуации может происходить одновременно по нескольким направлениям, или, как писал Л.С. Выготский: «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» [16, с. 230].

Последний тезис, а также основная суть РДП иллюстрируется нами схемой объемного, а не плоскостного представления о зоне ближайшего развития (рис. 1),

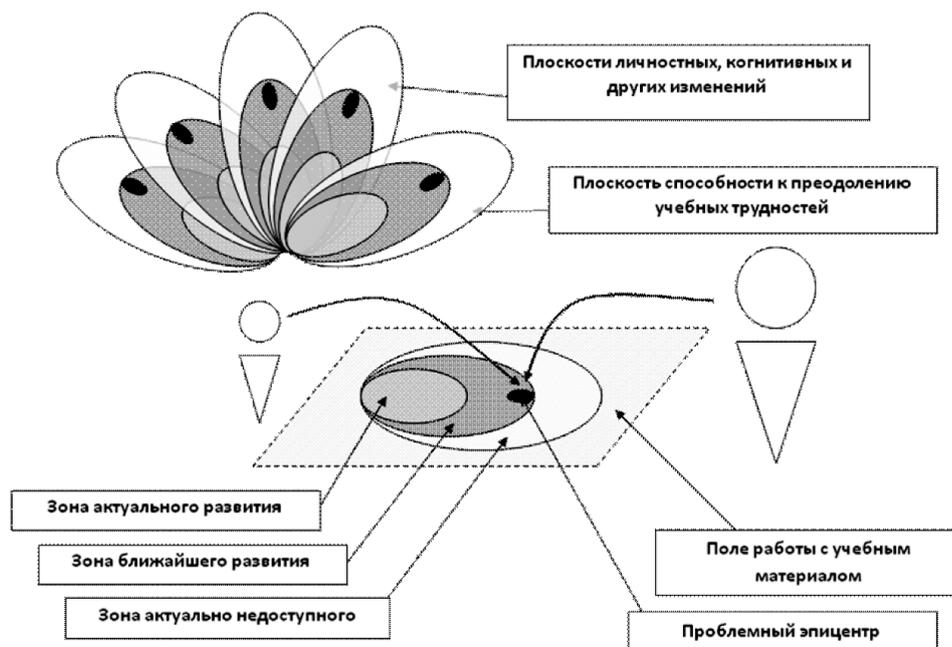


Рис. 1. Схема зоны ближайшего развития как совокупности векторов, по которым возможны «шаги» в развитии. Иллюстрация к ресурсу проблемной ситуации для развития, а также к тезису Л.С. Выготского «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» [29]

идея которого начала развиваться в ряде работ отечественных психологов [см. например: 5; 40; 47; 53].

В соответствии с рис. 1 (про себя мы эту схему стали называть «цветочек») развитие можно представить как уникальное событие в жизни ребенка, когда в проблемной ситуации происходит изменение в сторону расширения границ зон актуального и ближайшего развития сразу по нескольким векторам, и тогда возникает новое качество. Ребенок начинает раскрываться подобно тому, как распускается цветок, отсюда и неформальное название схемы «цветочек».

Остановимся подробнее на описании этой схемы и на примерах того, как в конкретной проблемной ситуации могут осуществляться шаги в развитии (пусть не сто шагов, но хотя бы несколько).

Основной идеей подхода является опора на ресурс ребенка как субъекта учебной деятельности, ее рефлексии и собственного развития. Соответственно, задача взрослого — помогать ребенку ощущать себя субъектом собственной деятельности и ее рефлексии, быть ему в этом партнером-сотрудником, помогать ему наращивать собственный ресурс. Поскольку ребенок обращается за помощью к взрослому тогда, когда не может справиться сам, т. е. в ЗБР, то взрослый может оказать помощь так, чтобы ребенок справился с заданием, понял, что он мог сделать сам, с какой трудностью столкнулся, чем именно ему помог взрослый и чему ему необходимо научиться, чтобы в дальнейшем подобные задания выполнять самостоятельно. По двум основным процессам, субъектом которых является ребенок в учебной деятельности, подход и получил свое название.

Рефлексивно-деятельностный подход (РДП) — это система принципов и технологий содействия развитию ребенка в процессе его сотрудничества со взрослым и сверстниками, основанная на поддержке позиции ребенка как субъекта осуществляемой деятельности, ее рефлексии, осознания, перестройки и конструирования способов ее осуществления.

Развитие в учебной деятельности происходит через интериоризацию способов совместной деятельности. Динамика развития — постоянное расширение зон актуального и ближайшего развития по различным векторам индивидуального движения в плоскости освоения предметного материала, а также в других плоскостях, в которых происходит формирование разнообразных способностей и личностных качеств.

Помощь в рефлексивно-деятельностном подходе выступает как поддержка взрослым субъектной позиции ребенка и процессов, связанных с реализацией, рефлексией, перестройкой и конструированием способов деятельности.

Поскольку ребенок рассматривается как сотрудник и партнер взрослого, реальное учебное занятие является продуктом их совместного творчества. Учителя, работающие средствами рефлексивно-деятельностного подхода, руководствуются общей идеей

подхода, принципами, ограничениями, которые накладывает позиция сотрудника и идея помощи через рефлексии, а также некоторыми рекомендациями по технологии. Но реальный процесс, еще раз подчеркнем это, разворачивается как в известной мере спонтанный, творческий, ставящий и самого учителя в позицию «развивающегося взрослого».

Задача взрослого — определить зону ближайшего развития в плоскости учебного материала, дать соответствующие возможностям ребенка задания, чтобы прояснить, что он может сам, чего не может, обеспечить индивидуальную помощь. Если проблемы в учебном предмете связаны с состоянием «других векторов», то по этим векторам, благодаря оказываемой помощи, тоже начинается движение.

Важнейшим для ребенка, особенно для ребенка с хроническими трудностями в обучении или с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является вектор «способность преодолевать собственные трудности», связанный с развитием и укреплением его субъектного начала. Именно недостаточность опыта самостоятельного преодоления различных жизненных (не только учебных) затруднений может приводить к самоощущению, аналогичному феномену выученной беспомощности, описанному М. Селигменом [63]. У педагогически запущенных детей таким фактором может быть опыт безуспешных попыток действия в зоне актуально недоступного, для детей с ОВЗ, наоборот, — гиперопека, когда взрослый даже в ЗАР не дает возможности ребенку действовать самостоятельно. И именно выученная беспомощность может стать фактором, сдерживающим развитие по другим направлениям, так как препятствует воплощению в жизнь главного исходного условия — формированию у ребенка позиции субъекта обучения, саморазвития, самореализации, ощущения собственной самоэффективности [60]. А без субъектной позиции не включаются главные механизмы, благодаря которым может начаться одновременное движение по нескольким векторам, регулируемое собственной активностью ребенка.

Возможность при опоре на РДП создавать условия для развития такой позиции и способности к преодолению учебных и жизненных трудностей, с нашей точки зрения, является важным и ценным ресурсом, в частности, для инклюзивной практики⁸, пока что используемым лишь эпизодически.

В совместной деятельности со взрослым ребенок начинает различать, что он может сделать самостоятельно, при выполнении каких действий он нуждается в помощи. А главное — от занятия к занятию он сам видит динамику, ощущает расширение границ своих возможностей, и — что особенно важно — понимает, за счет чего это достигается.

Это очень хорошо сформулировал один из второклассников, который по уровню успеваемости едва не был отправлен в школу для умственно отсталых детей. Когда консультант, следуя принципу сотруд-

⁸ Вспомним задачу, которую в 1924 г. ставила Н.К. Крупская участникам совещания по воспитанию и обучению «дефективных» детей, на котором выступал с докладом Л.С. Выготский [11].

ничества и поддержки субъектной позиции ребенка, спросил, будет ли он решать очередную задачу самостоятельно или совместно, он сказал: «Это задание мы сделаем вместе, а следующее я попробую сам». Конечно, в 9 лет, с диагнозом «задержка психического развития» он не может объяснить, за счет чего то, что мы делаем вместе, он потом почему-то может делать самостоятельно. Но он понимает смысл взаимодействия с консультантом и видит его результаты: то, что вчера он мог делать только совместно, сегодня он может делать самостоятельно (прямо, по Л.С. Выготскому). Благодаря ситуативным успехам, маленьким победам над ошибками и трудностями, осмыслению и изменению способов, рефлексии прежнего и нового опыта в тотальности выученной беспомощности образуется своего рода брешь. У ребенка появляется пространство деятельности, пусть поначалу небольшое, внутри которого он успешен, в котором приложенные усилия обязательно оборачиваются реальным результатом (понимание причин ошибки — это тоже положительный результат, так как становится понятным, над чем надо работать, какую причину устранять).

Возможно, именно потому, что дети, имеющие преимущественно негативный опыт учебной деятельности, привыкшие к неуспеху, склонны проявлять в учебной деятельности симптомы выученной беспомощности, именно на них «терапия успехом» особенно эффективна и показательна. На том, как можно работать с выученной беспомощностью, мы остановимся более подробно. Попутно заметим, что аналоги синдрома выученной беспомощности разной степени выраженности можно наблюдать

не только у детей с ОВЗ, привыкших к своим ограничениям и не стремящимся их преодолеть, но и у детей без ОВЗ, хронически неуспевающих, из неблагополучных семей, которым некому было помогать справляться с трудностями. Нередко таких детей тянут из класса в класс, стараясь не оставлять на второй год. Сами они либо находят обходные пути (списывая у одноклассников контрольные работы, избегая выходов к доске, прогуливая уроки и т. д.), либо смиряются с собственной неспособностью исправить свое положение, не предпринимая вообще никаких попыток изменить ситуацию. Такое поведение (отсутствие конструктивной активности) и переживание (ощущение беспомощности, невозможности что-либо изменить, бессмысленности усилий, неверия в себя и нежелания что-либо делать) проблемной ситуации, превращает ее в травмирующую, потенциально опасную для психического здоровья. Учебная деятельность отходит на второй план, а на первый выходит ее психотерапевтический потенциал [52], т. е. возможность, оставаясь в рамках учебной деятельности, способствовать плодотворным личностным изменениям (личностному развитию).

В этой ситуации проблемный эпицентр лежит не в плоскости предметных способов деятельности, а в самом симптоме выученной беспомощности, который и должен стать предметом особой заботы взрослого (им может быть не обязательно психолог, но и учитель, и родитель). При этом плоскости учебной деятельности и плоскость, образованная вектором выученной беспомощности, как бы меняются местами (рис. 2).

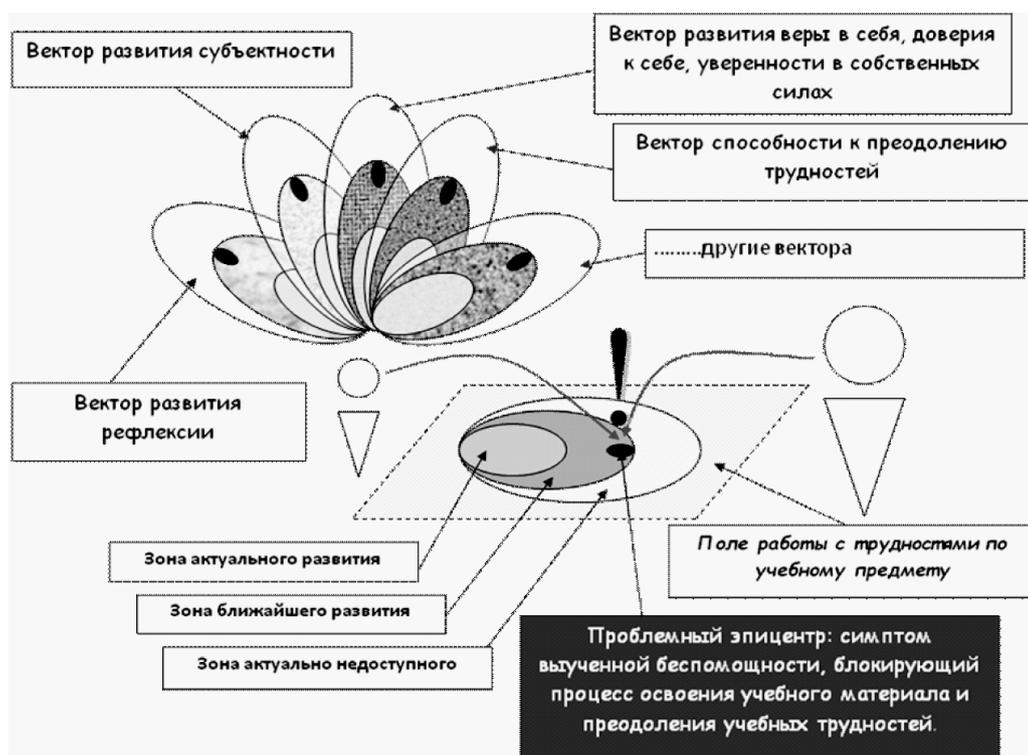


Рис. 2. Многовекторная модель ЗБР иллюстрирует случай, когда проблемный эпицентр оказывается в личности, а не в плоскости предметных способов деятельности

Помощь, направленная на преодоление выученной беспомощности инициирует динамику по тем векторам, с которыми этот симптом связан (субъектность, рефлексия, готовность и способность преодолевать трудности, уверенность в себе, смысл и др.). На рис. 3 тот момент, в который по этим векторам начинается изменение, обозначен изменением цвета соответствующих векторов.

С одной стороны, эти векторы, точнее невключение их ресурса для преодоления проблемной ситуации, обусловлены прошлым опытом, который привел к состоянию выученной беспомощности, нередко выражающейся в том, что человек теряет способность делать даже простые, вполне посильные вещи. С другой стороны, то, что эти ресурсы не включаются, подкрепляет выученную беспомощность, укрепляет миф человека о себе, как о неспособном к данному виду деятельности.

Если ребенок перестает предпринимать усилия, чтобы преодолеть возникшие трудности по какому-либо предмету, то это может быть для него довольно опасным в плане дальнейшего развития. Этот способ переживания проблемной ситуации может закрепиться. В другой ситуации, в другой деятельности ребенок может опять посчитать себя неспособным, его активность станет избирательной, жизненное пространство начнет сужаться, и вот он уже становится клиентом для психотерапевта, так как психическое здоровье такого ребенка оказывается под угрозой.

Как же возможно развитие личностных качеств через деятельность? Во-первых, здесь не столь важна сама деятельность. Это может быть деятельность, в которой возникли непреодолимые трудности, но

может быть и нейтральная по отношению к ним деятельность, например, игра в шахматы. Ребенок, вовлекаемый в игру в шахматы, может скептически относиться к своей способности добиться в ней каких-либо успехов. Но что если деятельность построена так, что успех неизбежен? — Мы подчеркиваем и специально акцентируем внимание ребенка на том, что наша с ним деятельность успешна всегда. Только успех может быть разным. Если он чему-то научился, это успех в обучении. Если у него не получилось, но он смог отрефлексировать свой способ и понял причину ошибки, то успех в осмыслении, в более глубоком понимании того, что и как он делает.

Такая фокусировка на содержательной стороне деятельности отвлекает от тягостных переживаний беспомощности, создает положительный эмоциональный фон даже в отсутствие достижений в самой деятельности. Одновременно это способствует постепенному втягиванию в нее ребенка. Он именно втягивается, как бы ступая осторожно, прощупывая почву, не опасно ли сюда идти. Самый трудный момент — начало: вовлечь ребенка в деятельность, если он убежден в бессмысленности приложения усилий. И здесь вступает в силу «во-вторых». Во-вторых, в каком-то смысле важнее деятельности становится тот контакт, который будет установлен между ребенком и помогающим ему взрослым. Если это глубокий, эмоционально-смысловой контакт, если отношения выстроены как отношения сотрудничества, если ребенок, даже не доверяя себе, склонен доверять взрослому, верит ему, то это может стать решающим фактором преодоления выученной беспомощности. Если ребенок сопротивляется, не от-

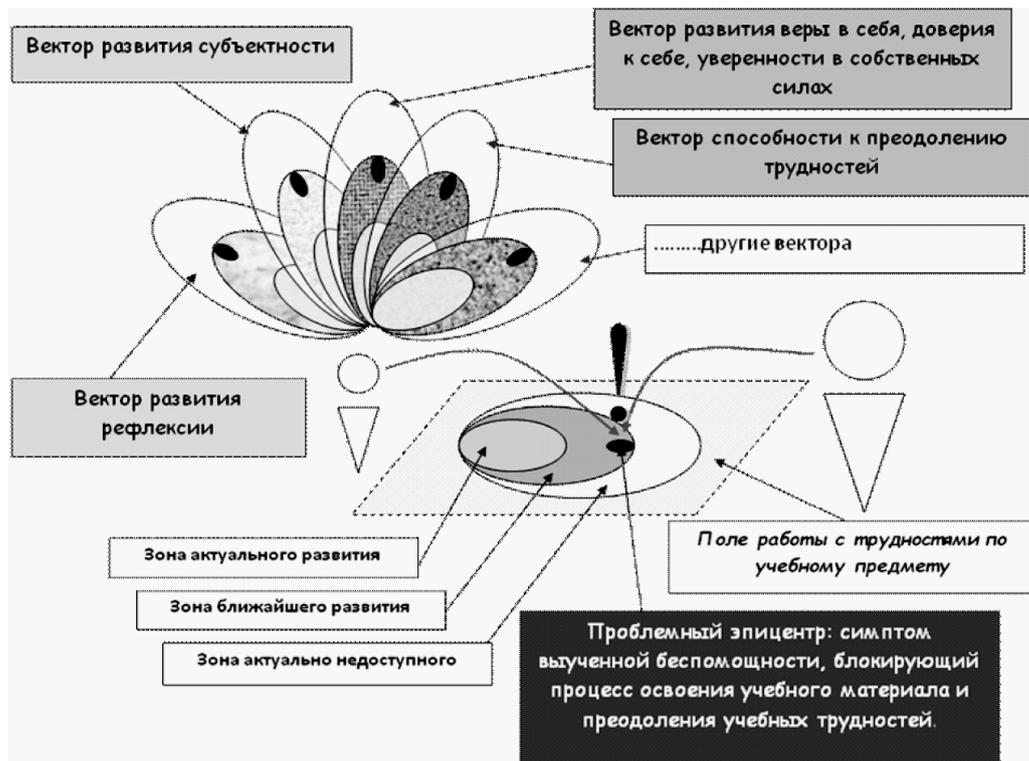


Рис. 3. Многовекторная модель иллюстрирует момент инициации динамики по векторам, связанным с выученной беспомощностью [30]

зывается на предложения начать что-либо делать, мотивируя это тем, что все равно ничего не получится, то в случае хорошего контакта взрослый всегда может сказать: «Ты считаешь, что у тебя ничего не получится? А я думаю иначе. Я умею помогать так, чтобы получилось. Ты мне веришь? Тогда давай попробуем». А дальше уже вступает в действие искусство оказания помощи и организация самих занятий. Если ребенок увидел границу между своими зонами актуального и ближайшего развития, убедился в том, что кое-что он может делать самостоятельно, если то, что вчера он мог делать только с помощью, сегодня делает уже самостоятельно, то этот опыт становится вдохновляющим фактором, вселяющим уверенность в своих силах, пробуждающим желание действовать, укрепляющим толерантность к затруднениям, наделяющим смыслом прилагаемые усилия.

Даже небольшой успех может вызвать к жизни динамику по всем указанным и многим другим не указанным здесь векторам — тот самый эффект, когда один шаг в обучении дает сто шагов в развитии.

Часть 3. От механизма к практике содействия развитию

Специалисты, занимающиеся практикой содействия развитию, обязательно сталкиваются с подобными случаями «чудесного преобразования», когда ребенок вдруг делал огромный шаг в развитии, делал то, что еще мгновение назад казалось невозможным.

Кристель Манске, более 40 лет работающая с детьми даун-синдромом, аутизмом, СДВГ, опирающаяся в своей деятельности на принципы культурно-исторической психологии, в лекциях и текстах описывает случаи из своей практики, когда даже короткий разговор приводил к коренным изменениям в жизни человека, с которым она вступала в контакт [37; 43].

В.А. Лебедев [41], один из четырех членов первой команды знаменитого Абилитационного центра «Школа Бороздина» в Новосибирске, описывает, как на открытом уроке в Красноярске (транслировавшимся по местному ТВ) у девочки, которой он предложил ловить мяч, вдруг заработала правая рука, которая, по словам девочки и ее мамы, «не работала».

В журнале «Огонек» в 1990-е гг. было несколько публикаций, посвященных опыту работы «Школы Бороздина», которые содержали рубрики «Свидетельство чуда». Сам А.И. Бороздин в «Этюдах абилитационной педагогики» [6] описывает пример «шага в обучении», который для Люси Б. заключается в том, что она выучила один куплет песенки «Василек, василек, мой любимый цветок. Скоро ль, ты мне скажи, засинеешь во ржи». Один куплет — один шаг. Но дело в том, что на момент начала занятий (1 июня 1991 г.) девочка не говорила, до этого никогда не пела, не понимала значения практически ни одного из слов этой песенки. Она спела эту песню без ошибок, отчетливо выговаривая слова, с полным пониманием того, о чем поет ровно через год (1 июня 1992 г.). Можно только представить, сколько шагов в развитии за этот «шаг в

обучении» она совершила! Интересно отметить, что сам А.И. Бороздин называет в этом тексте свои занятия «музыкальной терапией» [6, с. 31].

П.Я. Гальперин [19], описывая исследования по формированию начальных математических понятий (мера, единица, число) указывает, что следствием обучения математике является изменение оперативных схем мышления об объекте: объекты начинают оцениваться не синкретически (по «сильному», бросающемуся в глаза признаку), а как имеющие различные параметры, каждый из которых измеряется своей величиной. Скачок в развитии, который при этом происходит, приводит к исчезновению феноменов Пиаже.

В наших летних школах, организованных для детей с особенностями развития и трудностями в обучении, проводившихся в лагере «Гагаринец» Нытвенского района Пермской области, мы нередко отмечали бурную динамику в развитии у многих детей уже в течение всего лишь нескольких первых дней. Так, в первой летней школе 1996 г., в которой приехавшие в нее специалисты (педагоги, психологи, деятели искусства), понимавшие, что за 18 дней школы (из которых только 13 учебных) добиться существенных результатов в ликвидации пробелов в учебе и преодолении трудностей, скорее всего, невозможно, в качестве одной из основных они поставили задачу дать каждому ребенку возможность почувствовать себя в чем-либо успешным и поверить в себя. И, как отмечает М.М.Гордон, одна из организаторов первой и всех последующих летних школ, «результатом совместного решения этой задачи явились видимые всем «чудеса» раскрытия спящих, а то и казавшиеся увядшими, бутонов в яркие и красивые цветы. Практически каждый ребенок в Летней школе проявил себя с самой лучшей стороны на том или ином уроке или кружке. Причем стоило совершиться этому прорыву на одном уроке, как все остальные преподаватели тоже замечали, что ребенок начал лучше работать, проявлять заинтересованность, или даже активность. Также, как правило, повышался его статус в классе» [20, с. 396].

Это описание приводится за десять лет до того, как появилась схема многовекторной модели, названная нами «цветочком» [25], но, как видите, образ распускающегося цветка как нельзя лучше описывает тот процесс качественных изменений, который происходит сразу по многим направлениям. В этой цитате мы видим, что у детей, получивших опыт успеха в какой-либо деятельности («один шаг в обучении») и «поверивших в свои силы» (один из безусловных эпицентров в пространстве векторов развития), начинается динамика сразу по нескольким векторам, включая интерперсональные отношения с другими детьми.

К. Манске сравнивает скачки в развитии ребенка с развитием бабочки: «Так же как бабочка превращается из яйца в личинку, а потом в куколку, дети в ходе онтогенеза переживают скачки в развитии, в результате чего происходит полное переструктурирование психики» [37, с. 120]. И «если маленький шаг в обучении инициировал скачок в развитии, то это произошло ... потому, что он был адекватным» (там

же). «Адекватными» К.Манске считает такие шаги в обучении, которые «соответствуют структуре данной психической ступени развития» [37, с. 145]. В рамках многовекторной модели можно предполагать, что «адекватным» является тот шаг, который делается в проблемном эпицентре.

Проблемный эпицентр по ключевому вектору как бы блокирует возможность движения по другим векторам, становится непреодолимым препятствием для развития как такового. Когда удается его преодолеть, происходит мгновенное высвобождение энергии, начинается движение по другим векторам, что и может быть образно описано как сто шагов в развитии.

Опыт летних школ.

В части 2 данной статьи мы разбирали теоретически, как выученная беспомощность блокирует всякую деятельность, лишая смысла какие-либо усилия по преодолению трудностей, а также какую роль может играть преодоление выученной беспомощности для развития. В летних школах мы столкнулись с этим феноменом на практике.

Так в ЛШ 1997 года, той самой школе, в которой мы с Н.Ю. Абашевой начали употреблять термин «рефлексивно-деятельностный подход» [24] применительно к практике оказания психолого-педагогической помощи в преодолении учебных трудностей в русском языке, мы проделали большую работу с учениками одной из школ Нытвенского района, перешедших в 9-й класс. Как признались учителя этой школы, учеников переводили из класса в класс не по учебным достижениям, а чтобы они побыстрее покинули школу, т.к. учить их не было ни смысла, ни сил. Пробелы в их образовании были чудовищными. Четверо из семи учеников, приехавших в летнюю школу допустили более 100 ошибок в диктанте на 186 слов. Один из учеников написал в диктанте «ни на что» с семью (!) ошибками. Другой написал «деблые тни» (вместо «теплые дни») и при проверке самостоятельно ошибку найти не смог. Еще один мальчик написал все союзы и предлоги вместе с другими словами, а одна девочка во время диктанта попросила напомнить, как пишется буква «я». Мы поняли, что имеем дело не с пробелами в русском языке, а с тотальной безграмотностью, с опытом хронической неуспешности (за восемь лет этих ребят не научили ничему), с потерей смысла учебной деятельности как таковой, что в совокупности создает эффект выученной беспомощности. Единственной опорой для нас был факт того, что дети сами приехали в летнюю школу, куда приглашались только те, кто хотел учиться и попытаться преодолеть учебные трудности. Т.е. *желание* учиться и попробовать что-то изменить в своей жизни у них было. На старте это был единственный видимый ресурс для разворачивания совместной деятельности.

В зоне их ближайшего развития было вовлечение их в деятельность, которой стало сначала написание диктанта по русскому языку (по ходу была решена проблема смысла самих занятий вообще и диктанта в частности), затем инвентаризация ошибок, затем выбор ошибки, которую предстояло преодолеть с по-

мощью учителя и психолога, затем выработка авторского способа действия, который позволял эту ошибку не допускать [24]. И, наконец, испытание способа, которое показало, что одну ошибку каждый может исправить и научиться не допускать. Но эта ошибка ничем не отличается от прочих. Если можно исправить одну, то можно справиться и с остальными. Это вызвало прилив вдохновения у ребят, поверивших в себя, убедившихся в плодотворности сотрудничества с консультантами по процессу преодоления учебных трудностей. Один шаг в обучении по русскому языку (исправление одной ошибки, освоение одного правила, одного способа действия) привел к изменениям сразу по многим векторам: вера в себя, смысл учебы, готовность прилагать усилия, готовность действовать самостоятельно, готовность принимать помощь, понимание границы между своими ЗАН и ЗБР, т.е. понимание того, когда нужно обращаться за помощью, рефлексия (в виде постоянной работы над собой и над способами собственного действия, установления отношений между приложенными усилиями и достигнутыми результатами, между способами и ошибками, между изменениями, вносимыми в способы и исчезновением ошибок и т.д.), отношение к себе и собственному будущему («мы поступим в институт» — и некоторые поступили и закончили вузы в Перми, хотя это произошло через несколько лет в достаточно взрослом возрасте). Наверное, этот перечень можно продолжить, особенно, если учесть индивидуальную динамику каждого.

Но нас более всего удивило другое. По иронии судьбы никто из учителей, преподающих в этом классе, с детьми не приехал. Мы занимались с ними исключительно русским языком. Но, как показала их учеба в девятом классе, они стали успешными по всем остальным предметам тоже. Они получали уже не «условные тройки», а честно заработанные четверки (что подтвердилось в дальнейшем их успешной учебой в различных колледжах и даже вузах Перми). Конечно, русский язык важен, т.к. знание русского языка это не только грамотность и правила, это понимание текста, культура выражения собственной мысли, понимание другого человека. Но все-таки это хотя и важное условие успешности учебы по другим предметам, но не достаточное. Возможность переноса того опыта, который был получен на занятиях по русскому языку, на другие учебные предметы и виды деятельности, мы склонны объяснять тем, что, во-первых, у ребят актуализировалась и начала укрепляться субъектная позиция по отношению к своей учебной деятельности и жизни, как таковой, а, во-вторых, произошло развитие по вектору «способность к преодолению трудностей», которая подразумевает способность не только прилагать собственные усилия (делать самостоятельно все возможное), но и обращаться за помощью к другому человеку, если собственных сил не достаточно. Можно сказать, что это еще и умение учиться, которое подразумевает способность не только накапливать знания, но и постоянно менять и совершенствовать способы собственной деятельности во взаимодействии с другим человеком.

Опыт реализации проекта «Шахматы для общего развития»

Одной из практик содействия развитию через обучение стал проект «Шахматы для общего развития» [49]. В основу проекта была положена идея, высказанная Н.Г.Алексеевым еще в 1979 г., о том, что «шахматы — это как бы самим богом созданный материал или модель для развития способности действовать в уме» [2, с. 45]. Попытка реализовать эту идею была предпринята лишь в 2004 г. уже после кончины Н.Г. Алексеева, когда в г. Сатке Челябинской области, где группа энтузиастов стала продвигать идею введения шахмат в школу, начались занятия с детьми, направленные на разработку методики преподавания шахмат в целях общего развития. Опорой для построения занятий и разработки методики послужили: принципы культурно-исторической психологии (Л.С. Выготский), идеи поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин), идея построения учебных занятий в опоре на рефлексию (Н.Г. Алексеев), принципы и технологии выстраивания отношений сотрудничества, оказания помощи в преодолении учебных трудностей и реализации собственных замыслов средствами РДП (В.К. Зарецкий).

Основная идея проекта заключалась в построении занятий шахматами таким образом, чтобы на них развивалась способность действовать в уме и чтобы затем перенести ее на другие виды деятельности по другим учебным предметам. Поскольку субъектом осознанного переноса способности должен был стать сам ученик, то процедура построения занятия активизировала работу таких векторов как «субъектная позиция» и «рефлексия». Стержнем процедуры было развитие способности мысленно сделать шахматный ход, т.е. решать в уме шахматные задачи, а вся процедура строилась как поэтапное формирование действий, из которых эта способность складывается. Первоначально действия осуществлялись полностью в материальном плане, а затем в соответствии с правилами поэтапного формирования происходил перевод действия в идеальный план⁹. Движение осуществлялось в зоне ближайшего развития каждого ученика, т.е. занятия были индивидуально ориентированными. В неделю проводилось два урока по 45 минут.

Первыми участниками эксперимента стали ученики 2-го класса одной из школ г. Сатки и учителя начальной и средней школы, которые проявили интерес к замыслу проекта, к возможности освоения новых подходов в обучении и к идее стать соавторами методики (т.к. самой методики тогда еще не было). В первом экспериментальном классе занятия шахматами продолжались в течение трех лет со второго по четвертый класс, далее ребята продолжали учиться по обычной программе средней школы.

Класс был набран из числа детей по микрорайону, никакого отбора при приеме детей не проводилось.

Для отслеживания развития детей был разработан методический комплекс, включавший срезовую оценку функций внимания, памяти, вербального и невербального интеллекта, работоспособности и способности действовать в уме. Чтобы оценить эффект занятий шахматами по инновационной методике, были также проведены срезы в двух классах других школ, в одном из которых дети были в среднем ниже по показателям уровня развития диагностируемых функций, а в другом выше.

Результаты сравнительной диагностики показали, что дети-участники шахматного проекта сначала опережали своих сверстников по темпам развития, а к концу учебного года опередили их и по уровню развития по показателям развития памяти, зрительной памяти, внимания, работоспособности, внутреннего плана действия (по двум методикам), невербального интеллекта [10]. В дальнейшем сравнительная диагностика проводилась и с другими классами, неизменно подтверждая эффективность занятий шахматами для развития различных функций. К сожалению, подбор методик не позволил отследить и зафиксировать изменения по другим векторам, которые — есть веские основания это предполагать — также произошли. Так, у некоторых детей был снят диагноз «задержка психического развития». Родители обратили внимание, что дети стали более организованными, самостоятельными. Учителя отмечали, что дети стали пытаться решать в уме задачи и на других уроках, например, на математике. При переходе из начальной школы в среднюю в экспериментальном классе не произошло типичного спада успеваемости в первой четверти, который обычно имеет место в связи с резкими изменениями в процедуре организации учебной деятельности и необходимости адаптации к ним. Курьезный случай в классе произошел на городской контрольной по математике, которую проводила новая учительница, не знавшая истории экспериментального класса. В контрольной была задача повышенной сложности, не обязательная для решения. Удивительным для учительницы было то, что все ученики класса решили эту задачу, даже те, кто справился не со всеми обязательными заданиями в контрольной работе...

В 2014 г. учащиеся экспериментального класса закончили среднюю школу. Пятеро учеников (все участники шахматного проекта) завершили обучение с золотыми медалями. Это был лучший результат в городе и в Челябинской области, даже с учетом гимназических классов. Средний балл по ЕГЭ в классе был значительно выше, чем в России. В 2016 г. закончил школу еще один класс, в котором преподавали учебные предметы и вели занятия шахматами другие учителя. Из 25 детей, поступивших в первый класс, успешно закончил одиннадцатый класс 21 ученик, шестеро получили золотые медали и одна девочка закончила с

⁹ Материальным итогом реализации шахматного проекта стали два методических пособия «К развитию через шахматы» и «Шахматы для общего развития», а также «Рабочая тетрадь для учеников и учителей», изданные в 2016 г. [36; 55; 56] при поддержке Германско-российского шахматного фонда Сатка, созданного энтузиастом М. Дрегером. Также для поддержки учебного процесса психологом и программистом А. Чернышом разработана компьютерная программа.

одной четверкой (остальные пятерки). Учитывая, что и в том и в другом случае, это были не специально отобранные дети, подобные результаты наводят на размышления о том, за счет чего они достигнуты.

Какую роль в этих событиях сыграли занятия шахматами по методике «Шахматы для общего развития»? — Вот как ответила на этот вопрос одна из участниц проекта, ученица из первого экспериментального класса, закончившая школу в 2014 году и продолжающая обучение в вузе в г. Челябинске: «Благодаря шахматам, я научилась думать логически. Перед тем, как совершить какое-либо действие, я тщательно все обдумываю; предполагаю, какие могут быть исходы... Шахматы помогли в том, что, выполняя какое-либо задание, я в уме представляла план действий, разные варианты выполнения и возможные исходы. Затем выбирала наиболее правильный из них. Это помогало избегать лишних ошибок. В моей памяти и на сегодняшний момент сохранены яркие моменты, связанные с шахматами. Я помню, как мы занимались группами, у каждой группы были свои учителя, мы учились решать шахматные задачи в уме...»

Шахматный проект продолжается. Подводить итоги по нему рано, т.к. пока можно лишь строить гипотезы о том, что именно дает в этих занятиях эффект для общего развития. Но можно предполагать, что этот эффект связан с тремя особенностями процедуры построения шахматных занятий.

Первая особенность — их направленность на развитие способности действовать в уме, которая является важнейшим новообразованием для данного возраста, т.е. работа проводится в «возрастном эпицентре». Целенаправленная работа по созданию условий для ее развития, индивидуально ориентированные задания с учетом ЗБР каждого ребенка, способствуют ее становлению на шахматном материале и переносу ее на другие виды деятельности. Вторая особенность — поддержка субъектного отношения ребенка к учебной деятельности. Как показывают исследования, субъектная позиция в учебной деятельности способствует и развитию ребенка, и успешности самой деятельности [33; 34]. Третья особенность связана с поддержкой рефлексии ребенком его собственной и совместной деятельности с учителем — рефлексии, осуществляемой в начале урока, в конце урока и в ходе урока по мере необходимости осмысления трудностей, их причин и способов их преодоления. В частности, в ходе каждого занятия ребенку предлагалось в конце в рефлексии зафиксировать, что он мог сделать сам, чего не мог, какая помощь ему потребовалась, что она дала, и над какой трудностью имеет смысл работать на следую-

щем шаге. Это давало возможность детям адекватно критически оценивать состояние собственных способностей, фиксировать движение границ ЗАР и ЗБР, осознанно принимать решение о выборе уровня трудности заданий, не переживать неуспех как травму, а принимать ситуацию такой, какая она есть. А также отслеживать динамику изменений и понимать, какую важную роль в этой динамике играет помощь учителя, без которого эти достижения были бы невозможны, т.е. понимать ценность сотрудничества и стремиться выстраивать такие отношения в жизни.

Опыт Центра «В гостях у Незнайки»

Центр «В гостях у Незнайки» был создан фондом «Дети.мск.ру» который основал в 1989 г. отец Александр Мень (бессменный президент фонда со дня основания — Л.З. Салтыкова). До 2012 года в фокусе внимания создателей Центра были вопросы организации лечения и жизнеобеспечения детей, создания эмоционально благоприятных условий для их «отогрева» (у многих детей за плечами тяжелый травматический опыт). В 2012 году на фоне достигнутых успехов в лечении была поставлена задача создания условий для образования детей. К работе с детьми в числе других специалистов были привлечены также учителя и психологи, работающие с детьми в опоре на рефлексивно-деятельностный подход к оказанию помощи в преодолении учебных трудностей [29]¹⁰. В настоящее время все воспитанники Центра, независимо от тяжести заболевания учатся в школе либо находятся на домашнем обучении, получают дополнительную помощь от приглашенных учителей, психологов, тьюторов.

В качестве примера благотворного влияния обучения на развитие детей приведем динамику одного из воспитанников Центра Паши. Пример Паши является особенно наглядным в плане того, к каким изменениям в развитии может привести прорыв через проблемный эпицентр в виде «выученной беспомощности», усиленной «объективным состоянием здоровья», приводящим к естественным ограничениям.

У Паши диагноз артрогриппоз. Это означает, в числе прочего, что мышечная ткань не образуется. Репертуар движений Паши крайне ограничен. Он может делать взмахи рукой от плеча, отталкиваться ногой, передвигаясь на коляске, делать движения туловищем. Движения головой, речь в норме. От рождения Паша находился в доме ребенка, затем в детском доме, в больнице, с 2010 года стал воспитанником центра «В гостях у Незнайки».

Благодаря видеозаписям, которые достаточно регулярно ведутся в Центре «В гостях у Незнайки»,

¹⁰ Когда руководители фонда пригласили автора данной статьи на конференцию по проблемам образования детей-сирот с инвалидностью, с тяжелыми соматическими заболеваниями (в сентябре 2012 г.), то первой реакцией было, что эта та категория детей, для решения проблем которых РДП вряд ли может быть полезен. Во-первых, мы никогда раньше с такими детьми не работали, во-вторых, здесь возникал такой комплекс проблем, обусловленных сиротством, инвалидностью, образом жизни, отсутствием социального опыта и вызванного этим задержками развития, что, казалось, педагогика и психология здесь бессильны. Однако идея Л.С. Выготского о том, что обучение может быть выстроено так, что один шаг в обучении будет давать много шагов в развитии, вселяла надежду. Ну и, разумеется, перед глазами был уникальный отечественный опыт обучения слепо-глухо-немых детей, созданный в эксперименте И.А. Соколянского и А.И. Мещерякова. С одним из участников этого эксперимента, д.психол.н. А.В. Суворовым автор проработал несколько лет в одной лаборатории, т.е. был непосредственным свидетелем чуда.

был зафиксирован тот переломный момент в жизни Паши, когда одно событие, происшедшее, кстати, в ходе игры в шахматы, повлекло за собой целую лавину изменений, в том числе, личностных.

Когда в начале 2013 года в «Незнайке» начались занятия шахматами, Паша увлекся и начал осваивать шахматы довольно серьезно, быстро добившись определенных успехов.

Однажды ему было предложено поставить на доске мат в 1 ход. Он быстро сообразил, что мат ставится ферзем, и сказал, куда (на какое поле) нужно поставить ферзя. Игравший с ним консультант предложил ему самому поставить ферзя. «Я не могу», — был ответ Паши. «Мне кажется, ты можешь», — ответил консультант. Тогда Паша, изловчившись, взмахнул рукой и схватил двумя пальцами ферзя. Рука вместе ферзем опустилась вниз. Вторым взмахом руки, Паша, прицелившись, поставил ферзя на нужное поле. Некоторые фигуры, правда, при этом упали, но мат был поставлен. Через неделю Паша ел сам (придумал способ, который позволял ему кушать самостоятельно суп и второе, нажимая локтем на ложку или вилку, лежащую на тарелке). Затем он начал расширять диапазон своих действий. Стал охотно пользоваться ортезами, благодаря которым мог передвигаться на ногах, а не на коляске. Через полгода он мог уже бить по мячу и стал играть со сверстниками в футбол. Он начал ходить в школу. Появилась главная цель — стать самостоятельным в жизни. Он начал развивать руки, сам изъявил желание «попробовать научиться играть на пианино», и нашел способ для себя, сначала на черных клавишах, а потом и на всех остальных. Спустя два года он научился полностью себя обслуживать, догнал сверстников в учебе, имеет разносторонние интересы, стал одним из лучших игроков в шахматы в школе.

По-видимому, самое главное новообразование, которое возникло в игровой и в учебной деятельности Паши, находится на векторе «субъектности». С того момента, как Паша взял курс на самостоятельность. Вот динамика Паши за три года.

ность, открыл для себя, что все дело в способах, что нужно их искать, проявлять инициативу и упорство, он начал бросать вызовы себе и другим. Вспоминается, как он написал в индивидуальном проекте на летнюю школу 2013 года, что хочет «попытаться по-пробовать научиться играть на пианино». На вопрос о том, как он собирается играть на пианино, если у него не действуют пальцы, он ответил: «Но ведь попытаться можно!» Против такой логики возразить что-либо было трудно. В итоге он научился играть не только на пианино, но даже на гитаре и ударных инструментах. Позицию Паши по отношению к жизни можно охарактеризовать как предельно субъектную, он активно и осознанно ищет способы деятельности, позволяющие ему вести самостоятельный и — в будущем — независимый образ жизни.

Случай студентки М.

Оказание помощи средствами РДП в преодолении учебных трудностей, как правило, требовало от консультанта особых усилий по актуализации, поддержке и укреплению субъектной позиции учащихся [32; 33; 34], особенно, если у них складывался комплекс хронической неуспешности, граничащей с выученной беспомощностью. Без адекватной помощи взрослого справиться с ситуацией он не может. Но и помощь далеко не всегда готов принять. Пережить очередной опыт неуспеха, приложив значительные, но напрасные усилия — болезненный шаг, который очень не хочется предпринимать. Конфликт, который переживает в этом случае человек, кратко можно охарактеризовать, как желание невозможного. Долгое пребывание в таком конфликте оказывает травмирующее, разрушительное влияние на развитие человека. Возникают вторичные изменения в личности, в поведении, в аффективной сфере. Возникает потребность уже не в консультативной психолого-педагогической, а психотерапевтической помощи.

Различие между консультативной и психотерапевтической помощью, на наш взгляд, очень точно задал И.Б. Гриншпун в своих лекциях по истории

Паша в 13 лет (2013)	Паша в 16 лет (2016)
Практически ничего не делал самостоятельно. До этого времени в школе не учился, но был принят в пятый класс. Мог писать и рисовать, держа ручку или карандаш во рту. Благодаря музыкальному слуху и хорошему голосу пел. Книг не читал. Неохотно пользовался ортезами, т.к. передвижение на них требовало больших усилий. Не умел играть в шахматы. Выученная беспомощность, обусловленная физическим статусом. Попытки расширить диапазон физических возможностей осуществлялись путем хирургических операций.	Живет в квартире самостоятельно с соседом по комнате. Сам себя обслуживает, при необходимости обращается за помощью. Постоянно изобретает различные способы «как что-то сделать». Верит, что «может все». Учится в девятом классе. Научился играть на пианино и гитаре. Один из лучших шахматистов в школе. В ортезах играет в футбол. Выступает в спектакле, поставленном с детьми Центра режиссером РАМТа Н.Шумилкиной, в котором поет, играет на ударных инструментах и губной гармошке. Планирует в будущем работать радиокомментатором, т.к. в этом случае «его руки и ноги никого волновать не будут», а голос у него в порядке. Регулярно делает упражнения для развития движений (медики, видя его достижения в развитии движений, сказали, что не предполагали таких результатов после намеченных операций, и операций пока больше не проводили). Прочитал «Белое на черном» Рубена Давида Гонзалеса Гальего, любит стихи С. Есенина, начал читать «Фауста» Гете.

психотерапии. «Если у клиента, будем называть его так, есть внутренние ресурсы для решения проблемы, и психологическая помощь заключается в его поддержке и в помощи по раскрытию этих ресурсов, тогда это скорее консультирование. Если ресурс недостаточен, его надо создавать, и нужен длительный углубленный диалог и сопричастие человеку, взаимное движение в этом диалоге — тогда это скорее психотерапия. Хотя в реальном процессе их различить очень трудно» [21, с. 176].

Случай студентки М., описанный нами в статье памяти П.Я. Гальперина [28] является, с одной стороны, наглядным подтверждением того, что иногда эти процессы различить очень трудно а с другой — что развивающим потенциалом обладает едва ли не любая деятельность.

Прежде чем разбирать случай М., вернемся к тому месту в шестой главе «Мышления и речи», в которой Л.С. Выготский проводит свое рассуждение о связи обучения и развития. Приведем цитату полностью. «Один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии. В этом и заключается самый положительный момент новой теории. Она учит нас видеть разницу между таким обучением, которое дает столько, сколько дает, и между таким, которое дает больше, чем оно дает непосредственно. Если мы научимся писать на пишущей машинке, то в общей структуре нашего сознания *может ничего не измениться* (курсив наш. — В.З.). Но если мы научимся, скажем, новому методу мышления, новому типу структур, то это даст нам возможность выполнять не только ту самую деятельность, которая была предметом непосредственного обучения, но во много раз больше — даст возможность выйти далеко за пределы тех непосредственных результатов, к которым привело обучение [16, с. 230].

Как видим, Л.С. Выготский здесь рассуждает не с позиции возрастных новообразований и высказывается крайне осторожно: «...в структуре может ничего не измениться». Но, следовательно, при каких-то обстоятельствах может и измениться?! В статье о П.Я. Гальперине [28] мы подробно описываем пример, когда именно обучение печатанию на компьютере по методике обучения слепому, безошибочному десятипальцевому печатанию на пишущей машинке привело — в результате формирования этого двигательного навыка за 18 занятий — к революционным преобразованиям в развитии (случай студентки М.)¹¹.

... В ноябре 200... г. ко мне обратилась студентка М. с просьбой о руководстве ее дипломной работой. Все предыдущие руководители от нее отказались. Курсовую за четвертый курс она защитила на 7 баллов (три с минусом). Как ей удавалось сдавать экзамены, я не понимал, т.к. связной речи от нее не слышал. Потом обратил внимание на своеобразный прием «передачи инициативы преподавателю»: в самый ответственный момент, когда нужно было сказать нечто конкретное, она начинала волноваться, покашливать, прочищать горло, и преподаватель сам незаметно для себя начинал формулировать ответы на свои вопро-

сы, с которыми студентка М. охотно соглашалась. Такая тактика сдачи экзаменов позволила ей дойти до пятого курса... С курсовыми работами было сложнее, т.к. там требовался письменный текст. Не знаю, какого качества были работы, но за последнюю, как я уже говорил, было поставлено 7 баллов, что является в каком-то смысле условной положительной оценкой. Обратиться ко мне студентке М. посоветовала ее подруга, у которой тоже были большие трудности с текстом, но курсовая (под моим руководством), хотя и была защищена не в срок, получилась довольно приличной с хорошим заделом на диплом...

В студентке М. меня привлекло большое желание стать дипломированным психологом, готовность работать, надежда на меня (хотя мы до этого времени и не встречались). Смутил низкий уровень знаний и полное неверие в себя. В работе с М. я исходил из того, что помощь должна осуществляться «по процессу», но в содержании человек должен двигаться сам, в соответствии со своими возможностями, в зоне своего ближайшего развития...

... Поскольку времени до защиты диплома оставалось мало, а конкретной темы со стороны студентки М. заявлено не было, я предложил ей апробировать новый опросник, над которым мы тогда работали. Работа с опросником позволяла в короткий срок собрать большой фактический материал, а математическая обработка — получить достоверные результаты. Смысл работы был прозрачен, так что описание результатов не должно было составить каких-либо проблем...

Тем не менее, в первый год работы защита диплома не состоялась, поскольку студентка М. не написала ни одной строчки своей рукой. Она провела колоссальную работу по обработке результатов, получила красивые результаты, даже доложила их на внутреннем студенческом семинаре, но текста не было вообще. Уже перед самой датой защиты, после того как было принято трудное решение, перенести защиту на следующий год, она прислала одну страничку авторского текста...

В следующем учебном году история повторилась. Она продолжала выполнять огромные объемы технической работы, совершенствуя формы представления экспериментального материала, в разговорах о теме проявляла понимание смысла работы и полученных результатов, но текста не было. К весне ситуация стала угрожающей. Я честно предупредил ее, что готов работать с ее текстом, каким бы плохим он ни был, но писать за нее или наговаривать текст не буду, т.к. это не в моих правилах... К середине апреля М. вдруг заявила, что не может написать текст, поскольку очень медленно двумя пальцами печатает на компьютере. Я сказал, что владею методикой Гальперина-Малова и могу научить ее за семь часов печатать десятью пальцами, вслепую, без ошибок, со скоростью 90 знаков в минуту... Она согласилась, выразив при этом сомнение в том, что она может чему-либо научиться...

Изготовив схемы в соответствии с клавиатурой ее ноут-бука, мы приступили к поэтапному фор-

¹¹ Поскольку научным руководителем студентки М. был автор данной статьи, то описание случая удобнее вести от первого лица.

мированию навыка печатания на машинке десятью пальцами вслепую... Трудно сказать, был ли этот процесс поэтапным формированием или же «психотерапией через деятельность», т.к. я постоянно ощущал то, что принято называть выученной беспомощностью. Студентка М. утверждала, что всю жизнь путает «право и лево, верх и низ», что никогда не сможет этому научиться. Экран компьютера был заклеен бумажками со стрелками «вверх», «вниз», «вправо», «влево». Она могла сказать «двигаем вторым пальцем левой руки вверх» и двинуть пятым пальцем правой руки вниз, не замечая, что ее движение не соответствует тому, что она проговаривает. Один из главных постулатов поэтапного формирования — «действие должно осуществляться с самого начала правильно без ошибок» — выполнить было невозможно, т.к. все действие, в основном состояло из ошибок, несмотря на то, что перед глазами была полная ориентировочная его основа. Я понимал, что проблема лежит в личностном аспекте мышления, и что помочь в преодолении личностного барьера может рефлексия. Но то, что было хорошо в теории, не особенно удавалось реализовать на практике...

В положенные семь часов мы не уложились. Я подозревал, что, несмотря на мои инструкции ничего не делать дома, М. пыталась учить клавиатуру, ужасно переживала, что никак не может запомнить ее. Мои объяснения, что учить ее не надо, т.к. средства действия усваиваются произвольно в его структуре, принимались на веру, но руководством к ее собственному действию не становились...

Качественный скачок произошел на восемнадцатом часу работы (мы занимались почти каждый день по одному часу), когда за одно занятие она прошла дистанцию от выполнения действия на счет «четыре» (под метроном) до счета «один», т.е. начала уверенно десятью пальцами, без ошибок, печатать со скоростью 60 знаков в минуту. На этом занятии «машинописью» мы прекратили, т.к. результат был достигнут, хотя времени потребовалось в два с половиной раза больше, чем обычно...

Но текста диплома все не было, хотя, казалось бы, основное препятствие было устранено. Значит, дело было не в том, что М. медленно печатала, а в чем-то другом. Я предполагал, что этим «другим» являлось глубочайшее неверие в себя, в свою способность написать что-нибудь толковое. Желание во что бы то ни стало быть психологом и неверие в себя создавали острый внутренний конфликт, парализуя собственную творческую инициативу, но побуждая искать «обходные пути». Кстати говоря, когда годом раньше мне удалось ее убедить отложить защиту, основной аргумент был именно таков: «Будете ли Вы чувствовать себя дипломированным психологом, если текст будет написан не Вами, а получите Вы за него 7 баллов?». Оказалось, что М. важно не только иметь диплом, но и чувствовать себя психологом, т.е. полноценным специалистом...

Ситуация разрешилась успешно, когда до представления диплома рецензенту оставались считанные дни, а текста все не было. За одну ночь М. написала (благодаря

освоенному методу печатания десятью пальцами) 53 страницы авторского текста. В течение дня работа над текстом была завершена. В качестве научного руководителя я осуществил литературное редактирование. Рецензент оценил диплом на 14 баллов, что соответствовало твердой «пятерке». Доклад был сделан «из головы», подготовить письменный текст не получилось из-за технического сбоя компьютера...

Преодоление «выученной беспомощности», понимание того, что диплом был написан «с помощью», но самостоятельно, выразилось в том, что М. начала осваивать новые виды деятельности, освоила создание картин из тонких полосок бумаги, затем, изготовление детских игрушек из шерсти. Учителя были ей не нужны, она обучалась, находя описание соответствующих видов деятельности в интернете. Профессиональная карьера после окончания вуза сложилась вполне успешно: начав работу в качестве педагога-психолога детского сада, она вскоре стала директором-организатором нового центра помощи семье и детям, пройдя сложную процедуру профессионального отбора.

Этот случай показывает, что ключевым, поворотным, моментом в нашем взаимодействии, стал именно успех в освоении навыка печатания на клавиатуре компьютера. Именно тогда начался перелом, и в конфликте «хочу, но не могу», в области «не могу» появилась «брешь»: «могу, если процесс организован правильно». И именно успех в обучении (то, что это был всего лишь навык печатания вслепую, не играет роли, т.к. успех был достигнут на фоне внутренней убежденности в его невозможности) дал удивительный психотерапевтический эффект — эффект общего развития, поскольку радикальное изменение произошло в проблемном эпицентре, который сдерживал и блокировал движение по всем другим направлениям, оставляя «живым» лишь «голое», ресурсно ничем не обеспеченное, желание стать психологом.

Трудно сказать, произошло ли здесь «наращивание ресурса» с помощью консультанта или же появилось «умение им распоряжаться», но в сотрудничестве М. с консультантом произошло важное событие — первый за много лет успех, достигнутый в ее учебной деятельности, который способствовал прорыву блокады, выстроенной выученной беспомощностью. Конечно, дело было не в двигательных навыках как таковых. Урок состоял в другом: как перейти от «я не могу» к «я могу». Тем самым подтверждается мысль о том, что любая деятельность обладает ресурсом для развития.

* * *

Если сопоставить понятия «обучение», «помощь в преодолении трудностей» и «психотерапия», то окажется, что границы между ними скорее исторически обусловленные. Сближает их то, что все это виды помощи, которые способствуют наращиванию ресурсов человека справляться с трудными обстоятельствами жизни. Специалисты, которые оказывают такую помощь, нередко употребляют эти понятия, как си-

нонимы, свободно переходя из роли учителя в роль психотерапевта или помощника-сотрудника. Как уже упоминалось выше А.И. Бороздин свои уроки музыки именует музыкальной терапией, а К. Манске подчеркивает терапевтический эффект адекватных шагов в обучении. В когнитивно-бихевиоральной психотерапии значительная часть времени отводится на обучение клиента, развитию его навыков управления своими мыслями и состояниями. Положения культурно-исторической психологии о том, что обучение идет впереди развития и о зоне ближайшего развития, как некоем пространстве совместной деятельности, в котором помощь необходима, доступна и эффективна, дают возможность использовать принципы культурно-исторической психологии в практике консультирования и психотерапии [52].

В связи с этим хотелось бы вернуться к мысли Л.С. Выготского, размышления над которой послужили толчком для написания данной статьи. Формулировка «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» привела к фокусировке внимания последователей и исследователей творчества Л.С. Выготского именно на связи процессов обучения и развития. Но если, как мы показывали в первой части статьи, развитие всегда, на протяжении всей его десятилетней научной деятельности было в эпицентре его внимания, что видно по публикациям, то проблема обучения его интересовала значительно меньше. Из 274 работ, которые приведены в монографии Г.Л. Выгодской и Т.М. Лифановой [11], лишь в одной из последних работ в названии есть слово «обучение», и в ней ставится связь обучения и развития. В книге «Мышление и речь» Л.С. Выготский обращается к проблеме связи обучения и развития в связи с анализом и критикой теории К. Коффки. Когда он проводит рассуждение о развитии «от себя», например, вводя понятие «зона ближайшего развития», он пользуется другими терминами. Он говорит о сотрудничестве ребенка и взрослого, о процессе передачи взрослым и присвоении ребенком культурно-исторического опыта. Очевидно, что обучение только одна из форм передачи опыта, специально организованная деятельность по трансляции культурных образцов. Понятие «сотрудничество» шире. Более того, сотрудничество возможно в любой деятельности, не обязательно учебной. Если принять эту точку зрения, то соединяя две линии размышления Л.С. Выготского о развитии (одна в связи с обучением, другая в связи с сотрудничеством ребенка из взрослого в процессе передачи и присвоении культурно-исторического опыта и становлением в этом процессе специфически человеческих форм психической деятельности), то тогда есть основания изменить исходную формулировку известного высказывания на следующую: *один шаг в сотрудничестве (взаимодействии) ребенка и взрослого может дать сто шагов в развитии*. И тогда мы имеем возможность перенести идеи Л.С. Выготского с учебной деятельности на другие виды взаимодействия ребенка и взрослого, в том числе, на психотерапию и консультирование, как виды помощи взрослого по решению различных жизнен-

ных (не только учебных) проблем. Но тогда возникает следующий вопрос: почему, говоря о развитии и сотрудничестве, мы имеем в виду только ребенка? Может быть, можно сделать и еще один шаг — представить на месте ребенка другого взрослого, который так же развивается, осваивая культурно-исторический опыт, в сотрудничестве с другими людьми, получая помощь в преодолении трудностей? Может быть, именно это движение мысли Л.С. Выготского можно рассматривать, как находящееся в зоне ближайшего развития самой культурно-исторической психологии?

Послесловие

Чтобы не завершать текст вопросами, в заключении попробуем провести еще одно короткое рассуждение. Представим себе три линии. Первая линия — траектория самой культурно-исторической психологии. При жизни Л.С. Выготского она встречается в штыки (за исключением узкого круга ближайших соратников и учеников), подвергается критике, запрету, забвению... Затем ее открывают заново, объявляют новым словом в науке и практике, принимают на вооружение. Многие положения культурно-исторической психологии становятся нормами мышления и деятельности. Вторая линия — понятие «зона ближайшего развития». При жизни Л.С. Выготского — жесточайшая критика, отрицание, затем забвение вместе со всей культурно-исторической теорией. После возвращения имени и текстов Л.С. Выготского в культурное пространство понятие ЗБР не сразу находит свое место в системе представлений Л.С. Выготского о развитии человека. Сначала оно игнорируется, его значение отрицается, оно является предметом шуток и нападок, вплоть до обвинений в заимствовании даже в текстах, публикуемых уже в XXI веке. Затем приходит новое понимание сути и значения этого понятия, соединяются в целое разрозненные высказывания Л.С. Выготского о ЗБР, его значении для диагностики развития и педагогики, открывается его эвристический потенциал для практики, и вот уже сама практика — без преувеличения — во всем мире начинает перестраиваться с учетом того глубокого смысла, который заложен в понятии зона ближайшего развития. Третья линия — идея Л.С. Выготского о том, что один шаг в обучении может вести к ста шагам в развитии. При жизни Л.С. Выготского на это высказывание никто не обратил внимания. Как следствие — полное игнорирование. На протяжении десятков лет никто не придает ему особого значения. Теми, кто обратил на него внимание, например, Л.Ф. Обухова [46], фиксируется тот смысл, который проистекает непосредственно из контекста. А именно, что один шаг в обучении, меняющий структуры мышления, может перестраивать всю систему сознания и в этом смысле, как пишет Л.Ф. Обухова «обучаем на копейку, а развитие получаем на рубль» [46, с. 188]. Но если соединить это высказывание с одной из последних идей Л.С. Выготского о том, что понятие ЗБР может быть распространено на личность в целом, на

самые различные аспекты ее развития, то возникает новый смысл, новая «структура»: появляется образ множества взаимосвязанных пространств потенциального развития, у каждого из которых есть своя ЗБР. В этой структуре эпицентр может быть не только возрастным, эпицентр может лежать не только в структурах мышления, эпицентр может находиться на любом из векторов, описывающих бесконечное (вспомним слова В.П. Зинченко в эпиграфе) пространство личностного развития. Именно поэтому любая деятельность является потенциально ресурсной для развития, а прорыв в эпицентре через нее может стать импульсом для инициации движения по другим, связанным с ним, векторам. Как пишет К. Манске «с точки зрения теории хаоса, взмах крыла бабочки может вызвать торнадо» (37, с. 120). Так и в случае проблем в развитии конкретного ребенка, в его трудностях есть «типи-

ческое» и есть «индивидуальное». Событие, которое может привести к прорыву в эпицентре, изменить всю конфигурацию векторов, может произойти в любой деятельности, и это обусловлено именно индивидуальными особенностями ребенка, спецификой его социальной ситуации развития.

Если судьба этой идея повторит траекторию двух предыдущих линий, то в ближайшее время следует ожидать, что и эта мысль Л.С. Выготского станет нормой научного мышления и практики создания условий развития человека, независимой от его возраста и проблем, в связи с которыми ему оказывается психологическая, педагогическая, консультационная или психотерапевтическая помощь. Опора на этот механизм станет «само собой разумеющимся» моментом профессиональной деятельности психолога. Будем надеяться, что это и произойдет в ближайшем будущем...

References

1. Alekseev N.G. Metodologicheskie printsipy analiza kontseptual'nykh skhem deiatel'nosti v psikhologii [Methodological principles of analyzing conceptual schemata of activity in psychology]. *Problemy metodologii v ergonomike [Methodological issues in Ergonomics]*. Moscow: Trudy VNIITE, 1979, no. 17, pp. 104–125.
2. Alekseev N.G. Shakhmaty I razvitiye myshleniya [Chess and cognitive development]. Moscow, Vyschaya Shkola, 1990, pp. 41–53.
3. Alekseev N.G. Proektirovanie uslovii razvitiya reflektivnogo myshleniya. Diss. dokt. psikhol. nauk. [Design conditions for development of reflective thinking. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2002. 41 p.
4. Akhutina T.V., Pylaeva N.M. Preodoleniye trudnosti ucheniya: neiropsikhologicheskii podkhod [Overcoming educational difficulties: neuropsychological approach]. Saint Petersburg, 2008, 320 p.
5. Belopol'skaya N.L. Otsenka kognitivnykh i emotsional'nykh komponentov zony blizhaishego razvitiya u detei s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya [Assessing cognitive and emotional components of zone of proximal development in children with impaired mental function]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1997, no. 1, pp. 19–25. 4.
6. Borozdin A.I. Uroki muzykalnoi terapii v shkole Borozdina [Music therapy lessons in Borozdin's school]. In Borovikov L.I. (ed.) *Etyudy abilitatsionnoi pedagogiki. Monographicheskoye esse [Sketches on habilitation pedagogy: Borozdin's school experience]*. Novosibirsk: NIPKiPRO, 2000. 245 p.
7. Varshava B.E., Vygotsky L.S. Psikhologicheskii Slovar [Psychological Dictionary]. Moscow: Gosudarstvennoye Uchebno-pedagogicheskoye publ. 1931. 208 p.
8. Vygodskaya G.L., Lifanova T.M. Lev Semenovich Vygotsky [Lev Semenovich Vygotsky]. Moscow: Smysl, 1996. 420 p.
9. Vasilyuk F.E. Metodologicheskii smysl psikhologicheskogo skhizisa [Methodological sense of psychological schisis]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1996, no. 6, pp. 25–40.
10. Veresov N.N. Eksperimental'nogeneticheskii metod i psikhologiya soznaniya: v poiskakh utrachennogo (stat'ya vtoraya). [Experimental genetic method and psychology of consciousness: raiders of the lost (second article)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2015. Vol. 11, no. 1, pp. 117–126.

Литература

1. Алексеев Н.Г. Методологические принципы анализа концептуальных схем деятельности в психологии // Проблемы методологии в эргономике / Труды ВНИИТЭ. Вып. 17. М.: ВНИИТЭ. 1979. С. 104–125.
2. Алексеев Н.Г. Шахматы и развитие мышления // Шахматы: наука, опыт, мастерство // М.: Высшая школа, 1990. С. 41–53.
3. Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления // Диссертация в виде научного доклада на соискание ученой степени доктора психологических наук. М. 2002. 41 с.
4. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб.: Питер. 2008. 320 с.
5. Белопольская Н.Л. Оценка когнитивных и эмоциональных компонентов зоны ближайшего развития у детей с задержкой психического развития // Вопросы психологии. 1997. №1. С. 19–25.
6. Бороздин А.И. Уроки музыкальной терапии в школе Бороздина // В кн.: Этюды абилитационной педагогики: из опыта работы «Школы Бороздина». Монографическое эссе. Под научной редакцией Л.И.Боровикова. — Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2000. 245 с.
7. Варшава Б.Е., Выготский Л.С. Психологический словарь. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство. 1931. 208 с.
8. Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. №6. С. 25–40.
9. Вересов Н.Н. Экспериментально-генетический метод и психология сознания: в поисках утраченного (статья вторая) // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 1. С. 117–126.
10. Воликова С.В., Глухова О.В. Динамика уровня развития познавательных процессов учеников начальных классов, участвующих в проекте «Шахматы для общего развития» // В кн.: Актуальные проблемы преподавания учебной дисциплины «Шахматы» в общеобразовательных школах и детских садах России и других стран мира: материалы Международной научно-практической конференции: Сборник тезисов докладов / Составители И.Г. Сухин, А.М. Гилязов; научный редактор И.Г. Сухин. Сатка. 2012. С. 27–31.

11. Volikova S.V., Glukhova O.V. Dinamika urovnya razvitiya poznavatel'nykh processov uchenikov nachal'nykh klassov, uchastvuyushchikh v proekte "Shakhmaty dlya obshchego razvitiya" [Developmental dynamics of learning processes in primary school children participating in Chess for General Development Project]. In Sukhin I.G. (eds.) *Aktual'nye problemy prepodavaniya uchebnoi discipliny "Shakhmaty" v obshheobrazovatel'nykh shkolakh i detskikh sadakh Rossii i drugikh stran mira: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii: Sbornik tezisev dokladov [Contemporary issues of teaching Chess in schools and nurseries in Russia and world-wide: International Conference Book of abstracts]*. Satka, 2012, pp. 27–31.
12. Vygotskii L.S. K psikhologii i pedagogike detskoj defektivnosti [Psychology and pedagogy of children's defectiveness]. In Vlasova T.V. (ed.) *Osnovy defektologii. Sbornie sochinenii v 6-ti tomakh V.5 [Foundations of defectology. The Collected Works in 6 Volumes]*. Moscow: Pedagogika, 1983, pp. 62–84.
13. Vygotskii L.S. Soznanie kak problema psikhologii povedeniya [Consciousness as a problem for the psychology of behavior]. Moscow: Pedagogika, 1982. Vol. 1, pp. 78–98.
14. Vygotskii L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya [Educational psychology]. Moscow: PedagogikaPress, 1999. 536 p.
15. Vygotskii L.S. Istoricheskiy smysl psikhologicheskogo krizisa. Voprosy teorii i istorii psikhologii [Historical meaning of psychological crisis. Questions of theory and history of psychology]. In Luriiya A.R. (eds.) *Sobranie sochinenii v 6-ti tomakh Vol. 1 [The Collected Works in 6 Volumes]*. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 291–436.
16. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' [Thinking and speech]. Moscow: Pedagogika, 1982. Vol. 2, pp. 5–361.
17. Vygotskii L.S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [Genesis of higher mental functions]. *Sobranie sochinenii v 6-ti tomakh V.3 [The Collected Works in 6 Volumes]*. Moscow: Pedagogika, 1983, pp. 5–328.
18. Vygotsky L.S. Problemy detskoj (vozzrastnoi psikhologii) [Problems of childhood (developmental) psychology]. *Sobranie sochinenii v 6-ti tomakh V. 4. [The Collected Works in 6 Volumes]*. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 243–432.
19. Galperin P.Ya. Obuchenie i umstvennoye razvitiye v detskom vozraste [Learning and intellectual development in childhood]. *Psikhologiya kak ob'ektivnaya nauka [Psychology as objective science]*. Moscow: Publ. "Institut Prakticheskoy Psikhologii". Voronezh, NPO "MODEK", 1998, pp. 357–388.
20. Gordon M.M. Opyt pervoj letnej shkoly dlya detei s osobennostyami razvitiya [First Summer School for children with special needs]. *Podkhody k rehabilitatsii detei s osobennostyami razvitiya sredstvami obrazovaniya. Sb. nauchnykh trudov i proektnykh materialov [Approaches to rehabilitation of children with special needs by means of education]*. Moscow: Institut pedagogicheskikh innovatsii RAO, 1996, pp. 391–402.
21. Grinshpun I.B. Istoriya psikhoterapii. Lektsiya 1. Vvedenie v istoriju psikhoterapii [History of psychotherapy. Lecture 1. Introduction to the history of psychotherapy]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counselling Psychology and Psychotherapy]*, 2015. Vol. 23, no 2, pp. 175–207.
22. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The theory of developmental education]. Moscow, INTOR, 1996. 544 p.
23. Zaretskii V.K. Ergonomika v sisteme nauchnogo znaniya i inzhenernoi deyatelnosti [Ergonomics in the system of scientific knowledge and engineering activities]. *Metodologicheskie problemy proektnoi deyatelnosti v ergonomike [Methodological problems of design in ergonomics]*. Moscow: VNIITE, 1989, pp. 8–20.
24. Zaretskii V.K. Ob opyte reflektivnodeyatelnostnogo podkhoda k organizatsii korrektsionnykh zanyatii po russ-
11. *Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М.* Лев Семенович Выготский. М.: Смысл. 1996. 420 с.
12. *Выготский Л.С.* К психологии и педагогике детской дефективности // Собр.соч.: В 6 т. Т. 5. Основы дефектологии/под ред. Т.А. Власовой. М.: Педагогика. 1983. С. 62–84.
13. *Выготский Л.С.* Сознание как проблема психологии поведения // Собр. Соч.: В 6 т. М.: Педагогика. 1982. Т. 1. С. 78–98.
14. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс. 1999. 536 с.
15. *Выготский Л.С.* Исторический смысл психологического кризиса // Собрание сочинений в 6–ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии/Под ред. А.Р. Лурья, М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика. 1982. С. 291–436.
16. *Выготский Л.С.* Мышление и речь //Собр. Соч. в 6 т. М.: Педагогика. Т. 2. 1982. С. 5–361.
17. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций //Собр. Соч. в 6 т. М.: Педагогика. Т. 3. 1983. С. 5–328.
18. *Выготский Л.С.* Проблемы детской (возрастной психологии) // Собр. соч. Т. 4. М.: Педагогика. 1984. С. 243–432.
19. *Гальперин П.Я.* Обучение и умственное развитие в детском возрасте // В кн.: Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. М.: Издательство «Институт практической психологии». Воронеж НПО «МОДЭК». 1998. С. 357–388.
20. *Гордон М.М.* Опыт первой летней школы для детей с особенностями развития// В кн.: Подходы к реабилитации детей с особенностями развития средствами образования. Сб. научных трудов и проектных материалов. М.: Институт педагогических инноваций РАО, 1996. С. 391–402.
21. *Гриншпун И.Б.* История психотерапии. Лекция 1. Введение в историю психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Том 23. № 2. С. 175–207.
22. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР. 1996. 544 с.
23. *Зарецкий В.К.* Эргономика в системе научного знания и инженерной деятельности // Методологические проблемы проектной деятельности в эргономике. М.: ВНИИ-ТЭ. 1989. С. 8–20.
24. *Зарецкий В.К.* Об опыте рефлексивно-деятельностного подхода к организации коррекционных занятий по русскому языку // В кн.: Методы и средства реабилитации детей с особенностями развития и инвалидностью. М.: ИПИ РАО. 1998. С. 86–90.
25. *Зарецкий В.К.* Помощь детям с трудностями в обучении в опоре на зону ближайшего развития // Материалы международной конференции «Культурно-историческая психология: современное состояние и перспективы развития» (г. Москва, 3–4 октября 2006 г.). М.: ООО «АЛВИ-АН». 2007. С. 111–119.
26. *Зарецкий В.К.* О чем не успел написать Л.С. Выготский // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 96–104.
27. *Зарецкий В.К.* Эвристический потенциал понятия «зона ближайшего развития» // Вопросы психологии. 2008. № 6. С. 13–25.
28. *Зарецкий В.К.* Думая о Петре Яковлевиче Гальперине // Культурно-историческая психология. 2012, 1. С. 73–85.
29. *Зарецкий В.К.* Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психолого-педагогической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 8–37.
30. *Зарецкий В.К.* Теорема Л.С. Выготского «Один шаг в обучении — сто шагов в развитии»: в поисках доказательства // Культурно-историческая психология. 2015. Том 11. № 3. С. 44–63. doi:10.17759/чп.2015110305

komu yazyku [Using Reflection and Activity Approach for arrangement of remedial lessons in Russian language]. *Metody i sredstva reabilitatsii detei s osobennostyami razvitiya i invalidnost'yu* [Methods and tools for rehabilitation of children with special needs and disabilities]. Moscow: IPI RAO, 1998, pp. 86–90.

25. Zaretskii V.K. Pomoshch' detyam s trudnostyami v obuchenii v opore na zonu blizhaishego razvitiya [Helping children with learning difficulties in relying on the zone of proximal development]. *Materialy mezhdunarodnoi konferentsii "Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya"* (Moscow, 3–4 October 2006) [Cultural-historical psychology: current situation and prospects of development. Proceedings of the international conference]. Moscow: OOO "ALVIAN", 2007, pp. 111–119.

26. Zaretskii V.K. O chem ne uspel napisat' L.S.Vygotskii [What Vygotsky didn't have time to write]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2007, no. 3, pp. 96–104.

27. Zaretskii V.K. Evristicheskiy potentsial ponyatiya "zona blizhaishego razvitiya" [Heuristic potential of the concept of the "zone of proximal development"]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2008, no. 6, pp. 13–25.

28. Zaretskii V.K. Dumaya o Piotre Yakovleviche Gal'perine [Thinking about Piotr Yakovlevich Galperin]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2012, no. 1, pp. 73–85.

29. Zaretskii V.K. Stanovlenie i sushchnost' reflektivno-deyatel'nostnogo podkhoda v okazanii konsul'tativnoi psikhologopedagogicheskoi pomoshchi [Development and nature of Reflection and Activity Approach to the provision of advisory psychological and educational assistance]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling psychology and psychotherapy], 2013, no. 2, pp. 8–37. (In Russ., abstr. in Engl.).

30. Zaretskii V.K. Teorema L.S. Vygotskogo "Odin shag v obuchenii — sto shagov v razvitiy": v poiskah dokazatel'stva" [L.S. Vygotsky's Principle "One Step in Learning — A Hundred Steps in Development": In Search of Evidence]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 44–63. doi:10.17759/chp.2015110305 (In Russ., abstr. in Engl.).

31. Zaretskii V.K., Gordon M.M. O vozmozhnosti individualizatsii obrazovatel'nogo protsessa na osnove reflektivno-deyatel'nostnogo podkhoda v inkluzivnoi praktike [Possibility of individualization of the educational process on the basis of Reflection and Activity Approach in the inclusive practice]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychology science and education], 2011, no. 3, pp. 19–26.

32. Zaretskii V.K., Zaretskii Yu.V. Sluchai Denisa G [Case of Denis G.]. *Zhurnal konsul'tativnoi psikhologii i psikhoterapii* [Journal of counseling psychology and psychotherapy], 2015, no. 2, pp. 166–180.

33. Zaretskii V.K., Smirnova N.S., Zaretskii Yu.V., Evlashkina N.M., Kholmogorova A.B. Tri glavnye problemy podrostka s deviantnym povedeniem. Pochemu voznikayut? Kak pomoch' [Three major problems with adolescent deviant behavior. Why there? How to help?]. Moscow: Forum, 2011. 208 p.

34. Zaretskii Yu.V. Sub'ektnaya pozitsiya po otnosheniyu k uchebnoi deyatelnosti kak resurs razvitiya i predmet issledovaniya [Sense of agency in relation to educational activities as developmental resource, and subject of study]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling psychology and psychotherapy], 2013, no. 2, pp. 110–128.

35. Zinchenko V.P. Lev Semenovich Vygotskii: zhizn' i deyatel'nost' [L.S. Vygotsky: life and activity]. In Shchedrina T.G. (ed.). *Stil' myshleniya: problema istoricheskogo edinstva nauchnogo znaniya. K 80-letiyu Vladimira Petrovicha Zinchen-*

31. Зарецкий В.К., Гордон М.М. О возможности индивидуализации образовательного процесса на основе рефлексивно-деятельностного подхода в инклюзивной практике // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 19–26.

32. Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В. Случай Дениса Г. // Журнал консультативной психологии и психотерапии. 2015. № 2. С. 166–180.

33. Зарецкий В.К., Смирнова Н.С., Зарецкий Ю.В., Евлашкина Н.М., Холмогорова А.Б. Три главные проблемы подростка с девиантным поведением. Почему возникают? Как помочь?. М.: Форум. 1011. 208 с.

34. Зарецкий Ю.В. Субъектная позиция по отношению к учебной деятельности как ресурс развития и предмет исследования // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С.110–128.

35. Зинченко В.П. Лев Семенович Выготский: жизнь и деятельность. — В кн.: Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко. Коллективная монография / под общ. ред. Т.Г. Щедриной. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН). 2011. С. 294–299.

36. К развитию через шахматы: рефлексивно-деятельностный подход. Методическое пособие по ведению занятий в начальной школе // Под ред. В.К. Зарецкого, А.М. Гилязова. М.: Издательство «Райхль». 2016. 94 с.

37. Коломейцев П., Манске К. Каждый ребенок — особенный. Иллюзия дефекта / Священник Петр Коломейцев, Манске Кристель. — М.: Ника, 2015. — 240 с.

38. Комплексная коррекция трудностей обучения в школе / под ред. Ж.М. Глозман, А.Е. Соболевой. 2 изд., стереотипное. М.: Смысл, 2016. 544 с.

39. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. — М.: ПЕР СЭ. 2001. 192 с.

40. Крайцова Е.Е. Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития // Психологический журнал. 2001. № 4. т. 22. С. 42–50.

41. Лебедев В.А. Вспышки в пространстве жизни // В кн.: Подходы к реабилитации детей с особенностями развития средствами образования. Сб. научных трудов и проектных материалов. М.: Институт педагогических инноваций РАО, 1996. С. 382–391.

42. Леонтьев А.А. Л.С. Выготский. М.: Просвещение. 1990. 158 с.

43. Манске К. Учение как открытие / пер. с нем. М.: Смысл, 2014. 263 с.

44. Мещеряков Б.Г. Взгляды Выготского на науку о детском развитии // Культурно-историческая психология. 2008. № 3. С. 103–112.

45. Морозов С.М. Диалектика Выготского: внечувственная реальность деятельности. М.: Смысл. 2002. 118 с.

46. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. М.: Гривола, 1995. 360 с.

47. Обухова Л.Ф., Корепанова И.А. Пространственно-временная схема зоны ближайшего развития // Вопросы психологии. 2005. № 5. С. 13–26.

48. Перре-Клермо А-Н. Доклад на Международном симпозиуме «Научная школа Л.С. Выготского: традиции и инновации» (Москва, 27–28 июня 2016).

49. Разуваев Ю.С., Зарецкий В.К. Шахматы для общего развития // Мир детства, 2004, № 4

50. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающегося образования: деятельностный подход. М.: МГППУ. 2008. 416 с.

51. Холмогорова А.Б. Роль идей Л.С. Выготского для становления парадигмы социального познания в современной психологии: обзор зарубежных исследований и обсуж-

ko. *Kollektivnaya monografiya [Way of thinking: the problem of the historical unity of scientific knowledge. V.P. Zinchenko Eightieth Anniversary]*. Moscow: Rossiiskaya politicheskaya entsiklopediya (ROSSPEN), 2011, pp. 294–299.

36. Zaretskii V.K. (eds.) *K razvitiyu cherez shakhmati: refleksivno-deyatelnostnyi podkhod. Metodicheskoe posobie po vedeniyu zaniatii v nachal'noi shkole [To Development through Chess: Reflection and Activity Approach. Primary School Teacher's Guide]*. Moscow: Publ. "Reichl", 2016. 94 p.

37. Kolomeitsev P., Manske Ch. *Kazhdii rebionok osobennii. Illyuziya defekta [Every child is exceptional. Illusion of a deficit]*. Moscow: Nikeya, 2015. 240 p.

38. Glozman Zh.M. (eds.) *Kompleksnaya korrektsiya trudnosti obucheniya v shkole [Integrative remediation of learning difficulties in school]*. Moscow, Smysl, 2016. 544 h.

39. Korobeinikov I.A. *Narusheniya razvitiya i sotsial'naya adaptatsiya [Developmental disorders and social adjustment]*. Moscow: PER SE, 2001. 192 p.

40. Kravtsova E.E. *Kul'turno-istoricheskie osnovy zony blizhaishego razvitiya [Cultural-historical foundations of the zone of proximal development]*. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychology Journal]*, 2001, no. 4. Vol. 22, pp. 42–50.

41. Lebedev V.A. *Vspyshki v prostranstve zhizni [Flares in the Space of Life]. Podkhody k rehabilitatsii detei s osobennostiami razvitiya sredstvami obrazovaniya. Sb. nauchnykh trudov i projektivnykh materialov [Approaches to rehabilitation of children with special needs by means of education]*. Moscow, Institut pedagogicheskikh innovatsii RAO, 1996, pp. 382–391

42. Leont'ev A.A. *L.S. Vygotskii [L.S. Vygotsky]*. Moscow: Prosveshchenie, 1990. 158 p.

43. Manske Ch. *Ucheniye kak otkrytiye [Learning as discovery]*. Moscow, Smysl, 2014. 263 p.

44. Meshcheryakov B.G. *Vzglyady Vygotskogo na nauku o detskom razviti [Vygotsky's views on the science of child development]*. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2008, no. 3, pp. 103–112.

45. Morozov S.M. *Dialektika Vygotskogo: vnechuvstvennaya real'nost' deyatelnosti [Vygotsky's dialectic: the reality of extrasensory activity]*. Moscow: Smysl, 2002. 118 p.

46. Obukhova L.F. *Detskaya psikhologiya: teoriya, fakty, problem [Child psychology: theories, facts, problems]*. Moscow: Trivola, 1995. 360 p.

47. Obukhova L.F., Korepanova I.A. *Prostranstvennovremennaya skhema zony blizhaishego razvitiya [Space-time diagram of the zone of proximal development]*. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2005, no. 5, pp. 13–26.

48. Perret-Clermont A.N. *Report on the International Symposium "Scientific School of L.S. Vygotsky: Traditions and Innovations" (Moscow, 27–28 June 2016)*.

49. Razuvaev Ju.S., Zaretskii V.K. *Shakhmaty dlia obshchego razvitiya [Chess for general development]*. *Mir detstva [World of childhood]*, 2004, no. 4

50. Rubtsov V.V. *Sotsial'nogeneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya: deyatelnostnyi podkhod [Socialgenetic psychology of developing education: the activity approach]*. Moscow: MGPPU, 2008. 416 p.

51. Kholmogorova A.B. *Rol' idei L.S. Vygotskogo dlya stanovleniya paradigmy sotsial'nogo poznaniya v sovremennoi psikhologii: obzor zarubezhnykh issledovaniy i obsuzhdenie perspektiv [The role of L.S. Vygotsky's paradigm for the development of social cognition in modern psychology: a review of foreign studies and discussion of prospects]*. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2015. Vol. 11, no. 3., pp. 25–43. doi:10.17759/chp.2015110304 (In Russ., abstr. in Engl.)

52. Kholmogorova A.B., Zaretskii V.K. *Mozhet li kul'turno-istoricheskaya kontseptsiya L.S. Vygotskogo po-*

denie perspektiv // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. 2015. Tom 11. № 3. С. 25–43. doi:10.17759/chp.2015110304

52. *Kholmogorova A.B., Zaretskii V.K. Mozhet li kul'turno-istoricheskaya kontseptsiya L.S. Vygotskogo pomoch nam лучше ponyat', что мы делаем как психотерапевты // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. 2011. № 1. С. 108–118.*

53. *Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. 2006. № 4. С. 61–73.*

54. *Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. М.: ОИРО. 2010. 432 с.*

55. *Шахматы для общего развития. Методическое пособие по ведению занятий в начальной школе // Под ред. В.К. Зарецкого, А.М. Гилязова. Издательство «Райхль». 2016. 196 с.*

56. *Шахматы для общего Развития. Рабочая тетрадь для занятий шахматами // Под ред. В.К. Зарецкого, А.М. Гилязова. М.: Издательство «Райхль». 2016 102 с.*

57. *Эльконин Б.Д. Педагогическая идея развивающего обучения. В кн.: Современность и возраст / Эльконин Б.Д., Архипов Б.А., Остоверх О.С., Свиридова О.И. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб». 2015. С. 26–28.*

58. *Эльконин Д.Б. Детская психология. 5-е издание. М.: Московский центр «Академия». 2008. 384 с.*

59. *Эткинд А.М. Психология практическая и академическая: расхождения когнитивных структур внутри профессионального сознания // Вопросы психологии. 1987. № 6. С. 20–30.*

60. *Bandura A.A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change // Psychological Review. 1977. Vol. 84. P. 191–215.*

61. *The Cambridge Companion to Vygotsky / edited by Harry Daniels, Michael Cole, James V. Wersch. Cambridge University Press. 2007. 462 p.*

62. *R. van der Veer, J. Valsiner. Understanding Vygotsky: a quest for synthesis. BLACKWELL. Oxford, UK&Cambridge, USA. 1991. 450 p.*

63. *Seligman, M.E.P. Power and powerlessness: Comments on «cognates of personal control». Applied and Preventive Psychology. 1992. 1. P. 119–120.*

64. *Zaretskii V.K. Zone of proximal development: what Vygotsky didn't have time to write // Journal of Russian and East European Psychology, vol. 47. No 6. November-December 2009. P. 70–93.*

moch' nam luchshe ponyat', chto my delaem kak psikhoterapevty [Can the cultural-historical psychology of Vygotsky help us better understand what we are doing as psychotherapists]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2011, no. 1, pp. 108–118. (In Russ., abstr. in Engl.)

53. Tsukerman G.A. Vzaimodeistvie rebenka i vzroslogo, tvoryashcheje zonu blizhaishego razvitiya [Child-Adult Interaction: The Creation of Zone of Proximal Development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2006, no. 4, pp. 61–73. (In Russ., abstr. in Engl.)

54. Tsukerman G.A., Venger A.L. Razvitie uchebnoi samostoyatel'nosti [The development of educational independence]. Moscow: OIRO, 2010. 432 p.

55. Zaretskii V.K. (eds.) Shakhmaty dlia obshhego razvitiya. Metodicheskoe posobie po vedeniyu zaniatii v nachal'noi shkole [Chess for general development. Primary School Teacher's Guide]. Moscow: Publ. "Reichl", 2016. 196 p.

56. Zaretskii V.K. (eds.) Shakhmaty dlia obshhego razvitiya. Metodicheskoe posobie po vedeniyu zaniatii v nachal'noi shkole [Chess for general development. Chess Workbook]. Moscow: Publ. "Reichl", 2016. 102 p.

57. El'konin B.D. Pedagogicheskaya ideya razvivayushchego obucheniya [Pedagogical idea of developing training]. In El'konin B.D. (eds.) *Sovremennost' i vozrast* [Modernity and age]. Moscow: Nekommercheskoe partnerstvo "Avtorskii klub", 2015, pp. 26–28.

58. El'konin D.B. Detskaya psikhologiya [Child psychology]. Moscow, Moskovskii tsentr "Akademiya", 2008. 384 p.

59. Etkind A.M. Psikhologiya prakticheskaya i akademicheskaya: raskhozhdeniya kognitivnykh struktur vnutri professional'nogo soznaniya [Practical and academic psychology: differences of cognitive structures within professional frame of reference]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1987, no. 6, pp. 20–30.

60. Bandura A.A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 1977. Vol. 84, pp. 191–215.

61. Daniels H. (eds.) The Cambridge Companion to Vygotsky. Cambridge University Press, 2007. 462 p.

62. R. van der Veer, J. Valsiner. Understanding Vygotsky: a quest for synthesis. BLACKWELL. Oxford, UK&Cambridge, USA, 1991. 450 p.

63. Seligman, M.E.P. Power and powerlessness: Comments on "cognates of personal control". *Applied and Preventive Psychology*, 1992, no. 1, pp. 119–120.

64. Zaretskii V.K. Zone of proximal development: what Vygotsky didn't have time to write. *Journal of Russian and East European Psychology*, 2009. Vol. 47, no. 6. November-December, pp. 70–93/

The Concept of Drama in Vygotsky's Theory: Application in Research¹

O. Rubtsova*,

Moscow State University of Psychology & Education; Centre for Interdisciplinary Research
on Modern Childhood, Moscow, Russia,
ovrubsova@mail.ru

H. Daniels**,

University of Oxford, Oxford, United Kingdom,
harry.daniels@education.ox.ac.uk

The article focuses on some aspects of L.S. Vygotsky's early works, which are interpreted as the underlying basis of the cultural-historical theory and might be applied while conducting research in the framework of this scientific school. The concepts of "drama", "perezhivanie" and "reflective communication" as well as their role in applying experimental-genetic method in research are analysed. Results of a research project "Drama and exclusion", conducted in the UK in 2014–2015 on the basis of two arts-based organisations working with young people with various kinds of social, emotional and behavioural difficulties, are discussed. A case-study with a group of children at risk of school exclusion is given as an example of applying a "dramatic event" as a cultural tool for reorganising the social situation of development.

Keywords: drama, perezhivanie, theatre, reflective communication.

Понятие «драмы» в концепции Л.С. Выготского: культурно-исторический и исследовательский контекст¹

О.В. Рубцова,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
ovrubsova@mail.ru

For citation:

Rubtsova O., Daniels H. The Concept of Drama in Vygotsky's Theory: Application in Research. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 189–207. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120310

Для цитаты:

Рубцова О.В., Дэниелс Г.Р. Понятие «драмы» в концепции Л.С. Выготского: культурно-исторический и исследовательский контекст // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 189–207. doi:10.17759/chp.2016120310

* *Rubtsova Olga*, PhD, assistant professor, Moscow State University of Psychology & Education, Department of Education, Head of the Centre for Interdisciplinary Research on Modern Childhood, Moscow, Russia. E-mail: *ovrubsova@mail.ru*

** *Daniels Harry*, Professor of Education, University of Oxford, Department of Education, Head of Oxford Centre for Sociocultural and Activity Theory Research (OSAT), Oxford, United Kingdom. E-mail: *harry.daniels@education.ox.ac.uk*

Рубцова Ольга Витальевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии образования, руководитель Центра междисциплинарных исследований современного детства, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: *ovrubsova@mail.ru*

Дэниелс Гарри, профессор факультета образования, Оксфордский Университет; руководитель Центра социо-культурных и деятельностных исследований, Оксфорд, Великобритания. E-mail: *harry.daniels@education.ox.ac.uk*

¹ The materials of the article were discussed on the OSAT seminar "The Concept of Drama in Vygotsky's theory" in Oxford University, Department of Education. May 6, 2015.

Материалы, представленные в статье, обсуждались на семинаре «Понятие драмы в концепции Л.С. Выготского» в Оксфордском университете (факультет образования, 6 мая 2015 г.).

Г. Дэниелс,

Оксфордский Университет; Оксфорд, Великобритания,
harry.daniels@education.ox.ac.uk

Статья посвящена обсуждению некоторых аспектов ранних работ Л.С. Выготского, которые рассматриваются в качестве исходных оснований культурно-исторической теории и могут быть использованы для организации исследований, проводимых в традиции данной научной школы. Анализируются понятия «драма», «переживание», «рефлексивная коммуникация» и их значение для понимания экспериментально-генетического метода. Обсуждаются результаты исследовательского проекта «Драма и эксклюзия», проходившего в Великобритании в 2014–2015 гг. на базе двух организаций, специализирующихся на применении различных методов арт-педагогике в работе с детьми и подростками, испытывающими различные социальные, эмоциональные и поведенческие трудности. Приводится подробное описание одного занятия с группой детей-семиклассников, находящихся на грани отчисления из общеобразовательной школы. На примере занятия доказывается, что при определенных условиях «драматическое событие» может стать культурным средством преобразования социальной ситуации развития.

Ключевые слова: драма, переживание, театр, рефлексивная коммуникация.

In English

Introduction

Despite the growing popularity of L.S. Vygotsky's theory all over the world, many of its aspects remain unclear or under-estimated. To a certain extent this might be explained by the complexity of Vygotsky's language that is deeply rooted in the Russian pre-revolutionary culture and is rather challenging even for a native-speaker (not mentioning translation into other languages). But there is yet another reason — a paradox that S. Aseyev labeled as “decontextualisation” of Vygotsky's works [1]. Strange as it might seem, the legacy of the founder of the cultural-historical theory is often studied without any connection to the cultural-historical context when Vygotsky was living and working, which often leads to various inaccuracies in the interpretation of his ideas. Gaining a better understanding of Vygotsky's theory requires its consideration in relation to the place and time when it was created, and this becomes particularly obvious in the light of the recent archival findings (e.g. see [8; 18]).

According to M. Dafermos, due to the publications of L.S. Vygotsky's private archives and new undistorted editions of his writings in the past few years “an archival revolution” in Vygotskian studies has taken place. Not only does it open new opportunities for a deeper investigation of his legacy, but also “challenges the mainstream interpretations of Vygotsky's theory and stimulates its reconsideration and reconceptualization” [2, p. 33].

Among the materials that have recently become available to Russian readers, those, which shed the light on Vygotsky's university years, are especially interesting. At that time Vygotsky published around 80 critical philological essays and theatrical reviews that have not yet received much attention from present-day scholars. This fact might be partly due to the widespread opinion that Vygotsky's interest for arts and theatre was replaced by psychology, and that his

early works have little connection with his psychological theory. However, there are strong grounds to believe that Vygotsky's theatrical background had a life-long influence on his ideas and that many of the concepts that he introduced into psychology (including that of “sign” and “perezhivanie”) are rooted in the theatrical tradition.

In this article we will focus on some aspects of Vygotsky's early works that may be regarded as the starting point of the cultural-historical theory, and that could be used as a framework for research, conducted in the tradition of this theoretical school.

Vygotsky and Theatre: Critical Reviews

Vygotsky was born in 1896 into a big Jewish family and spent his young years in the town of Gomel'. His upbringing was quite unique: on the one hand he was shaped by the Jewish tradition, in which his family was deeply rooted, and on the other hand he was influenced by the culture of the Russian “Silver Age” — the period before the revolution of 1917 that was characterized by cultural bloom — particularly in arts and theatre. Young Vygotsky was actively involved in the cultural life of Russia. He was familiar with the famous theatre directors V.E. Meyerhold and K.S. Stanislavsky, prominent film director S.M. Eisenstein, he was also close to the literary critic J.I. Aykhenvald and poet O. Mandelstam, whose reading group he attended. During this period Vygotsky was a member of the “Khudojestvenny Sovet” (Art Council), which gave him free access to theatre performances in Gomel and its surroundings. Most probably, Vygotsky was also frequenting Moscow Kamerny Theatre, where famous poets including F. Sologub, V. Ivanov and V. Brusov held debates about arts. During this period Vygotsky tried himself as a critic, writing around 80 essays, most of which represent theatrical reviews [14; 17; 18].

According to V.S. Sobkin, acquaintance with Vygotsky's early works faces the reader with a wide range of purely psychological problems, including: "manifestations of temper of different characters in various life situations, role of social stereotypes in the formation of social behavior, interactions and communication, influence of various archetypes on the behavior of characters, peculiarities of stage actions (motives, aims and means), psychological mechanisms of understanding texts and formation of sense with the help of various language means (intonation, pauses, tempo, rhythm, plasticity, mimicry etc), socio-psychological aspects of impact of the stage on the "perezhivanie" of the audience, genre influence of the performance on the psychological mechanisms of actor's impersonation, the relation between "real" action, improvisation and template" [8, p. 8–9]. Apart from that Vygotsky also touched upon numerous social issues, such as the place of theatre in the period of social transformations, collision between old and new ideological conceptions and expectations. Interestingly, in his works Vygotsky stressed the importance of a critic as of a particular cultural mediator, who contributes to the socio-cultural dynamics of theatrical life [8, p. 9].

One of Vygotsky's first theatrical reviews was published in 1917 in the journal "Letopis" (Chronicles) under the title: "Theatrical Notes". In this work Vygotsky commented on three premieres performed in 1916 in new theatres opened in Moscow – "Electra" in Komissarjevskaya Theatre, "Thamiris the cithara player" in the Kamerny Theatre and "The green ring" in the Second Studio of Moskovsky Khudojestvenny Theatre. Each premiere was staged by the theatre director and reflected the aesthetic principles of a particular theatrical school. Thus, director of the Second Studio of Moskovsky Khudojestvenny Theatre V.L. Mchedelov was consistent with the traditions of stage naturalism (K.S. Stanislavsky), however bringing some new tendencies by emphasizing the importance of personal life experience in actor's interpretation of role. F.F. Komissarjevsky, on the contrary, developed the principle of "pure theatricality", based on the idea of conventionalism (V.E. Meyerhold), and regarded stage naturalism as one of the "illnesses" of modern theatre. Criticizing both stage naturalism and conventionalism, director of the Kamerny Theatre A.J. Tairov set the goal of creating a "theatre of emotionally saturated forms" or a "theatre of neo-realism", which is particularly interesting in the context of our research. A.J. Tairov discussed the relation of form and content through the prism of actor's "perezhivanie". He claimed that "on the one hand, "perezhivanie", which has not been casted in a corresponding form, does not create a stage masterpiece per se, but on the other hand, a hollow form, which has not been saturated with emotion, is also unable to substitute the living art of the actor" [10, p. 88]. Thus, Tairov perceived the nature of "perezhivanie" as action-connected, or action-oriented – that is why on the stage it should always result in gesture.

Commenting on A.J. Tairov's interpretation of gesture, Vygotsky argued: "Being deprived of any hint of psychologisation, a gesture, rather sketchy and generalized, clear and pure, stops being a means of life-likely expression of

the actor's "perezhivanie", but becomes an independent **language** of the actor's creativity, whose incompleteness evokes in the audience extension and continuation of the actor's creativity. In such understanding gesture **is a sign**, representing not only the actor's emotion, but all what goes far beyond the limits of the actor's personal experience (perezhivanie). ... Creating its own language of signs and representations, which are always unequal in inner meaning and sense, and which are not identical to the substance that they are representing, the theatre of gestures approaches the type of symbolic art, and, by this, broadens and deepens "the sense" of drama" [quote from 9, p. 85]. Thus, in "Theatrical Notes" Vygotsky for the first time seriously addressed the issues of "sign" and "perezhivanie", showing the intricate relationship between the two on the example of three theatrical performances. This review of 1917 already demonstrates that young Vygotsky was interested both in the theatrical and psychological perspective, and that his reasoning went far beyond artistic analysis. All aspects of this discussion have much in common with Vygotsky's later works – particularly "Psychology of Art" (1925), which is usually regarded as his first psychological work, and "On the Problem of the Psychology of the Actor's Creative Work" (1932), which was written almost at the end of his short life. This challenges the opinion, that young Vygotsky's interest for art and theatre was "replaced" by psychology and that writing of theatrical reviews was no more than a short-time passion.

General genetic law of development and its connection to drama

There are strong grounds to believe that Vygotsky's theatrical background had a life-long influence on his ideas and on the theory he created. Thus, according to M.G. Yaroshevsky, Vygotsky set the goal of "creating psychology in terms of drama" [17]. Yaroshevsky argues: "Vygotsky was using the term "the drama of development". Eventually he was talking about the drama of self-development. Drama meant collision, counteraction, conflict of characters. Not an impersonal setting of external circumstances, but a dynamic system of mutual orientations, motives and actions, having their own "plot" – this is what the social environment is like, in which personality is formed as a participant of drama" [17, p. 273]. Yaroshevsky claims that Vygotsky left his descendants only preliminary drafts of "dramatic psychology", not having enough time to create a coherent conception and solve the problem of its methodology.

However, there are scholars who challenge this point of view, and one of them is N. Veresov, who claims that cultural-historical theory might be perceived as "psychology in terms of drama" with drama representing one of its key concepts. To prove that, N. Veresov draws attention to the very foundation of Vygotsky's theory – the general genetic law of development: "...any function in the child's cultural development appears **on stage** twice, that is, **on two planes**. It firstly appears on the social plane and then on a psychological plane. Firstly among people as an inter-psychological **category** and

then within the child as an intra-psychological **category**. This is equally true with regard to voluntary attention, logical memory, the formation of concepts and the development of volition" [16, p. 145].

Interestingly enough, this fundamental law has numerous formulations in English, which are not always quite accurate. Unfortunately this is true of the interpretation given by M. Cole in the famous edition of 1978, and which is often perceived as the "classical" formulation of the law in the English language: "...every function in the child's...development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first between people (interpsychological), and then inside the child (intrapyschological)... [15, p. 57]. Thus, the majority of the readers who do not have the opportunity of reading the original text would not come across the words "stage", "plane" and "category" that Vygotsky used in his formulation. N. Veresov argues that "the words "on the stage" and "on two planes" are not metaphors, which might be omitted or ignored. Stage in Russian means "scene", the arena, literally the place in the theatre where actors play. Scene has two planes – the front plane (also called "the first plane") and the back plane (often called "the second plane"). According to theatre's traditions, main events of the performance should happen on the front plane of the scene (the same law we could find in visual arts). So, it means that on the stage of our development, the category appears twice – interpsychologically (on the first, front plane) and then intrapsychologically (on the second internal individual plane). Therefore there are no two levels in development, but there are two planes on ONE stage, two dimensions of one event [13, p. 7].

According to Daniels & Downes, "this resonates with the view of development that Yaroshevsky (1989) attributes to Vygotsky. Rather than understanding a stage of development through the 'ladder' metaphor associated with Piaget, Yaroshevsky suggests that Vygotsky had a dramaturgical notion in mind when he invoked the word *stage*. The idea was that of a stage where two planes – the personal and the social – were in play. When these two planes collided, as a result of incommensurability between personal understandings and social situations, then a reforming of both may occur" [3, pp. 104–105].

Apart from the words "stage" and "planes", the concept of "category" in the general genetic law is particularly interesting. N. Veresov argues that "in Russian pre-revolutionary theatre's vocabulary the word category meant "dramatic event, collision of characters on the stage". Vsevolod Meierhold (famous Russian theatre director) wrote that category is the event, which creates the whole drama [quote from 13, p. 6]. Sergey Eisenstein, famous film director wrote: "Category is a unit of drama" [quote from 13, p. 6]. Vygotsky was familiar with the language of Russian theater and arts and had to use the word "category" to emphasize the character of the social relation, which becomes the individual function. The social relation he means is not an ordinary social relation between the two individuals. This is a social relation that appears as a category, i.e. as

emotionally colored ... collision, the contradiction between the two people, the dramatical event, drama between two individuals. Being emotionally and mentally experienced as social drama (on the social plane) it later becomes the individual intra-psychological category" [13, p. 6].

The interpretation of the general genetic law of development of higher psychological functions through the prism of drama provides an efficient perspective for understanding Vygotsky's experimental method. Drama may be perceived as the cornerstone of development, and development as a process represents a series of dramatic events. From here comes that, according to Vygotsky, one of the central principles of genetic research methodology is "experimental unfolding of higher mental process into **the drama**, which happened between the people" [16, p.145]. Thus, reconstruction of a dramatic collision is one of the key elements of conducting research in the framework of the cultural-historical tradition.

Research Project: Drama and Exclusion²

A brief overview

The research project was conducted in 2014–2015 in the UK on the basis of two arts based organisations working with young people aged from 11 to 18³. The organisations provide programmes open to all young people as well as specialised projects aimed at those who have various kinds of social, emotional and behavioral challenges. Many of these young people either do not attend school or are reluctant attendees, thus one of the principle goals consists in bringing the children back to the learning situation (school), creating conditions for those children to go on learning and to improve their performance.

One of the organisations tries to reach out to the country's most vulnerable young people: those at risk of isolation as a result of disadvantages such as poverty, special learning needs, mental health problems and family breakdown. Their projects are intended to enable young people to realize their own personal, social and leadership skills, grow in confidence and build self-esteem and resilience.

The other organisation represents a community theatre with young people at its heart. The theatre has a Members Committee made up entirely of young people and two of the members are also trustees of the theatre and have full voting rights. The theatre has a history of over 50 years of community engagement, theatre and dance performances and supporting new and emerging artists, as well as providing training, education and career paths. In working with young people, their objective is to give them the tools to explore who they are, what powers they have and what their responsibilities are in a rapidly changing world. Their work with young people aims to highlight issues that impact on the way people behave in society. Each year a theme is chosen for the young people to base their performances on. During

² Project research group: H. Daniels, I. Thompson, V. Elliott, N. Dingwall, A. Tawell, K. Munk & O. Rubtsova. For full report see [11.]

³ All names and places are anonymised for ethical reasons.

the observed period, the theme was: 'What would you stand up for?'. For all of the theatres's groups and on-going programmes, every effort is made to get to know the young people and provide personalised provision for each of them. Thus, the theatre holds two registration days a year, where young people and their families are invited to meet the staff and find out more about the programmes available. Additionally, a theatre staff member meets with each young person before they start attending a group, to work out where they would be best suited. Moreover, the theatre will provide taxis with female drivers where appropriate and liaise with the young people through their preferred method of communication (mobile phone, e-mail or skype). This personalised approach helps to foster a strong sense of inclusivity within activities and community identity through the theatre.

In the framework of the research the **focus of the evaluation** is the young people's experience of the activities that they engage in and how these activities can contribute to their development and socialization.

Research design is based on:

- constructing descriptions of the activities which are offered across both organisations and exploring the reasons why the young people elected to participate in the ones which they attend;

- collating all available data from the young people's schools on attainment, attendance, histories of exclusion etc;
- gathering accounts of the young peoples' experience in their activities and the perceived benefits, limitations and possibilities for improvement.

Research methods include:

- participant observation;
- semi-structured interviews;
- group discussion methods (Nominal Group Techniques).

The project research team attended each of five groups offered across the arts based organisations, which specialise in different activities, including various kinds of arts, drama and dance. In this article we will discuss a few activities, offered in the framework of an eight to ten week drama-based intervention programme, run by the community theatre with a partner secondary school. The programme began with drama-based games and activities, and worked towards participants completing the Bronze Arts Award. Over the given period two groups were observed. The two groups were distinct: one comprised Year 7s on the 'young carers' list (Group A), a broadly interpreted category, but who were for the most part suffering from shyness and lack of integration; the other was composed of Year 7s who were in care or who had been identified as showing challenging behaviour and were at risk of becoming disengaged (this group also had poor school attendance, which improved over the course of the intervention — Group B). Group A met in school; Group B met initially in the theatre, but later sessions took place in school. Each session lasted an hour and a half. Group A began with six participants, two of whom left the school mid-programme; the other four attended weekly. Group B had eight participants. During Group B's seven sessions, the average number of sessions attended was six. Each session was led by two specialists. Sometimes the school

teacher, who accompanied the children to the theatre and back to school, was also present at the sessions. The goals stated for the programme included:

- gaining experience in positive engagement with others (including the school), enhancing self-awareness, increasing confidence and self-esteem of the participants;
- increasing engagement of the participants with the school environment (improving attendance and participation in the learning process, development of basic skills necessary for successful interactions in school life — particularly listening, trust and teamwork);
- gaining an Arts Award.

In this paper we will try to analyse some aspects and results of the programme from the perspective of Vygotsky's experimental method, regarding them as a kind of "drama" in Vygotskian sense. For this purpose we will focus on the example of one session that took place in the community theatre — that was the first session in that group that the research team attended.

Data description

Beginning.

Before the session everyone sat down on a chair in a circle. The group leaders asked the young people about the previous session: what they did and what skills they learned. The answers were very brief, like: "We learned listening skills", "We played games". Most of the young people were not willing to listen and a few of them were constantly interrupting. The group leaders introduced the fieldworkers (there were two of them) to the group, saying that they would like to take part in the games and other activities. The reaction was friendly. After the introduction the group leaders asked each of the young people to introduce themselves and to say what they would like to be when they grow up. J. said he didn't know, K. said, she wants to be a dancer, L. said, she'd like to become an animator, Bn. said, he would like to be an engineer, Br. didn't say anything. As far as X. was concerned, when the group leader initially asked the young people to introduce themselves, he said to another group leader "I'm not doing that, I can't be bothered" and seemed anxious about saying what he would like to be in the future. Lastly, C. whispered her name and said she would like to be "nothing".

The beginning of the session was rather chaotic. The young people did not listen to the instructions before the games, therefore they did not quite understand the rules and figured them out only in the course of the game. Actually, nobody seemed to care about the rules — they were just running around quite chaotically, the girls mostly keeping silent and the boys making jokes and laughing. Nobody seemed to be part of a team — the young people seemed very detached, and did not talk to each other, except for two boys Bn. and Br. who declared that they are best friends and do everything together. The boys were very disruptive and provocative throughout the whole session — they were constantly interrupting the group leaders and making rude comment/singing rude songs and pretending to fight. X. often became involved in the pretend fighting too. However, despite the lack of team-building skills and communication with each other, the

majority of the young people seemed willing to participate in what was going on. Only one girl – C. – refused to take part in the activities. She was sitting on a chair keeping silent/sulking because her friend wasn't there. From time to time the group leaders would address her, asking if she wanted to join in. The group was actually quite mixed – three of the boys were very disruptive, one girl was quite withdrawn and the others were quiet and shy.

Games

Ship to Shore/Captain's coming:

The first game that the group played was called 'Ship to Shore'. The game was played first as one of the young people, X., had asked to play it. During the game, the group leaders called out commands, including, 'scrub the deck' and 'captain's coming'. The young people then had to respond to the command by making a certain action or running to a particular space. The last person to do the action/reach the area was out.

During this game, the group leaders tried to encourage C. to take part, by carrying her on the chair that she was sitting on to the other side, as if she were playing together with the team. C. smiled.

The following games were then chosen by the group leaders to try to build the group team working skills.

Giants, Wizards and Elves:

The second game was called 'Giants, Wizards and Elves'. The game is based on "rock, paper, scissors". The giants can defeat the elves by stamping on them, the elves can defeat the wizards by tickling under their arms, and the wizards can defeat the giants by casting spells on them. Each character was acted out through a particular action, which the group leaders taught the young people.

The young people, fieldworkers, and one of the group leaders were then split into two teams (team A and team B). Team A stood on one side of the room and the other team stood on the opposite side. The groups were asked, as a team, to decide in secret what character they were going to be. Once both teams had chosen, they then walked towards each other in a line. On the count of three they revealed their character. The team that won the round then had to chase the losing team back to their side of the room. If they tagged any of the losing team members, they then had to join the winning team. The young people played around 5 rounds of this game.

At the beginning of this game one of the group leaders encouraged C. to take part. From observing C's team, it was obvious that although she didn't really want to help to decide what character they were going to be, she did however join in. She walked to the middle and acted out the character. However, at one point of the game, C. was caught by the other team and was asked to move into their team. She went over to the other side, but then walked back over to her first team, as she wanted to work with the group leader, and did not want to swap teams. C. seemed to have a good relationship with the group leader. Nobody insisted on her following the rules.

Some of the young people found it hard to listen and discuss during the game. For example, at the beginning of the game, one of the teams had not listened to the in-

structions and didn't understand the rules, so instead of acting out one character together, each individual person acted out a different character so the game didn't work. Within the teams, some of the young people were reluctant to participate in the discussion on choosing the character as they were too shy.

Windows and Doors

The third game was called 'Windows and Doors'. This game involved the young people and group leaders standing in a circle. One person was asked to be in the middle. The aim of the game was for the person in the middle to escape through one of the gaps in the circle. The young people on the outside (in the circle) had to try to stop the person from escaping by working with the person next to them to block the space, by bending down and holding hands. The group leaders made the game harder, by increasing the size of the circle and adding a second person into the middle. Some of the young people seemed more comfortable taking part in this game than others. Some of the girls had very closed body language. However, the young people did actually work well together to stop the person in the middle from escaping.

During this game, it seemed that C. started to take part in the game. However she was not talking to anyone.

An important stage of the game was represented by after-play discussion, when the young people could share their feelings with the other participants. Interestingly enough, the majority of the young people who had the experience of standing in the middle of the circle said that they had felt uncomfortable and wanted to escape.

Balloons

The fourth game involved two teams again. This time, the teams were asked to stand in two parallel lines. The person at the front of each line was given a balloon. The balloon had to be passed to the back of the line, with the first person passing it over their head and the second person passing it through their legs etc. Once the balloon had reached the last person, they then had to run to the front of the line and start passing the balloon back again. The game turned into a race between the two teams to get to the other side of the room. One of the rules in the game, was that if one person dropped the balloon, they had to start again/would be disqualified. Interestingly one of the young people (Bn), thought that this meant he would get a detention – indicating that he is used to getting a detention if he does something wrong. Group leader explained that it had a totally different sense.

The game Balloons seemed to boost the young peoples' teamwork skills as they started to work in groups that were competing against each other. Interestingly, one of the disruptive boys Bn dropped the balloon in the first round, and then refused to participate as they had to start again. However his friend in the other team carried on, which encouraged him to take part in the second round. In the first round Bn's team lost, in the second round, with his help, they won. During the second round of the game, the young people started addressing each other within the group, trying to give instructions and encourage their teammates. This time the rules were respected.

Shapes in 10 Seconds

The last game of the session involved two teams once again. This time, the two teams were told that they had ten seconds to work together to make different shapes that the team leaders called out (e.g. a house, a triangle and a washing machine).

The young people continued to work as a team in this game. Both of the teams seemed quite successful in creating the shapes. In group A, the young people came up with ideas and followed the instructions from their teammates. At the end of each round (10 seconds), both of the teams performed their shape to the other team.

Scrapbook (session diary)

Each week, the young people are asked to try to reflect on their experience of the previous week's session by keeping a scrapbook. At the end of the discussed session the young people were asked to sit on the floor in a circle around a big pile of black-and-white pictures from the previous session, colorful pens, pencils, scissors and glue that the participants could use to write about their experience in the scrapbook. The group leaders also formulated the questions that the participants could use to speak about their experience: *what did you do? What did you like? How did you feel? What did you learn?* Most of the young people took part in this activity. Each of them worked on their own and they did not show their work to each other and did not discuss it with each other. Some of the young people found it harder than others to reflect. When asked what part they liked, some responded with comments like 'the games'. When they were asked to say why they liked the games, they then said 'because they were fun'. When asked why they are fun, they then said 'I don't know'. Bn found it very hard to concentrate on this task, managing to only write a half of the first word on his scrapbook's title page. Throughout the activity Bn was distracting Br by making rude comments and singing songs.

Although the young people did not share their work with each other, many were happy to show their scrapbooks to the fieldworkers and the group leaders. J in particular seemed to be very proud of his work. Every time he finished a new part he stood up and took it to show the group leaders, who provided him with praise. Additionally, although C. had not appeared to have been engaged/enjoying herself, in her scrapbook she wrote how the sessions had made her feel amazing. However, one young person, X, when one of the fieldworkers asked to look at his scrapbook, he covered the picture of himself, as he thought he looked weird in the picture and did not want her to see it.

End

At the end of the session the young people played 'ship to shore' again. X. had asked to play the game throughout the session, so again the group leaders adapted to their needs to keep them engaged.

Data analysis

Like the majority of the young people that the community theatre works with, young people from the ob-

served group had various kinds of social, emotional and behavioral challenges. It is important to highlight that the information available for the group leaders about each young person before he or she joined the sessions was rather poor. Thus, the group leaders knew only that all of the young people had problems with attendance and school performance and were therefore at risk of exclusion. They were also aware that some of the participants came from socially disadvantaged families, had experienced violence or suffered from mental disturbances. For gaining more information about the participants it was necessary to refer to the hubs, however the group leaders did not actually do that. As a matter of fact the theatre focuses on the possibilities and capacities of the young people, on discovering their potential, and thus the group leaders do not emphasise the reasons, which led to problems in school. Their main task consists in working with the group as with a whole, creating conditions for the participants to acquire various skills (communicative, social etc) step-by-step, as well as to increase their confidence and self-esteem. According to the group leaders, they consciously avoid focusing on the difficulties of a particular young person in order to avoid labels that the young people anyway have to face outside of the theatre. The theatre is a space where nobody is interested in the past – the only thing that is important, is what the young person can do here and now. This approach might be criticized, however this is beyond the limits of the paper. This article focuses on one fragment of the programme run by the theatre with the aim of analyzing its activities from the perspective of the experimental-genetic method.

As the participant observation demonstrates, most of the young people have difficulty in:

- listening to each other and to the adult;
- concentrating on a task set by the adult;
- following instructions;
- understanding each other;
- organizing joint cooperation etc.

In our opinion, it is important to look at these difficulties as on characteristics of each young person's **current social situation of development**, which in this case means to analyse, to what extent this young person is included into the situation of social interaction and to what extent these difficulties hampers him or her in interacting with others.

The description of the session demonstrates that the majority of the young people do not refuse to take part in the activities and are all more or less interested in the interaction. However, the interaction they get involved in turns out not constructive enough, as the young people lack in skills, which are necessary for fulfilling the task (e.g. coming to an agreement with the teammates). Thus, the limitations of the young people's current social situation of development prevent them from engaging in efficient interaction.

According to L.S. Vygotsky, it is the "collective form" that shapes the possibilities of **changing social situation of development** and – eventually – creates conditions for the development of the higher psychological functions. Thus, the aim of the group leaders is to create a particular kind of group interaction that will help young

people overcome these limitations. In the case of the session that we are discussing, the group leaders are using games for this purpose.

As it turns out, game activities in the theatre were used in all of the sessions, however in the groups of newcomers (e.g. group A) the time spent on games was much longer than in the groups that the young people have been attending for longer periods of time. In the interviews, the group leaders referred to the games as to an important way of “breaking the ice”, “teaching basic skills” or “being a preparatory step for the young people before they start taking part in drama or dancing”. From our point of view, in the framework of the programme games become **the first form of a joint action**, and for constructing this action young people have to overcome their limitations. It is due to the development of the joint action that this kind of games (play) may be regarded as **a cultural means of transformation of social situation of development** – which eventually helps young people to move on from simple interactions in play to drama as a complex intersubject interaction.

As data testifies, at the beginning of the session the interaction of the participants in the process of play activity turned out inefficient. Thus, in the game “Giants, wizards and elves” the participants of one team do not listen to the instructions, do not understand the rules, fail to agree on what to do with their teammates and eventually fail to play the game. However in the course of the session we observe an increase in constructive interactions: the number of contacts between the young people grows (at the beginning the participants hardly address each other), the participants start following the rules and respecting instructions, there are more and more episodes when those young people, who were either disruptive (Bn. and Br.) or reluctant to join in (C.) get involved in the activities. What leads to these positive changes? What exactly in the organization of play activity makes the young people overcome their difficulties? In our opinion, the answer to these questions is **the dramatic character of the organized interaction**.

We can suppose, that there are at least two conditions necessary for turning a game into a “drama” in Vygotskian sense. The first requires some kind of **conflict** emerging in the process of the play and resulting in the child’s emotional involvement in it – that is a **contradiction, which triggers “perezhivanie”**. The other one is connected with **reflexion** and reflective evaluation of the experience that the young person gains in the process of the play. Let us look at these two aspects in more detail.

At the beginning of this article we discussed the conflict (collision) as the basis of drama. In the episodes of the play activity, that we describe, we could spot a few conflicts: the conflict between the interest for the game and inability to successfully fulfill play interaction (e.g. the beginning of the play “Giants, wizards and elves”), the conflict between the desire to attract attention (to spoil the interaction) and the fear to lose the game to a friend (game “Balloons”, Bn and Br). In both cases the emerging contradiction triggers a particular emotional reaction of the participants: they start to react vividly to the events (to live them through – “perezhivat”). Apart from the conflicts discussed, the

“perezhivanie” of the participants is triggered by the element of competition (the desire to beat the other team), as well as by alternation of various kinds of interaction (in pairs, in groups, in circle etc). It is due to this emotional reaction that the young people start getting involved in the offered activity, searching for the means to overcome the emerging contradictions (e.g. in the game “Giants, wizards and elves” the contradiction is overcome by following the group leaders’ instructions and respecting the rules of the game). Therefore it is due to the contradiction and to the perezhivanie, which is triggered by this contradiction, that the participants get involved in the process of the play.

According to F.E. Vasilyuk [12], the concept of “perezhivanie” is extremely challenging to translate from Russian, thus the term is increasingly used without translation in the scientific literature written in English (e.g. H. Daniels, M. Flear, N.N. Veresov). M. Flear argues that perezhivanie may be used in two ways: as an everyday concept and as a scientific concept. Perezhivanie as the everyday concept reflects both the process of experiencing something, and specifically what is being experienced. Scientific reading of the concept encompasses the three key ideas of: perezhivanie as the unity of emotions and cognition; perezhivanie as a prism; and perezhivanie as a double subjectivity in play and the Arts [4]. In the context of our research the latter is particularly interesting, as it contributes to building the connection between play and Vygotsky’s idea of “drama”.

The perception of Perezhivanie as a double subjectivity resonates with the concept of *dual positioning* in play, introduced by G.G. Kravtsov and E.E. Kravtsova, who argue that Vygotsky’s idea of audience is central for children’s development. The dual perspective of the play which is reflected in the phenomenon of a child being a participant of the game, and at the same time being its observer, allows the child to better understand him/herself, as well as the surrounding world [5].

Another condition, necessary for organizing dramatic interaction, is represented by the joint discussion by the participants of the experience that they have gained. Here we might apply the notion of **reflective communication**, discussed by O. Rubtsova and N. Ulanova, who argue that experimental reconstruction of “drama” requires **repositioning** of the participants in the situation of social interaction as well as them reconsidering their opinions and points of view [7]. On the example of the data discussed in this article the stage of reflective communication could be illustrated by the discussion after the game “Windows and doors”, in the course of which the participants told each other, what they had been feeling during the play.

Another illustration might be represented by the work on the “Scrapbook”, when the young people were asked to speak about their experience (*what did you do? What did you like? How did you feel? What did you learn?*) and to present it in their scrapbooks. The main drawback of this part of the session in group A is connected with the fact that the majority of the young people were working on their own, and they did not share their work with each other. However, many of the young people were happy to show their scrapbooks to the fieldworkers and the group leaders. This

motivation could be successfully used for stimulating reflective communication and creating conditions for “switching perspectives” – which is one of the key elements in the transformative potential of “drama”. Thus, H. Daniels & E. Downes argue: “The culture of power through drama is that it enables existing social orders to be re-examined and negotiated through the lenses of multiple perspectives. Through participation or as a spectator, the traditional hegemonic structure is disrupted and may be permanently transformed” [3, p. 107]. The transformation of the activities of the young people in group A (Session description) could be illustrated by the example of the games “Baloons” and “Shapes in 10 seconds”. If at the very beginning of the game young people failed to follow and even to listen to the instructions, at the end of the game they demonstrated skills of team work and fulfilled the tasks set by the group leaders.

Switching perspectives is extremely important as it contributes to the “dramatic event” being re-played and re-considered in the system of interactions and relationships by the participants of the experimental situation [6], which eventually leads to the shift of their social situation of development (see fig. 1).

Further steps of our research are connected with a more detailed analysis of the transformative potential of

play and arts-based activities in the work with vulnerable young people.

Some concluding remarks

The interpretation of the general genetic law of the development of higher psychological functions through the prism of drama, which presupposes interaction of the two planes (social and individual) as well as a particular kind of contradiction emerging in the process of interaction, may be regarded as an efficient perspective for understanding Vygotsky’s experimental method. This interpretation allows to introduce the notion of **reflective communication** that is based on the idea of repositioning of the participants as well as of their reconsidering their opinions and points of view, which contributes to the “dramatic event” being re-played and re-considered in the system of interactions and relationships by participants of the experimental situation and eventually leads to the changes in their social situation.

An important challenge in such analysis is connected with investigating how the young people themselves introduce the means of overcoming the emerging conflicts in social interaction and how these means contribute to transforming the social situation. Answering this question will help to gain a better understanding of how the real social situation influences the individual “drama” of each participant.

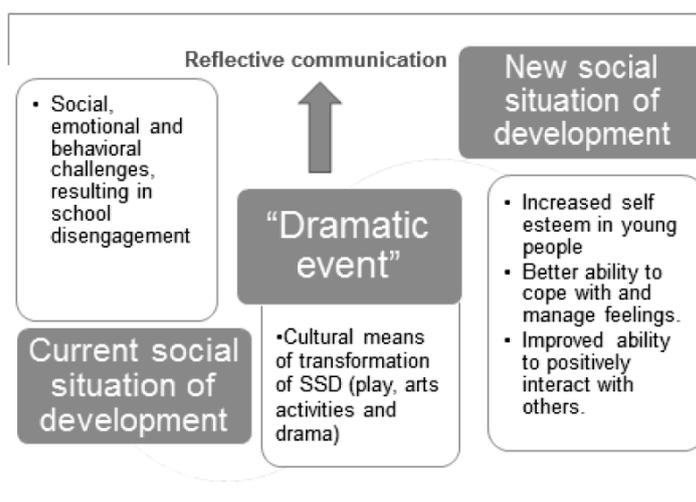


Fig. 1. Reflective communication.

Введение

Несмотря на растущую во всем мире популярность концепции Л.С. Выготского, многие ее аспекты по-прежнему остаются неясными или недооцененными. В значительной степени это можно объяснить сложностью используемого Л.С. Выготским языка, который глубоко укоренен в культуре дореволюционной России и который представляет определенную сложность для носителей современного русского языка (не говоря уже о переводе на другие языки). Но существует и другая причина – парадокс, который В.С. Асеев

In Russian

окрестил «деконтекстуализацией» наследия Л.С. Выготского [1]. Как это ни странно, работы основателя культурно-исторической теории часто изучаются вне какой бы то ни было связи с культурным и историческим контекстом того времени, когда Л.С. Выготский жил и работал, что нередко приводит к различным неточностям в интерпретации его идей. Более глубокое понимание теории Л.С. Выготского требует ее переосмысления в неразрывной связи с особенностями времени и места, когда она была создана, что становится особенно очевидным в свете недавних архивных открытий [например, см.: 8; 18].

Как отмечает М. Дафермос, благодаря тому, что за последние несколько лет были опубликованы частные архивы Л.С. Выготского, а также новые, свободные от искажений издания его работ, в «выготсковедении» произошла настоящая «архивная революция». Она не только открывает новые возможности для более глубокого изучения наследия Л.С. Выготского, но, по сути, «...бросает вызов существующим интерпретациям его теории и способствует ее переосмыслению и реконцептуализации» [2, с. 33].

Среди материалов, которые в последнее время стали доступны русскоязычным читателям, особый интерес представляют те публикации, которые проливают свет на университетские годы Л.С. Выготского. В этот период Л.С. Выготский опубликовал около 80 театральные рецензии и филологических эссе, которые до настоящего времени не получили должного внимания со стороны исследователей. Это обстоятельство отчасти связано с господствовавшим до сих пор мнением, что психология вытеснила интерес Л.С. Выготского к искусству и театру, и что его ранние работы едва ли связаны с его психологической теорией. Однако сегодня есть все основания полагать, что театральные «бэкграунд» Л.С. Выготского оказывал существенное влияние на его теоретические взгляды на протяжении всей жизни и что многие из понятий, которые он привнес в психологию (включая, например, «знак» и «переживание») были заимствованы им из театральной традиции.

Настоящая статья посвящена обсуждению некоторых аспектов ранних работ Л.С. Выготского, которые будут рассмотрены в качестве исходных оснований культурно-исторической теории и которые могут быть использованы для организации исследований, проводимых в традиции данной научной школы.

Выготский и театр: критические рецензии

Л.С. Выготский родился в 1896 г. в большой еврейской семье и провел свои детские годы в городе Гомеле. Его воспитание можно считать в определенной степени уникальным: с одной стороны, большое влияние на него оказала еврейская традиция, в которой его семья была глубоко укоренена, с другой стороны, Л.С. Выготский был неразрывно связан с культурой Серебряного века — периода расцвета русской культуры (в том числе театральной) перед революцией 1917 года. Молодой Выготский был активно вовлечен в культурную жизнь дореволюционной России. Он был знаком со знаменитыми театральными деятелями В.Э. Мейерхольдом и К.С. Станиславским, выдающимся режиссером С.М. Эйзенштейном, был близок с литературным критиком Ю.И. Айхенвальдом, а также поэтом О. Мандельштамом, чей поэтический кружок он посещал. В это время Выготский был членом Художественного совета, что давало ему возможность свободно посещать театральные представления в Гомеле и его окрестностях. Вероятнее всего, Выготский также посещал Московский Камерный театр, где известные поэты, в том числе Ф. Сологуб,

В. Иванов и В. Брюсов, встречались для бесед об искусстве. В этот период Выготский попробовал себя в роли критика, написав около 80 работ, большая часть которых представляют собой театральные рецензии [14; 17; 18].

По мнению В.С. Собкина, знакомство с ранними работами Л.С. Выготского открывает перед читателями широкий спектр собственно психологических вопросов, в числе которых: «...особенности характерологических проявлений персонажей в различных жизненных ситуациях; роль социальных стереотипов при формировании социального поведения, взаимодействия и общения; влияние разнообразных архетипов на характер и поведение героев; особенности сценического действия (мотивы, цели и средства); психологические механизмы как понимания текста, так и порождения смысловых высказываний с помощью различных языковых средств (интонация, пауза, темп, ритм, пластика, мимика и др.); своеобразие социально-психологического воздействия сцены на зрительские переживания; влияние жанровых особенностей театральной постановки на психологические механизмы актерского перевоплощения; соотношение “живого” действия, импровизации и штампа» [8, с. 8–9]. Помимо этого, Выготский также затрагивал разнообразные социальные вопросы, включая место театра в период социальных трансформаций, столкновение старых и новых идеологических представлений и ожиданий и др. [8, с. 9].

Одна из первых театральных рецензий Л.С. Выготского — «Театральные заметки (письмо из Москвы)» — была опубликована в 1917 г. в журнале «Летопись». В этой работе Выготский рецензирует три премьеры открывшихся в Москве новых театров: спектакль «Электра» в театре имени В.Ф. Комиссаржевской, спектакль «Фамира-Кифаред» в Камерном театре и спектакль «Зеленое кольцо» во Второй студии МХТ. Все три премьеры были поставлены руководителями новых театров и отражали эстетические принципы каждой из трех театральных школ. Так, руководитель Второй студии МХТ В.Л. Мчедлов придерживался традиции сценического реализма (К.С. Станиславский), привнес в нее некоторые новые тенденции, акцентируя значимость собственного жизненного опыта актера в интерпретации исполняемой роли. Ф.Ф. Комиссаржевский, напротив, разрабатывал принцип «чистой театральности», основанный на идее условности (В.Э. Мейерхольд), и рассматривал сценический реализм в качестве одной из «болезней» современного театра. Критикуя как Натуралистический, так и Условный театр, руководитель Камерного театра А.Я. Таиров поставил перед собой цель создать «театр эмоционально насыщенных форм» или «театр неореализма», что представляется особенно интересным в контексте настоящего исследования. А.Я. Таиров рассматривал отношение содержания и формы через призму актерского «переживания». Он полагал, что: «... если, с одной стороны, «переживание», само по себе не отлитое в соответствующую форму, не создает произведения сценического искусства, то, с другой — и полая форма, не на-

сыщенная соответственной эмоцией, тоже бессильна заменить живое искусство актера» [10, с. 88]. Таким образом, А.Я. Таиров указывал на действенную (связанную с действием и ориентированную на действие) природу актерского переживания, которая всегда выливается в жест.

Комментируя разрабатываемую А.Я. Таировым интерпретацию жеста, Л.С. Выготский отмечал: «Жест, лишенный всякой актовой отрасли психологизации, несколько схематичный и обобщенный, четкий и чистый, перестает быть средством для жизненноправдоподобного выражения переживаний актера, но становится самостоятельным языком творчества актера, вызывающим своей незавершенностью в зрителе дополнение и продолжение творчества актера. В таком понимании жест есть знак, ознаменованье не только эмоции артиста, но и всего того, что выходит далеко за пределы его личного переживания. ... создавая свой особый язык знаков и ознаменований, всегда неравных по внутреннему значению и смыслу, неадекватных знаменуемой ими сущности, театр жестов приближается к типу искусства символического, и — тем самым — расширяет и углубляет «смысл» драмы [цит. по: 9, с. 85]. Таким образом, в «Театральных заметках» Выготский впервые серьезно обращается к проблеме «знака» и «переживания», показывая сложное отношение между ними на примере трех театральных постановок.

Рецензия 1917 года отражает интерес молодого Выготского как к театральной, так и к психологической перспективе, а его рассуждения выходят далеко за пределы художественного анализа. Все аспекты этой дискуссии имеют много общего с более поздними работами Л.С. Выготского, в частности, с работами «Психология искусства» (1925), которую обычно рассматривают как его первую психологическую работу, и «К вопросу о психологии творчества актера» (1932), которая была одной из последних его работ. Данное обстоятельство бросает вызов ставшей уже традиционной точке зрения о том, что психология «пришла на смену» интересу Выготского к искусству и театру, а также, что написание театральных рецензий для него было не более чем кратковременное увлечение.

Общий генетический закон развития и его связь с драмой

Есть серьезные основания полагать, что театральный «бэкграунд» Л.С. Выготского оказывал значительное влияние на его идеи и на разрабатываемую им теорию на протяжении всей его жизни. Так, согласно М.Г. Ярошевскому, Выготский поставил перед собой цель «создать психологию в терминах драмы» [17]. Согласно М.Г. Ярошевскому: «Выготский пользовался термином “драма развития”. По существу же, речь шла о драме саморазвития. Драма означала столкновение, противодействие, конфликт характе-

ров. Не безличностные внешние обстоятельства, а имеющая свою “фабулу” динамическая система взаимоотношений, побуждений и действий — такова социальная “среда”, в которой формируется личность как участник драмы» [17, с. 273]. Ярошевский полагал, что Выготский оставил своим последователям лишь первые наброски «драматической психологии», не имея достаточно времени, чтобы создать цельную концепцию и решить проблему ее методологии.

Однако есть исследователи, которые не согласны с данной точкой зрения — в частности, Н.Н. Вересов, по мнению которого именно культурно-историческая теория может быть понята как «психология в терминах драмы», где драма является одним из ключевых понятий. Для доказательства данной точки зрения Н.Н. Вересов обращает внимание на фундаментальное положение теории Выготского — общий генетический закон развития: «...всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва — между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли» [16, с. 145].

Интересно, что в английском языке этот фундаментальный закон имеет множество формулировок, которые далеко не всегда соответствуют русскоязычному оригиналу. К сожалению, это замечание относится и к интерпретации, данной М. Коулом в знаменитом издании 1978 года, и которая выступает в качестве «классической» формулировки закона на английском языке: «...every function in the child's...development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological)²...» [15, с. 57].

Таким образом, большинство читателей, которые не имеют возможности прочитать текст в оригинале, не увидят слов «сцена», «план» и «категория», которые Л.С. Выготский использовал в своей формулировке. Как отмечает Н.Н. Вересов, «слова “на сцене” и “в двух планах” — не метафоры, которые можно опустить или проигнорировать. В русском языке слово “сцена”, или “арена”, обозначает место в театре, где играют актеры. Сцена имеет два плана — передний план (также его называют первым планом) и задний план (другое название — второй план). В соответствии с театральной традицией, основные события разворачиваются на переднем плане (этот же закон мы находим в визуальном искусстве). Итак, это означает, что на сцене нашего развития категория возникает дважды — интерпсихологически (на первом, переднем, плане) и затем интрапсихологически (на втором, внутреннем, индивидуальном плане). Таким образом, речь идет не о двух уровнях развития, но о двух планах ОДНОЙ сцены, о двух измерениях одного и того же события» [13, с. 7].

² «...всякая функция в ... развитии ребенка появляется дважды: сначала на социальном уровне, затем на индивидуальном уровне; сначала между людьми (интерпсихологическая), и затем внутри ребенка (интрапсихологическая)» (пер. О.В. Рубцовой).

Как отмечают Г. Дэниелс и Э. Доунс, «...это переключается с тем пониманием развития, которое приписывает Выготскому М. Ярошевский (1989). Ярошевский утверждает, что, в отличие от Ж. Пиаже, предложившего метафору лестницы для иллюстрации идеи о стадиях развития [stage of development], используя слово “stage” Выготский имел в виду драматургическое понятие. Его идея заключалась в том, что сцена имеет два взаимосвязанных плана — личный и социальный. Когда эти планы сталкиваются — как результат несоответствия между личным пониманием и социальными ситуациями, тогда оба они могут коренным образом измениться» [3, с. 104–105].

Помимо слов «сцена» и «план», понятие «категория» представляет особый интерес в формулировке общего генетического закона. Н.Н. Вересов утверждает, что «...в дореволюционном русском театральном словаре слово “категория” означало “драматическое событие, столкновение характеров на сцене”». Знаменитый театральный деятель Всеволод Мейерхольд писал, что категория есть то событие, на котором держится вся драма [цит. по: 13, с. 6]. В свою очередь, режиссер Сергей Эйзенштейн писал: «Категория есть единица драмы» [цит. по: 13, с. 6]. Выготский был хорошо знаком с языком русского театра и искусства того времени, и он должен был использовать слово «категория», чтобы обратить внимание на характер того социального отношения, которое затем становится индивидуальной функцией. Социальное отношение, о котором он говорит, представляет собой «...не обычное социальное отношение между двумя индивидами. Речь идет о таком социальном отношении, которое возникает как категория, т. е. как эмоционально окрашенная ... коллизия, столкновение между двумя людьми, как драматическое событие, как драма между двумя индивидами. Переживаемое эмоционально и умственно как социальная драма (на социальном плане), это социальное отношение позднее становится индивидуальной интрапсихологической категорией» [13, с. 6].

Интерпретация общего генетического закона развития высших психических функций через призму понятия драмы становится перспективным для более глубокого понимания экспериментального метода Л.С. Выготского. Драма может быть понята в качестве краеугольного камня развития, а развитие — как процесс, состоящий из серии драматических событий. Отсюда следует, что одним из центральных принципов экспериментально-генетического метода является «...экспериментальное развертывание высшего психического процесса в ту драму, которая происходит между людьми» [16, с. 145]. Таким образом, воссоздание драматической коллизии представляет собой один из ключевых элементов в проведении исследований в традиции культурно-исторической научной школы.

Исследовательский проект: драма и эксклюзия³

Краткий обзор

Исследование в рамках проекта «Драма и эксклюзия» проходило в 2014–2015 гг. в Великобритании на базе двух организаций, специализирующихся на работе с детьми и подростками в возрасте от 11 до 18 лет с применением различных методов артпедагогики⁴. Эти организации предлагают как общедоступные программы, так и специализированные проекты, предназначенные для молодых людей, испытывающих различные социальные, эмоциональные и поведенческие трудности. Многие из участников данных программ либо вообще не посещают школу, либо ходят на занятия нерегулярно, в связи с чем одной из ключевых задач, стоящей перед разработчиками проекта, является возвращение детей в учебную ситуацию (школу) и создание благоприятных условий для их дальнейшего обучения, а также повышения их успеваемости.

Одна из организаций, принимавших участие в исследовании, ориентирована преимущественно на работу с наиболее уязвимыми категориями детей, находящимися под риском изоляции в связи с такими факторами, как нищета, особые образовательные потребности, ментальные нарушения или семейное неблагополучие. Программы, предлагаемые данной организацией, направлены, в первую очередь, на развитие как личностных качеств, так и социальных и лидерских умений, формирование жизнестойкости, а также повышение уровня самооценки и уверенности в себе.

Вторая организация представляет собой региональный театр, в центре внимания которого находятся дети и подростки. При театре существует Членский Комитет, состоящий исключительно из молодых людей, причем двое из них входят в число членов правления и обладают полным правом голоса. Театр работает с местной общиной уже более 50 лет, не только организуя спектакли и танцевальные представления, но также поддерживая начинающих артистов, предоставляя различные возможности для образования и карьерного роста. В своей работе театр ориентирован на предоставление молодым людям инструментов для исследования того, кто они, какие у них способности, и каковы их обязанности в быстро меняющемся мире. Театр старается привлечь внимание молодых людей к социальным проблемам, которые влияют на поведение людей в обществе. Каждый год в театре выбирается определенная тема, которая послужит молодым людям основой для постановок в течение года. Во время проведения исследования выбранная тема звучала так: «Что Вы готовы отстаивать?» Во всех группах и программах, работающих в театре, специалисты стараются как можно лучше узнать своих подопечных и найти индивидуальный подход к каждому из них. Так, дважды в год театр проводит день открытых дверей, где молодые люди и их родственники могут получить необходимую

³ Участники проекта “Драма и эксклюзия”: Г. Дэниелс, И. Томпсон, В. Эллиотт, Н. Дингуолл, А. Тауэлл, К. Мунк и О.В. Рубцова. [11].

⁴ Все имена и названия изменены по этическим причинам.

информацию обо всех предлагаемых программах. Помимо этого, прежде чем ребенок начнет посещать занятия, его ждет встреча со специалистом, который поможет выбрать оптимальную группу и прорисовать траекторию занятий. Более того, по желанию участников, театр готов предоставлять такси с водителями женского пола, чтобы привозить детей на занятия, или, например, поддерживать связь через тот способ коммуникации, который предпочитает ребенок (мобильный телефон, e-мэйл или скайп). Такой индивидуализированный подход создает атмосферу настоящей вовлеченности и сплоченности в работе театрального коллектива.

В рамках проведенного проекта в центре внимания исследователей оказались опыт участия детей и подростков в предлагаемых программах, а также влияние этих программ на дальнейшее развитие и социализацию молодых людей.

План исследования включал:

- подробное описание программ, предлагаемых обеими организациями и изучение причин, по которым молодые люди выбрали ту или иную программу;
- сбор всей доступной информации об участниках программы на основании данных, предоставляемых школой (успеваемость, частота посещений, история эксклюзии);
- сбор данных об опыте участия молодых людей в программах театра, изучение их преимуществ, ограничений и потенциальных возможностей.

Методы исследования:

- включенное наблюдение;
- полуструктурированные интервью (интервью с руководством);
- методы групповой дискуссии (метод номинальных групп).

Исследовательская группа посещала занятия, проводившиеся в рамках пяти различных программ (изобразительное искусство, драма, танец) в обеих организациях. В этой статье речь пойдет о занятии из программы арттерапевтического вмешательства, реализуемой на базе регионального театра в партнерстве со средней школой (продолжительность программы от восьми до десяти недель). Работа в рамках программы начинается с занятий, построенных в виде специализированных игр и упражнений. Конечной целью программы является достижение определенного уровня квалификации в области искусства (получение Bronze Arts Award — бронзовой награды в области искусств). В рамках проекта исследовательская команда работала с двумя разными группами: первая группа (группа А) состояла из семиклассников, относящихся к категории «юных опекунов»⁵, преимущественно страдающих чрезмерной застенчивостью и испытывающих сложности с интеграцией в коллектив. Вторая группа (группа Б) состояла из семиклассников, либо находящихся на попечении, либо имеющих проблемы с поведением и находящихся в группе риска (дети из этой группы имели низ-

кую школьную посещаемость, которая улучшилась в результате их участия в программе). Занятия группы А проходили в школе; занятия группы Б сначала проходили в театре, но затем также были перенесены на территорию школы. Изначально группа А состояла из шести участников, двое из которых покинули группу в середине программы; оставшиеся четыре участника посещали занятия еженедельно. Группа Б состояла из восьми человек, каждый из которых присутствовал на шести занятиях (всего с группой было проведено семь занятий). На каждом занятии с группой работали два специалиста. Иногда на занятиях присутствовал школьный учитель, который приводил детей в театр, а затем сопровождал обратно до школы. Заявленные цели программы включали:

- приобретение участниками позитивного опыта взаимодействия с окружающими (включая представителей школы), развитие самосознания, повышение уровня самооценки и уверенности в себе;
- улучшение взаимодействия участников со школьной средой (улучшение посещаемости и включенности в учебный процесс, развитие базовых навыков, необходимых для успешного взаимодействия в школе — в частности, умения слушать, доверия и навыков командной работы);
- получение квалификации в области искусства.

В настоящей статье предпринята попытка проанализировать некоторые аспекты и результаты программы с точки зрения экспериментального метода Л.С. Выготского, интерпретируя их в контексте понятия драмы. Для этой цели мы рассмотрим пример одного занятия, которое было проведено в региональном театре — это было первое занятие, которое посетила исследовательская группа.

Описание данных

Начало занятия

Перед началом занятий все участники сидели на стульях, расставленных по кругу. Руководители группы просили молодых людей рассказать о предыдущем занятии: вспомнить, что они делали и какие навыки приобрели. Дети отвечали коротко, например: «Мы учились слушать» или «Мы играли в игры». Большинство молодых людей не хотели слушать друг друга, некоторые постоянно перебивали других участников. Руководители группы представили детям исследователей (их было двое), сказав, что они хотели бы принять участие в играх и других заданиях на занятии. Реакция группы была весьма дружелюбной. После того, как исследователи немного рассказали о себе, руководители группы просили каждого из молодых людей представиться и рассказать, кем бы они хотели стать, когда вырастут. Ж. сказал, что не знает, кем он хочет стать, К. сказала, что она хочет быть танцовщицей, Л. — аниматором, Бн. — инженером, а Бр. не сказал ничего. Что касается Х., то когда одна из руководителей группы попросила всех участников представиться, он обратился

⁵ «Юный опекун» — подросток до 18 лет, который в силу обстоятельств должен заботиться о родственнике, страдающем каким-либо серьезным заболеванием, зависимостью и т. д. и нуждающемся в постоянной опеке.

ко второму руководителю со словами: «Я не буду в этом участвовать, не трогайте меня». Он был встревожен тем, что ему нужно было рассказать о том, кем он хочет стать в будущем. Наконец, участница С. еле слышно прошептала свое имя и сказала, что она хотела бы быть «ничем».

Начало занятия было довольно хаотичным. Участники группы не слушали инструкции, которые руководители давали перед каждой игрой, и потому они осваивали правила лишь по ходу игры. По сути, никому из участников группы не было дела до правил — молодые люди просто бегали по залу, причем девочки преимущественно молчали, а мальчики выкрикивали шутки и смеялись. Никто не чувствовал себя частью команды — молодые люди были отчуждены и не разговаривали друг с другом, за исключением Бн. и Бр., которые громко заявили, что они лучшие друзья и что все делают вместе. Эти два мальчика провоцировали руководителей группы на протяжении всего занятия, постоянно прерывая их грубыми комментариями или песнями, или делали вид, что дерутся. Х. также постоянно включался в эту драку. Тем не менее, несмотря на отсутствие навыков командной работы и коммуникации друг с другом, большинство молодых людей хотели принимать участие в происходящем. Только одна девочка — С. — отказывалась участвовать в заданиях. Она молча сидела на стуле, обидевшись, что ее подруга не пришла на занятие. Время от времени руководители группы подходили и спрашивали ее, не хочет ли она присоединиться к той или иной игре. Таким образом, группа была достаточно разнородной: три мальчика постоянно срывали занятие, одна девочка сидела в стороне, а оставшиеся участники были застенчивыми и молчаливыми.

Игры

Корабль к берегу/Капитан идет

Первая игра, в которую играли участники группы, называлась «Корабль к берегу». Занятие началось именно с этой игры, поскольку один из мальчиков (Х.) заранее попросил об этом руководителей группы. По ходу игры руководители выкрикивали разные команды, в числе которых: «натрите палубу» и «капитан идет». Участники должны были отреагировать на команду, выполнив определенное действие или переместившись в отведенное место в зале. Тот игрок, который делал это последним, выбывал из игры.

В ходе этой игры руководители группы попытались вовлечь С. — они подняли ее вместе со стулом, на котором она сидела, и переносили с места на место, как если бы она была членом одной из команд. С. улыбалась.

Последующие игры были направлены на развитие навыков командной работы. Их продолжительность и последовательность определяли уже руководители группы.

Великаны, волшебники и эльфы

Вторая игра была основана на том же принципе, что и считалка: «камень–ножницы–бумага». Вели-

каны могут побеждать эльфов, наступая на них, эльфы могут побеждать волшебников, пощекотав их, а волшебники могут побеждать великанов, напустив на них чары. Каждый персонаж изображался с помощью определенной последовательности действий, которую руководители группы объяснили участникам до начала игры.

После получения инструкций молодые люди, исследователи и один из руководителей группы разделились на две команды (А и Б). Команда А расположилась в одном конце комнаты, а команда Б — в другом. Обе группы должны были принять командное решение, какие персонажи будут изображать их команда. После того, как решение было принято, команды направлялись навстречу друг другу, причем все участники должны были выстроиться в линию. Затем на счет три все участники в каждой из команд должны были показать (выполнив определенную последовательность действий), какого персонажа выбрала их команда. Проигравшая команда должна была бежать в сторону своей половины зала, а команда победителей должна была преследовать их. Если кто-то из команды победителей успевал «осалить» представителя проигравшей команды, этот участник переходил в выигравшую команду. Молодые люди сыграли в эту игру около пяти раундов.

До начала упражнения одна из руководителей группы уговорила С. присоединиться к игре. Из наблюдений за С. было очевидно, что она неохотно помогала партнерам по команде выбирать персонажа, однако она все же включилась в игру. Она выходила на середину зала и вместе со всеми изображала выбранный командой персонаж. В какой-то момент игры С. «осалил» кто-то из победителей раунда и ее попросили перейти в другую команду. С. сначала перешла на другую сторону зала, но затем вернулась к своей первоначальной команде, поскольку она не хотела менять команду, а хотела остаться в той команде, где ей нравилась руководитель группы (по всей видимости, у них были хорошие отношения). Никто не стал настаивать, чтобы она подчинилась правилу.

Некоторые из молодых людей испытывали сложности в том, чтобы слушать и обсуждать что-либо со своей командой. Так, в начале игры большинство участников в одной из команд не слушали инструкции и не поняли правила игры. Поэтому, вместо того, чтобы вся команда изображала один и тот же персонаж, каждый участник начал изображать свой персонаж, и игра не получилась. Внутри команд некоторые дети не хотели участвовать в обсуждении выбора персонажа, поскольку были крайне стеснительными.

Окна и двери

Третья игра называлась «Окна и двери». В ходе этой игры молодые люди и руководители группы должны были встать в круг. Одного участника просили выйти на середину круга. Цель игры заключалась в том, что человеку в центре необходимо было выбраться из круга через «дырочки» между участниками. Чтобы не допустить этого, те, кто стоял вокруг, должны были блокировать пространство, работая

со стоящим рядом соседом (наклоняться, братья за руки и др.) Руководители группы усложнили игру, сделав круг очень большим по размеру и выдвинув на середину двух человек. Казалось, что некоторые участники чувствуют себя комфортнее других в ходе этой игры. У некоторых девочек были очень скованные, закрытые движения. Тем не менее, молодые люди действительно работали вместе, чтобы не дать участникам в центре выйти из круга.

С. включилась в игру, однако она ни с кем не разговаривала.

Важным этапом игры стало игровое последствие, во время которого участники могли рассказать о своих впечатлениях от игры. Интересно, что большинство участников, которые побывали в центре круга, говорили о том, что чувствовали себя неуютно, что им хотелось «убежать».

Воздушные шары

В ходе четвертой игры участники снова должны были разбиться на две команды. На этот раз руководители попросили их выстроиться в две параллельные линии. Человек в начале каждой линии получал воздушный шар, который нужно было передать в конец линии. Причем шар передавался таким образом, что первый человек перебрасывал его через голову, а затем получатель передавал его следующему, присев на корточки (при этом все участники команды стояли спиной друг к другу). Как только шар попадал к последнему в линии человеку, тот должен был бежать в начало линии и снова передавать шар назад. Игра представляла собой соревнование на скорость между двумя командами; выигрывала та команда, которая быстрее другой «добиралась» до противоположного конца комнаты. Одно из правил игры заключалось в том, что если кто-то ронял шар на землю, раунд нужно было начинать заново. Интересно, что один из молодых людей (Бн.) сказал, что уронить шар означает получить наказание, показав этим, что он привык к штрафам, когда делает что-то не так. Руководитель группы сказала ему, что в данном случае это имеет совершенно другой смысл.

Игра в воздушный шар стимулировала участников использовать навыки командной работы — молодые люди начали работать внутри группы, которая соревновалась против другой команды. Интересно, что в ходе игры один из мальчиков — уронил шар на землю в первом раунде и отказался участвовать дальше, потому что ему не хотелось начинать сначала. Однако его друг, который был в другой команде, продолжил играть — что заставило Бн. также вернуться в игру во втором раунде. В первом раунде команда Бн. проиграла, а во втором раунде выиграла с его помощью. Во втором раунде молодые люди стали обращаться друг к другу, пытаясь давать инструкции и подбадривать партнеров по команде. На этот раз правила игры соблюдались.

Фигуры за 10 секунд

Во время последней игры все участники вновь поделились на две команды. В этот раз у каждой ко-

манды было по 10 секунд на то, чтобы договориться, каким образом они совместно изобразят ту фигуру или предмет, которую назовут руководители группы (например, дом, треугольник, стиральную машину).

В этой игре молодые люди продолжили довольно успешно работать в команде, совместно выстраивая необходимые фигуры. В группе А молодые люди обменивались идеями и следовали инструкциями партнеров по команде. По прошествии каждых 10 секунд, каждая из групп показывала свою фигуру другой команде.

Блокнот (дневник занятий)

Каждую неделю участники групп получали задание подумать о том опыте, который они получили на предыдущем занятии, и записать это в специальном блокноте. В конце обсуждаемого занятия руководители группы попросили молодых людей сесть на полу в круг. В центре круга было разложено множество черно-белых фотографий, сделанных во время предыдущих занятий, а также разноцветных ручек, карандашей, ножниц и упаковок с клеем, которые участники могли использовать, чтобы написать о своем опыте в блокноте. Руководители группы также сформулировали несколько вопросов, на которые участники могли ответить в своем рассказе: что вы делали? Что вам понравилось? Что вы чувствовали? Что вы узнали? Большинство молодых людей приняли участие в работе над этим заданием. Каждый самостоятельно выполнял полученное задание, не показывая свою работу и не обсуждая ее с другими участниками. Для некоторых задание оказалось более сложным, чем для других. На вопрос, что им понравилось, многие отвечали, что это были игры. На вопрос руководителей группы «Почему именно игры?» дети отвечали: «Потому что было весело» — «А почему было весело?» — «Я не знаю». Для Бн. было очень трудно сконцентрироваться на этом задании, и за все отведенное на задание время он смог написать в дневнике только половину заглавия для своего рассказа. Во время работы над заданием Бн. постоянно отвлекал Бр., выкрикивая грубые комментарии и распевая песни.

Несмотря на то, что молодые люди не показывали свою работу друг другу, многие из них с удовольствием показали свои блокноты исследователям и руководителям группы. Ж. был особенно горд своей работой: каждый раз, когда он заканчивал какую-то часть, он подходил к руководителям, которые восхищенно одобряли то, что он сделал. Кроме того, С., которой, казалось бы, не нравилось все происходящее, написала, что она замечательно чувствовала себя на занятиях. Однако один из молодых людей, Х., не захотел показывать свой блокнот исследователям и закрыл его рукой, сказав, что он плохо получился на фотографии и не хочет, чтобы кто-либо его видел.

Окончание

В конце сессии молодые люди вновь играли в игру «Корабль к берегу». Х. просил сыграть в нее на поротяжении всего занятия, и руководители группы

пошли ему навстречу, чтобы поддержать интерес к занятию.

Анализ данных

Как у большинства молодых людей, посещающих занятия в региональном театре, участники обсуждаемой группы имели разнообразные социальные, эмоциональные и поведенческие нарушения. При этом важно отметить, что информация о детях, которой располагали руководители, была достаточно скудной. Так, об участниках группы было известно лишь то, что все они имели сложности с успеваемостью и посещением занятий и потому находились в группе риска на исключение из школы. Также было известно, что некоторые из них происходили из социально неблагополучных семей, пережили насилие или имели какие-либо ментальные нарушения. Чтобы получить более подробную информацию об участниках программы, необходимо было обращаться в специальные центры сопровождения, куда был прикреплен каждый конкретный ребенок. На основании запроса из театра такая информация могла быть предоставлена, однако сами руководители программы не обращались за ней. По их словам, в работе театра акцент сделан на возможностях приходящих детей, раскрытии их потенциала, в связи с чем конкретные причины, приведшие к школьной неуспеваемости, отходят на второй план. Принципиальной задачей является работа с группой как с единым целым, поэтапное освоение всеми участниками различных компетенций (коммуникативных, социальных и др.), повышение их уровня самооценки и уверенности в себе. По мнению руководителей группы, чрезмерная зацикленность на проблемах каждого конкретного ребенка способствует закреплению ненужных «ярлыков», с которыми дети и без того вынуждены постоянно сталкиваться за пределами театра. Театр же — это то пространство, где никого не интересует прошлое, важно только то, что ребенок может сделать во взаимодействии здесь и сейчас. Безусловно, данный подход можно подвергнуть критике, однако это выходит за пределы настоящей статьи. В фокусе нашего внимания — один фрагмент разработанной театром программы и анализ предлагаемых в ее рамках заданий с точки зрения экспериментально-генетического метода.

Как следует из результатов включенного наблюдения, для большей части молодых людей, принимающих участие в занятии, представляют сложность:

- слушать друг друга или взрослого;
- концентрироваться на задании, которое дает взрослый;
- следовать инструкциям;
- понимать друг друга;
- организовывать совместную деятельность и др.

На наш взгляд, важно посмотреть на эти трудности как на характеристики *социальной ситуации развития* каждого конкретного ребенка, что в данном случае означает проследить, до какой степени он или она включены в ситуацию социальных взаимодействий и до какой степени имеющиеся трудности мешают ребенку взаимодействовать с окружающими.

Как видно из описания занятия, большинство молодых людей не отказываются участвовать в предлагаемых упражнениях и в большей или меньшей степени заинтересованы во взаимодействии. Однако то взаимодействие, в которое они включаются, оказывается недостаточно конструктивным, поскольку молодым людям не хватает навыков для выполнения поставленной задачи (например, согласовать свои действия с другими членами команды). Таким образом, ограничения текущей социальной ситуации развития ребенка мешают ему/ей вступить в эффективное взаимодействие.

Согласно Л.С. Выготскому, возможности для *изменения социальной ситуации* и, в конечном итоге, условия для развития высших психических функций создает так называемая «коллективная форма». В этой связи задача руководителей группы заключается в создании особого типа группового взаимодействия, которое могло бы помочь молодым людям в преодолении существующих ограничений. В случае занятия, которое мы рассматриваем, руководители группы используют для этой цели игровую деятельность.

По сути, игры используются на всех занятиях, проходящих в театре, однако в группах с новичками (например, в группе А) на игровую деятельность отводится значительно больше времени, чем в группах, которые участники уже посещают в течение более длительного срока. В интервью руководители групп указывают на игру как на способ «растопить лед», «научить базовым навыкам» или как на «подготовительный этап, который молодым людям предстоит пройти, прежде чем приступить к занятиям драмой или танцами». С нашей точки зрения, в рамках предлагаемой программы игра становится первой *формой совместного действия* участников группы, для построения которого им необходимо преодолевать собственные ограничения. Именно благодаря развитию совместного действия такой тип игры становится *культурным средством трансформации социальной ситуации развития*, что в конечном итоге позволяет молодым людям двигаться от простых игровых взаимодействий к сложному многосубъектному взаимодействию.

Как видно из представленных данных, в начале занятия взаимодействие участников в рамках игровой деятельности оказывается неэффективным. Так, в игре «Великаны, волшебники и эльфы» участники одной из команд не слушают инструкции, не понимают правила игры, а затем не могут согласовать свои действия и выступить против команды соперника — фактически, срывают игру. Однако по ходу занятия мы наблюдаем повышение числа конструктивных взаимодействий: увеличивается количество контактов между участниками (в начале занятия дети практически не обращаются друг к другу), чаще реализуется эффективное выполнение игровых инструкций и правил, растет число игровых эпизодов, куда включаются дети, которые либо вообще не хотели участвовать в упражнениях (С.), либо имели тенденцию к вызывающему поведению (Бн. и Бр.). С чем же связаны эти положительные сдвиги? Что именно в орга-

низации игровой деятельности заставляет молодых людей преодолевать собственные ограничения? На наш взгляд, ответом на эти вопросы является *драматический характер организованного взаимодействия*.

Можно предположить, что существует, по крайней мере, два условия, необходимых для того, чтобы игра превратилась в «драму» в понимании Л.С. Выготского. Первое условие предполагает наличие определенного *конфликта*, возникающего в ходе игры и способствующего эмоциональной вовлеченности ребенка в игровой процесс — т. е. речь идет о *противоречии, вызывающем «переживание»*. Второе условие связано с *рефлексией* и переосмыслением ребенком того опыта, который он или она получает в процессе игры. Ниже мы остановимся на этих аспектах подробнее.

В начале настоящей статьи мы говорили о конфликте (коллизии) как об основе драмы. В игровых эпизодах, описанных выше, мы можем выделить несколько конфликтов: конфликт между интересом к игре и невозможностью эффективно осуществлять игровое взаимодействие (игра «Великаны, волшебники и эльфы»); конфликт между желанием привлечь к себе внимание (сорвать взаимодействие) и нежеланием проиграть другу (игра «Воздушные шары», взаимодействие Бн. и Бр.). В обоих случаях возникающее противоречие вызывает у участников взаимодействия определенный эмоциональный отклик, они начинают живо реагировать на происходящее, «переживать» его. Помимо указанных конфликтов, переживание участников вызывает также элемент соревновательности (желание победить другую команду), чередование различных видов взаимодействия (в паре, в группе, в круге) и др. Именно благодаря этому эмоциональному отклику дети начинают включаться в предлагаемую им деятельность, искать средства для разрешения возникших противоречий (например, в игре «Великаны, волшебники и эльфы» средством разрешения конфликта является следование инструкциям руководителей группы и соблюдение игровых правил). Таким образом, именно *противоречие и связанное с ним переживание*, заставляя участников включиться в игровой процесс.

Как отмечает Ф.Е. Василюк [12], термин «переживание» чрезвычайно трудно перевести с русского языка, в связи с чем это понятие все чаще используется в англоязычной научной литературе без перевода (Г. Дэниелс, М. Флир, Н.Н. Вересов). М. Флир полагает, что «переживание» может выступать в качестве житейского или в качестве научного понятия. «Переживание» как житейское понятие обозначает как сам процесс переживания чего-либо, так и то (тот феномен), что именно переживается. Научное значение понятия охватывает три ключевых прочтения: «переживание» как единица эмоций и интеллекта; «переживание» как призма; и «переживание» как двойная субъектность в игре или в искусстве [4]. В контексте настоящего исследования последнее прочтение представляется особенно интересным, поскольку оно позволяет глубже понять связь между игрой и идеей Выготского о «драме». Понимание «переживания» как двойной субъектно-

сти перекликается с понятием «двупозиционности», предлагаемого Г.Г. Кравцовым и Е.Е. Кравцовой, которые подчеркивают, что для Выготского центральной в развитии ребенка является идея аудитории. Двойная перспектива игры, заключающаяся в том, что ребенок одновременно выступает в роли участника и в роли наблюдателя игрового процесса, позволяет ребенку лучше понять как самого себя, так и окружающий мир [5].

В свою очередь, обязательным условием организации драматического взаимодействия является совместное обсуждение участниками того опыта, который они пережили. Здесь правомерно было бы использовать понятие *рефлексивной коммуникации*, разрабатываемое О.В. Рубцовой и Н.С. Улановой, которые отмечают, что экспериментальная реконструкция «драмы» предполагает перепозиционирование участников в ситуации социального взаимодействия и переосмысление ими собственной точки зрения [7]. Из обсуждаемых в статье данных иллюстрацией к стадии рефлексивной коммуникации может стать игровое последствие в игре «Окна и двери», во время которого участники рассказывали о том, что они чувствовали во время игры.

Еще одной иллюстрацией к обсуждению пережитого опыта может стать работа над «Блокнотом», где перед молодыми людьми была поставлена задача подумать над поставленными вопросами (*Что вы делали? Что вам понравилось? Что вы чувствовали? Что вы узнали?*) и затем в свободной форме записать свои размышления в блокноте. Основным недостатком данной части занятия в группе А является то, что подавляющее большинство молодых людей выполняли задание самостоятельно и не делились своей работой друг с другом. Однако многие молодые люди были рады показать свои блокноты исследователям и руководителям группы. Эта мотивация могла быть успешно использована для стимуляции рефлексивной коммуникации и создания условий для «смены перспективы», что является одной из ключевых составляющих в трансформирующем потенциале «драмы». Так, Г. Дэниелс и Э. Доунс полагают, что: «Сила драмы заключается в том, что она позволяет менять перспективу, пересматривать существующие социальные порядки через множество “новых линз”. Участие в драме в роли актера или зрителя нарушает традиционную гегемоническую структуру и позволяет постоянно трансформировать ее» [3, с.107]. Трансформация деятельности молодых людей в группе А (см. описание занятия) может быть проиллюстрирована на примере игр «Воздушные шары» и «Фигура за 10 секунд». Если в начале занятия участники группы испытывали сложности не только с выполнением, но даже с прослушиванием инструкции, то в конце игры они продемонстрировали навыки командной работы и справились с задачами, которые поставили руководители группы.

Смена перспективы является чрезвычайно важной, поскольку она способствует тому, что «драматическое событие» переигрывается и переосмысливается в системе взаимодействий и отношений

участников экспериментальной ситуации [6], и в конечном итоге приводит к сдвигам в их социальной ситуации развития (рис.)

Дальнейшие шаги исследования связаны с более детальным анализом трансформирующего потенциала драмы и арт-терапевтических занятий в работе с различными категориями уязвимых детей и подростков.

Вместо заключения

Интерпретация общего генетического закона развития высших психических функций через призму понятия «драма», которое предполагает наличие двух планов (социального и индивидуального), а также определеннй тип противоречия, возникающего в ходе взаимодействия, можно рассматривать в качестве перспективного подхода к пониманию

экспериментального метода Л.С. Выготского. Эта интерпретация позволяет ввести понятие «рефлексивная коммуникация», которое основано на идее пере-игрывания и пере-осмысления в системе взаимодействий и отношений участников экспериментальной ситуации и в конечном итоге приводит к сдвигам в их социальной ситуации. Осмысление понятия «рефлексивная коммуникация» требует дальнейшего экспериментального исследования и теоретического обоснования. Важным направлением анализа в данном случае становится изучение вопроса о том, как сами дети вводят средства преодоления возникающих конфликтов в социальном взаимодействии и как эти средства способствуют изменению социальной ситуации. Ответив на этот вопрос, можно будет глубже понять, за счет чего реальная социальная ситуация влияет на характер индивидуальной «драмы» каждого участника.



Рис.

References

1. Aseyev V.S. Vygotsky in the mirror of cultural interpretations. In A. Kozulin et al. (Eds) *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, pp. 432–451.
2. Dafermos M. Critical reflection on the reception of Vygotsky's theory in the international academic communities. In Selau B. (eds) *Cultural–historical theory: Educational research in different contexts*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, pp. 19–38.
3. Daniels H., Downes E. Identity and Creativity: The Transformative Potential of Drama. In Davis S. (eds.) *Dramatic Interactions in Education: Vygotskian and Sociocultural Approaches to Drama, Education and Research*. Bloomsbury, 2015.
4. Fler M. An everyday and theoretical reading of perzhivanie for informing research in early childhood education. *International Research in Early Childhood Education*, 2016. Vol. 7, no. 1, pp. 34–49.
5. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Play in L.S. Vygotsky's nonclassical psychology. *Journal of Russian and East European Psychology*, 2010, no. 48(4), pp. 25–41.

Литература

1. Aseyev V.S. Vygotsky in the mirror of cultural interpretations. In A. Kozulin et al. (Eds). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. P. 432–451.
2. Dafermos M. Critical reflection on the reception of Vygotsky's theory in the international academic communities. In B. Selau & R. Fonseca de Castro (Eds). *Cultural-historical theory: Educational research in different contexts*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. P. 19–38.
3. Daniels H., Downes E. Identity and Creativity: The Transformative Potential of Drama. In *Dramatic Interactions in Education: Vygotskian and Sociocultural Approaches to Drama, Education and Research*. Ed.: S. Davis et al. Bloomsbury, 2015.
4. Fler M. An everyday and theoretical reading of perzhivanie for informing research in early childhood education // *International Research in Early Childhood Education*. 2016. Vol. 7. № 1. P. 34–49.
5. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Play in L.S. Vygotsky's nonclassical psychology // *Journal of Russian and East European Psychology*. 2010. № 48(4). P. 25–41.

6. Rubtsov V.V. Learning in children: organization and development of cooperative actions. New York: Nova science, 1991.
7. Rubtsova O., Ulanova N. Digital Media as a Means of Developing Reflection in Students with Disabilities: Cultural-Historical Perspective. *Taetigkeitsstheorie*, 2014. V.12, no. 1, pp. 95–118.
8. Sobkin V.S. Commentaries to Lev Vygotsky's theatrical reviews [Vygotsky L.S. Theatrical reviews]. Moscow: Institute of Sociology of Education RAE, 2015. 568 p.
9. Sobkin V.S., Mazanova V.S. Comments on L.S. Vygotsky's Theatrical Reviews. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2014. Vol. 10, no. 3, pp. 82–96. (In Russ., abstr. in Engl.)
10. Tairov A.Ya. O teatre [About theatre]. Moscow: VTO, 1970. 603 p.
11. Tawell A. et al. Being other: the effectiveness of arts-based approaches in engaging with disaffected young people (report). University of Oxford, Department of Education, 2015. 39 p.
12. Vasilyuk F. The psychology of experiencing. The resolution of life's critical situations, New York: Harvester Wheatsheaf, 1991.
13. Veresov N.N. Zone of Proximal Development: The Hidden Dimension? In Ostern A. (eds.) *Language as culture – tensions in time and space*, 2004. Vol. 1, pp. 13–30.
14. Vygodskaya G.L., Lifanova T.M. Lev Semenovich Vygotsky: Zhizn, Deyatel'nost', Shtrikhi k Portretu [Lev Semionovich Vygotsky: Life, Work, Personality]. Moscow: Smysl, 1996.
15. Vygotsky L.S. Mind in society: the development of higher psychological processes. Cole M. (eds.). Harvard University Press, 1978.
16. Vygotsky L.S. *Sobranie sochinenii*. Moscow, Vol. 3. Prosveschenie, 1983.
17. Yaroshevsky M. L.S. Vygotsky: in search for the new psychology. Saint-Petersburg: Publishing House of International Foundation for History of Science, 1993.
18. Zavershneva E. The Vygotsky family archive (1912–1934). New findings. *Journal of the Russian and East European Psychology*, 2010. Vol. 48 (1), pp. 14–33.
6. Rubtsov V.V. Learning in children: organization and development of cooperative actions. New York: Nova science, 1991.
7. Rubtsova O., Ulanova N. Digital Media as a Means of Developing Reflection in Students with Disabilities: Cultural-Historical Perspective // *Taetigkeitsstheorie*. 2014. Vol. 12. № 1. P. 95–118.
8. Sobkin V.S. Commentaries to Lev Vygotsky's theatrical reviews; Vygotsky L.S. Theatrical reviews. M.: Institute of Sociology of Education RAE, 2015. 568 p.
9. Sobkin V.S., Mazanova V.S. Comments on L.S. Vygotsky's Theatrical Reviews. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya // Cultural-Historical Psychology*. 2014. Vol. 10. № 3. P. 82–96.
10. Tairov A.Ya. O teatre [About theatre]. Moscow: VTO, 1970. 603 p.
11. Tawell A. et al. Being other: the effectiveness of arts-based approaches in engaging with disaffected young people (report). University of Oxford, Department of Education, 2015. 39 p.
12. Vasilyuk F. The psychology of experiencing. The resolution of life's critical situations. New York: Harvester Wheatsheaf, 1991.
13. Veresov N.N. Zone of Proximal Development: The Hidden Dimension? Published at: Ostern, A. & Heila-Ylikallio, R. (Eds.) // *Language as culture – tensions in time and space*. 2004. Vol. 1. P. 13–30; [Электронный ресурс]. URL: <http://nveresov.narod.ru/ZPD.pdf> (P. 1–6) (дата обращения: 15.07.1916).
14. Vygodskaya G.L., Lifanova T.M. Lev Semenovich Vygotsky: Zhizn, Deyatel'nost', Shtrikhi k Portretu [Lev Semionovich Vygotsky: Life, Work, Personality]. Moscow: Smysl, 1996.
15. Vygotsky L.S. Mind in society: the development of higher psychological processes / M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds. & Translators. Harvard University Press, 1978.
16. Vygotsky L.S. (1983). *Sobranie sochinenii*. Moscow, Vol. 3. Prosveschenie.
17. Yaroshevsky M. L.S. Vygotsky: in search for the new psychology. Petersburg: Publishing House of International Foundation for History of Science, 1993.
18. Zavershneva E. The Vygotsky family archive (1912–1934). New findings // *Journal of the Russian and East European Psychology*. 2010 № 48 (1). P. 14–33.

Reflection as an Applied Problem in Psychology

V. Vasilev*,

University of Plovdiv “Paisii Hilendarski”, Plovdiv, Bulgaria,
veselin_vasilev@abv.bg

The article presents some of the procedures and the results of a detailed study on reflection: analysis of the previous philosophical ideas and views, basic psychological concepts for reflection, classification of its types and species. Through specially selected and developed methodological procedures for the theoretical analysis the author has synthesized a thorough understanding of the nature of reflection as a complex phenomenon manifested in different modes – types and species. Proposed is a comprehensive classification scheme of reflection in which are divided its four types. Specifically addressed are the opportunities, the approaches and some achievements in converting theoretical ideas into practical application-programs, methodologies and technologies based on our knowledge of reflection. Analysis of the theoretical basis for the formation of a new, independent type of reflection – praxeological and its peculiarities. The author presents the basic guidelines and some results from the study of this fascinating human phenomenon – reflection.

Keywords: reflection, intellectual, personal, reflection as dialogue, praxeological, reflective approach, technologicalization of theoretical ideas.

Рефлексия как прикладная проблема психологии

Веселин Василев,

Пловдивский университет имени Паисия Хилендарского, Пловдив, Болгария,
veselin_vasilev@abv.bg

В статье представлены некоторые процедуры и результаты целостного исследования рефлексии: анализ предшествующих философских идей и взглядов, основные психологические концепции рефлексии, классификация ее типов и видов. С помощью специально подобранных и созданных методологических процедур для теоретического анализа автор синтезирует целостное понимание сущности рефлексии как сложного феномена, проявляющегося в разнообразных модусах: типах и видах. Предложена целостная схема классификации рефлексии, в которой разграничены четыре ее типа. Проанализированы теоретические основания обособления нового, самостоятельного типа рефлексии – праксиологического – и его особенностей. Специально рассмотрены возможности, подходы и некоторые достижения в преобразовании теоретических идей в прикладные практические программы, методики и технологии, основанные на знаниях о рефлексии. Автор представляет основные направления и результаты исследований своеобразной пловдивской традиции в изучении этого интересного человеческого феномена – рефлексии.

Ключевые слова: рефлексия, интеллектуальная, личностная, рефлексия как диалог, праксиологическая, рефлексивный подход, технологизация теоретических идей.

For citation:

Vasilev V. Reflection as an Applied Problem in Psychology. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 208–225. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120311

Для цитаты:

Василев В.К. Рефлексия как прикладная проблема психологии // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 208–225. doi:10.17759/chp.2016120311

* *Veselin Vasilev*, Doctor of Psychological Sciences, professor at University of Plovdiv “Paisii Hilendarski”, Plovdiv, Bulgaria. E-mail: *veselin_vasilev@abv.bg*

Веселин Костов Василев, доктор психологических наук, профессор кафедры Психологии Педагогического факультета, Пловдивский университет имени Паисия Хилендарского, Пловдив, Болгария. E-mail: *veselin_vasilev@abv.bg*

In English

Already a prestigious issue in the recent decades, reflection undoubtedly retain its relevance in the future. But crucial for this is its transformation from elitist and abstract humanitarian problem in applied problem of modern psychology. „Elitism“ of reflection consists in the fact that it occurred on the field of philosophy, which makes it complicated and difficult to understand and explored. As a phenomenon, reflection is considered to be an ability of people belonging to the intellectual elite of society. Qualitative reflection is not observed in its early and spontaneous events, and only when it reaches a high level of development in a subject.

But the researchers of reflection must not allow the reflexive problems to develop in a way that distances it from practice, since such a development could send reflection to the periphery of scientific and public interest. Therefore it is very important in theoretical studies of reflection to set the scene and determine the direction of the practical application of theoretical ideas. It is necessary to quickly and successfully connect reflection and practice through technology provision of theoretical reflexive concepts through their preparation for application in different social spheres — education, science and communications.

It is relevant to recall here the interesting pattern called in the science studies „law of Strahov,“ according to which the abstract-theoretical and only verbally formulated ideas are doomed to oblivion if their author-discoverer or his direct disciples do not turn them into practical programs and implement them as concrete examples to work. On their own, believes N.M. Strahov, methodological ideas have no real impact on further research and the practice, if not reduced to an appropriate level of specification — in models or technologies [37]. The transformation of abstract theoretical ideas for reflection in technological developments is a very important task in the field of reflexive problems.

Since the very research and applied procedure „technology provision“ has hardly been developed in the field of humanity sciences and humanitarian law, later on the author pays particular attention as to its justification as a problem and also at the reflexive awareness of its procedural components.

Prerequisite for successful technology provision of knowledge for reflection is constructing generalized understanding, which should not only contain the most valuable of previous theoretical traditions, but also to maintain full **scientific authenticity of „reflection“** to not turn it into fashion verbal ornament to texts with no significant relationship with the true reflexive problems.

At the same time in the invariant summaries of understanding should be maintained and even highlighted the trend reflection to be investigated as a polymodal phenomenon. I defend the thesis that the detailed, logically sustained and empirically validated classification is the first and very important step towards the creation of technological procedures for practical application of knowledge for reflection. The successful application of knowledge for any mental phenomenon in diverse public practice is

possible only if it is based on a comprehensive, relatively complete theoretical concept for it. As we summarize the best examples of integrated theoretical concepts for various mental phenomena, we can synthesize the following main components of the concept of reflection:

- **Clearly explicit understanding of the essence of the phenomenon (in this case — on reflection);**
- **Understanding of the function and its role in the mental and practical life of man;**
- **Distinguishing its types and species (or at least differentiating the manifestations and the modes) — possibly to a complete classification;**
- **Beliefs or hypotheses for its spontaneous occurrence and for the active and purposeful formation;**
- **Ideas or practical programs for implementation in diverse human practice [1, p. 13].**

“Reflection over reflection”; nature of the phenomenon of reflection

The theorist-researcher of reflexive problems is facing an interesting phenomenon: many authors interpret reflection too different and describe its various modes (types or species). Almost entirely are missing disputes and discussions on the issue of the nature of reflection: each author of a theoretical or empirical research postulates his understanding, citing authoritative predecessors without challenging and criticizing others opinions and without justify his own.

We can rise several versions to explain this interesting situation in the field of reflexive problems: the essence of reflection is self-evident and does not need discussion proof and defense; authors working in the field of reflection stand out with enviable scientific tolerance; the reflexive problems are still in a relatively early stage of development — „the stage of initial postulation and accumulation“ of still unsynchronized theoretical ideas.

Each of these assumptions contained some part of the truth, but closest to it, I think, is the following explanation: Reflection is a complex phenomenon, manifested in a variety of modes, there are several „persons“ even several different entities, so each author easily finds in any of them his own understanding. Therefore still are needed extensive theoretical studies, which compare, systematize, integrate and summarize the various opinions. In an earlier study [1] the author analyzes carefully diverse conceptions of reflection, synthesizing generalized variant that can / the basis of empirical studies of the various manifestations of reflection. The roots of reflexive problems and authentic ideas about its nature should be sought in the philosophical classics. Here we cite only fragments of the analysis of these ideas, and some methodological methods used in its implementation.

G.P. Shtedrovitskiy [40] indicated that the ideas from which grew reflexive problems, emerge as early as in the famous controversy between J. Locke and G. Leibniz in which each of them takes the opposite position on the origin of reflection and its role in human knowledge

(while their views of the reflexive procedures are not so different) [22; 24].

The concept of Kant (and the epistemological in general but even more the one for reflection in particular) is a synthesis of the concepts of J. Locke and G. Leibniz. I will give an indicative statement of Kant, sounding like a confession confirming this: "Instead of looking at the mind and the senses two completely different sources of ideas, but which could only be **combined** (highlighted by Kant – V.V.) to form objectively valid judgments about things, each of these great philosophers held to only one of the two sources, which in his opinion was concerned immediately to the things, while the other source did nothing more than to get involved or to arrange the images of the first "[15, p. 338]. (These great philosophers are, of course, Locke and Leibniz – V.V.).

The great Kant gives us a very useful lesson in theoretical tolerance and reasonable methodological approach: truth in the knowledge of man is rarely detected by the collision of extreme mutually exclusive positions, and the rejection of one of them; the truth more often is in the constructive synthesis of ideas, initially looking as alternative. Of the many speeches which Kant gave for reflection, I will give you what I think is best representing his understanding of its essence: "**Reflection** (reflexio) – writes Kant – has nothing to do with the objects themselves, to get the right concepts for them, but it is a state of mind, in which we primarily prepare to find the subjective conditions under which we can come to concepts. **Reflection** is the consciousness of the attitude of given ideas to our various cognitive sources, only through which consciousness can be defined properly the attitude of those ideas between them "[20, p. 314].

The epistemological system of Kant appear as a first general model of intellectual reflection.

The relationship between Kant's understanding of reflection and the application of modern knowledge for reflection in general practice certainly exists, but it should specifically be sought and revealed. We can't expect from Kant to write, "we must teach the student to analyze and realize through what cognitive action he has mastered a concept" – as in our time would say P.Y. Galperin and N.F. Talyzina (and we can't expect them to write that it was a "transcendental reflection" – as it was expressed by Im. Kant). In either expression is presented the same intellectual skill of the highest class – in epistemological, and psychological, and technological aspects. Even deeply "read" and decoded, Kant's concept of reflection contains the hidden message that we, through specially focused training, could form in the students a way of thinking with a high degree of autonomy, which is a condition-prerequisite for a creative recreation of the world – in the expression style of, for example, the modern psychologists V.V. Davidov, V.I. Slobodchikov, G.A. Zuckerman and V.T. Kudryavtsev.

Among the philosophers-classics the one who wrote the most for the reflection was G.V.F. Hegel – in "The Science of Logic" and in "Philosophy of Spirit" he has devoted hundreds of pages to the reflection. But the implicit concept of Hegel for this phenomenon is not easy to reconstruct, because in many places the concept

of "reflection" is extended to the semantic scale of the terms "contemplation", "reasoning", "repercussion"; this gave me the idea of implementing the special methodological procedure, **comparative discrimination**.

Accordingly reconsidered the following idea of Hegel could serve as a starting point for the analysis of the reflexive ability: "Consciousness as the manifesting spirit that releases itself on the way of its immediacy and outside specificity, becomes pure knowledge, which gives itself for an object those pure essences, as they are by themselves. They are the pure thoughts, the thinking of its nature spirit" [8].

If we try to decipher the design of the famous and prominent philosopher, we can draw the following fundamental idea: in its development, thinking is released from its specific, unimportant – outwardly content of **what we think in thinking** ("foreign concreteness" – in Hegel), and becomes **pure thinking**, which established itself and rises, "gives for subject those clean (own – V.V.) entities as they are by themselves." Thinking (the mind, the spirit as substance – in Hegel) became able to extract, to disregard the very lively process of thinking, to separate from their external subject content the "pure essences", the "pure thoughts", "the thinking of its nature spirit". I hope that it will be true to the spirit of Hegel my following wording: **reflection is what can be delivered before the brackets when you separate from the objective content of the thought processes**. What can be realized, when we separate thinking from the mental, are the pure forms of thinking. They, according to Hegel are studied by logic; **and the uneasy process of such separation is the process of reflection** – we can add after Hegel (emphasis added. I – V.V.).

From the ideas of Hegel is worth to emphasize the idea of reflection as an exit beyond beyond the boundaries of the existing definiteness: "The reflection is a movement of thought that goes beyond the isolated definiteness and is leading towards attitude and connection with the other determinations" [8, p. 206]. This idea was extended and deployed in an interesting concept by the Russian psychologist L.S. Rubinstein.

Hegel first presented the reflection as a mediation ("mediated or reflected immediacy" [8], and this understanding gives a key to its mediated (instrumental!) formation, which makes it particularly valuable in technical plan.

Finally, Hegel first considered the reflection not as compact, uniquely identified and frozen phenomenon, but as a reflecting movement that exists in different modes (or forms). Hegel distinguishes between "first – setting reflection; second – external (comparing); and third – defining reflection" [8, p. 512]. (V.I. Slobodchikov in his interesting concept "positions" these distinguished from Hegel forms of reflection in ontogenetic plan as peculiar stages in the development of the reflexive ability of man) [35]. So Hegel sets the tradition of reflection being studied as a complex phenomenon manifested in different modes: types and species.

The complex concepts of Kant and Hegel for reflection are containing also technological ideas that must be carefully traced and retrieved and to be patiently processed. From Kant and Hegel start both directions

in the development of reflexive problems: in **Kantian direction** the reflection is interpreted as immanent and essential human ability to analyze “secondary” and to get to know the very cognitive process and its resources and to seek the reasons of our knowledge. This direction is followed by the phenomenologist E. Husserl, the existentialists S. Kierkegaard, M. Heidegger and J.-P. Sartre, also by P. Teilhard de Chardin, in psychology and pedagogy from J. Dewey, G. Piaget, A. Bozeman from the metakognitive school (J. Flavell etc.). **The Hegelian direction** regards reflection as a socio-cultural phenomenon, as a mediation in cognitive and practical activities and self-knowledge. Its followers are philosophers of the hermeneutic (H.-G. Gadamer) and the Frankfurt school (T. Adorno and J. Habermas), psychologist Ed. Spranger, the Russian philosophers and psychologists (L.S. Vygotsky, G.P. Shchedrovitsky, A.P. Ogurtsov, V.V. Davydov, V.I. Slobodchikov and many more).

Only K. Jaspers, S. L. Rubinstein and also V. V. Davydov integrate Kantian and Hegelian ideas into their concepts for reflection. This integrative approach is also followed by the author of this work [1].

The presentation of the numerous valuable and fundamental ideas about the nature of reflection and its essential characteristics, functions and specific manifestations (modes) here, of course, is not possible. In their analysis, we applied some particularly distinguished or designed theoretical and methodological methods, which allow various theoretical ideas to be systematized in a way reminiscent the processing of empirical data, rather than subjectively and biased to select those which a researcher considered valuable, necessary or just comfortable [1, p. 74–101].

By **the methodology of comparative discrimination** (comparative cutoff) we’ve distinguished the reflection among a number of concepts that seem similar in content and can be mistakenly considered reflection (but they are not authentic reflection). Such concepts are, for example, reflexivity, reprecussion, introspection, empathy, rationalization, self-knowledge, retroreflection (of course, the list is open).

The methodology of the content-component verification of the concept and the concept of reflection is a systematization of the understanding for reflection of the most authoritative and influential authors in this field. Previously are distinguished the substantive components of the concept (they are presented in the introduction of this article) and are tracked and systematized the coincidences or differences in the opinions between the individual authors. In this methodological method I tried to realize the principles of “rational discussion” of Karl Popper, his principle of conventionalism and the softer principle of “verifiability through testimony” of R. Carnap [42].

This fastidious approach in revealing the nature of a phenomenon and the concept of it I feel is necessary for the following reasons. In many cases the insight of the “old masters” –classics in the humanitarian science is amazing! Their valuable insights must not be only admired; but leaving them without application just because they are not expressed in a comfortable modern technological language is an unacceptable waste of ideas.

The number of modern psychologists and pedagogists who study the reflexive problems is much greater than the number of philosophers who laid the foundations of this classic topic. But appeared on the “reflexive scene” much later, we, the modern authors have many fewer opportunities and – **I will emphasize – fewer rights (!) to intervene in the formulation of the nature of reflection and the fundamental ideas in the whole concept of it.** I think that in the humanities, the fundamental classical ideas **must have not only a priority, they should also have special immunity** to protect them from arbitrary interference correction of later authors. So the timing of new ideas classics in the humanities not only provides continuity but also some sort of stability in the knowledge of man.

The analysis and synthesis of the views of dozens of writers, who have contributed most significantly to disclose the nature of the phenomenon reflection and to create a comprehensive plan for it, allowed us to present our complete wording: **Reflection is socio-culturally conditioned, instrumental and intellectual process (a process, a set of conscious and controlled mental actions), directed and meaningful to self-knowledge: knowledge of the own cognitive activity and own personality. Reflection is also a mental dialogue with the other, thereby reproducing the logic and content of thinking of the partner, and the subject is selfknowing itself through control and awareness of the impact of their own behavior on the partner. Reflection is mentally tracking and control over the realization of the knowledge and the qualities of the subject in its practical activity (reflexive control over commodification and the technologizing of the own knowledge and skills).**

At this stage, I think, any shorter and compact definition of reflection will be incomplete and will miss some of its essential features and modes. Because the overview of the main research shows that **reflection is all that is contained in the above formulation**; it is a complex phenomenon deeply characterizing the man that exists in various modes.

Attempting to extract invariant of different concepts leads to the following shorter (and of course – incomplete) understanding and definition: **the reflection is socio-culturally determined intellectual process, consciously directed (and understood) to self-knowledge, which manifests itself in several different modes.**

Modes of reflection: types and kinds of reflection.

The praxeological reflection

Among the valuable views on reflection, born in the psychological tradition, some of them have particular importance for the conversion of reflection in a subject of application-oriented research. First we will put J. Dewey, who created the first comprehensive concept for reflection, that contained a clear pragmatic orientation and a number of valuable technological ideas – for the purposeful formation and purposeful application of reflexive skills [15].

The famous psychologist, of the twentieth century, Jean Piaget leaves its contribution to the reflexive problems, by introducing the concept of **reflective abstraction**, with which he highlights the most important feature of intelligence of the stage of formal operations. This is the ability of students to separate and realize their cognitive actions to analyze not only the object or the result, but the means by which it is achieved. So the actions themselves are organized and systematized, allowing successful action to be applied to a new similar situation or task. The student becomes able to build hypotheses, derived deductive and to identify (in advance and in a combinatorial way) systems of actions through which to examine them [45]. For the first time in Piaget we meet specific description of reflexive procedures that represent too abstract reflexive ability of the language of the operations, i.e. technologically.

The reflective abstraction of Piaget reminds of the transcendental reflection of Kant, which is no accident. Earlier I called G. Piaget “one of the biggest neokantians of the twentieth century” as he very aptly recodes some fundamental epistemological ideas of Im. Kant to the language of psychology [6, p. 21].

Special view of understanding the reflection contains in the idea of S.L. Rubinstein (manuscript of his “Man and the World”) for the both ways of being a human and, accordingly, two of his attitudes to life. This idea is well known, and therefore I will cite only short fragments: “The first – this is life, not going beyond the boundaries of immediate connections ... Here, the man is fully immersed in life, /.../ can’t take a mental position outside of life, to make a reflection on it. /.../ The second way of being is associated with the occurrence of reflection. It seemed interrupting this continuous process of life and pulls human mentally outside its borders. The man somehow takes a position outside of life. /.../ From here starts or path to spiritual emptiness, nihilism, moral skepticism, cynicism, moral decay ... or the other way – towards constructing a moral life on a new, conscious basis. With the advent of reflection is connected the philosophical understanding of life “[31, p. 347–348]. Since in these thoughts is synthesized the dramatic personal experience of S.L. Rubinstein as we integrate his theoretical views with his dramatic destiny (fate of a high self-actualized personality), we could say on his behalf say that reflection is such understanding and rethinking of one’s own life, which rises (soars!) man over the circumstances and makes him independent of them.

Rubinstein’s ideas, according to which reflection is a major intellectual mechanism of regulation to their activity (and life) according to the conscious goals of the person, are in need of clarification and development – at first an intermediate theory with medium range, and then in specific technologies. Steps in this direction are already done by V.I. Slobodchikov [35].

The methodologist G.P. Shchedrovitsky deeply interpret reflection in its theoretical and applied aspects: the reflexive dialogues are not isolated, they are at the core of unity “thought-activity” and are the technological basis of organizational-activity games in which are fully realized the capabilities of reflexive cooperation [41].

Outstanding is the merit of V.V. Davidov and his followers for turning the reflection from abstract-theoretical in practical problems. Based on the Hegelian socio-cultural mentality and constructivist optimism of L.S. Vigotsky, Davidov postulates that reflection can be intentionally formed and even in earlier age, thus submit it as a typical high intellectual new formation for the young student [11; 12]. And on this promising theoretical and applied basis A.Z. Zack creates specific and very inventive methods-models for the formation of reflexive skills – the artificial reflexive tasks and even “reflexive instrumental gestures” through which “outside – inside” (just in L.S. Vigotsky) is build the reflexive regulatory scheme [17].

Maybe “the training” settlement of artificial reflexive tasks will allow younger students to use reflection when problem solving programmed school material? And it turned out that way, my colleague Sonia Meloyan found that solving special tasks “with reflection” (suggested by A.Z. Zak and modified by V.S. Goncharov), half of the students from second grade master reflexive skills that also successfully apply in solving school problems in mathematics [25].

In the researches of V.V. Rubtsov, reflection manifests itself as an essential component in the structure of the joint (cooperative) learning activities of students in the process of raising the level of their systematic [28; 32].

* * *

What we do know for reflection is actually what we know about the individual acts of reflection – i. e. for its modes, kinds and types. The complete and logically correct (comprehensive) classification is not only an important step in the knowledge of reflexive phenomena, but also an important step in the technologization of this knowledge. The compact, undissected, ideal objects (knowledge) hardly become more technical; and the correctly distinguishing of types and kinds of reflection is already a **technological procedure**.

It is impossible to present and evaluate the numerous and diverse classification schemes. In some of them instead of logically correct distinct kinds and types, are offered lists of specific, even occasionally occurring modes of reflection. Some prominent authors considered for “reflection at all” just this mode, that they explore themselves (e.g. V.A. Lefevre – communicative and G.P. Shchedrovitsky – cooperative reflection).

We approached it in another way – through the specially constructed methodology – **classification defining**, we analyzed and systematized the understanding of reflection of 120 authors; in their list undoubtedly fall all of the created valuable insights in this area. Beforehand phenomenological we distinguished among four main modes of existence of the reflexive phenomena and for the first three there was no doubt:

– **intellectual** reflection is described and recognized since Locke, Leibniz, Kant, Hegel, Husserl, Dewey and almost all modern writers;

– **personal** reflection occurs in the concepts of Leibniz, Hegel, Teilhard de Chardin, Jaspers, Heidegger, Sartre and many contemporary authors;

— **reflection as dialogue** (this name i chose) is differentiated in the understanding of Husserl, Gadamer, Habermas, Bibler, Lefevre, Shchedrovitsky; it is researched under other names from many contemporary authors;

— **praxeological** reflection was established as a separate type by me [4] based on the fundamental ideas occurring in Teilhard de Chardin, Jaspers, Gadamer, Merleau-Ponty, Adorno, Dewey, Rubinshteyn, and also by the comprehensions of many contemporary authors.

In the analyzed works of all these 120 authors we found a total of 197 references of the above modes-types of reflection. Intellectual occurs most frequently — a total of 71 times (thus making 36%); personality appears 52 times (26%); praxeological — sometimes under a different name — is referred to 39 times (20%) and reflection as dialogue — 35 times (18%).

We have a reason to conclude that these four types include and deplete the whole variety of possible manifestations of reflection, i. e. each reflexive phenomenon observed in life and described in theory, can refer to any of these classification. **In the works of the 120 analyzed authors, and also many more, we have not met a single case (mode) of reflection or an understanding of it, for which this classification scheme to be “tight” and could not include it and that proves the scheme’s logical and meaningful correctness.**

On this basis, the overall classification scheme of reflection that I suggest, looks like this: **Intellectual reflection type** can be divided into the following types:

— **intellectual reflection in education** (which manifests itself in the modes formal and content — by V.V. Davidov and A.Z. Zach);

— **intellectual reflection in science** (research reflection).

Personality type of reflection is divided into the following types:

- **reflection on the actions and activities;**
- **reflection on the qualities** of the individual.

The type of reflection as dialogue is divided into the following types:

- **communicative reflection;**
- **cooperative reflection;**

As of this type applies also **the reflection in conflict situations.**

Praxeological type of reflection can be divided into the following types:

- **professional reflection** (it can be divided according to the occupation of the specific subtypes);
- **technological reflection** [1, p. 109].

* * *

Praxeological reflection was distinguished by me as an individual, private type in 1989. [3; 4]; This term was required to designate a specific direction and a particular content in the reflexive process. The thinking, through which the subject selects the necessary and the most relevant knowledge to implement in a practical activity; the mental procedures that prepare, regulate

and control the conversion of these knowledge resources into means (tools) to solve professional and life practical tasks (“instrumentation” and “technologization” of knowledge, their preparation for going, for “pouring” into practice); regulating, controlling and understanding the effectiveness of using the pragmatized knowledge and actions (i. e. the imaginary tracking of their technological and applied fate) and all this constant referencing to the peculiarities of the thinking and acting subject — such is in general the complicated psychic phenomenon which needed the new term “praxeological reflection.”

Fundamental ideas to distinguish this type of reflection can be found in Hegel’s concept of alienation of ideas and their commodification in socio-cultural life; in the theory of J. Dewey, according to which the arrangement of thoughts in a special, pragmatic-effective manner, facilitates pragmatic awareness and application of our knowledge; the idea of M. Merleau-Ponty, that reflection is real, if it becomes the basis and mechanism for regulation and changes in the structure of our being; in the distinction, made by H.-G. Gadamer between the classical science and the modern technological knowledge and in his concept of practical philosophy as a reflection on the application of theoretical concepts to the specific conditions of life experience; at the position T. Adorno that only when in the basis of practice we apply enough theoretical reflection, it becomes true, and leads to effective changes in reality; the concept of R. Sternberg for practical intelligence manifested in human skills to accumulate strong attributes and to correct or compensate for their weaknesses. By praxeological reflection “unobvious knowledge” (in Sternberg) may become “obvious” — to be present in the subject’s mind and to develop in interaction with the theoretical experience of society.

Operationalization and Technologizing of the ideas for reflection. Reflexive approach and reflexive Technologies in Education

An important step in technologizing of the knowledge of reflection (representing entities, characteristics, relationships, patterns and more in a frozen, as if “crystallized” form) is their **operationalization** — reorganization and rethinking them in processes, events, actions, phenomena in dynamics and occurrence; in this current mode (mode of existence) they are available for control and regulation, and therefore for a focused formation and subsequent effective application in practice. I will give a series of examples for operationalization of ideas for reflection contained in the technology practice in the field of humanities:

1. Praxeological reflection appears as deliberately “estrangement” of the thoughts of the subject; as creations (“crystallized” already implemented thoughts), and as a description and analysis of subjective actions led to such creations (in the ideas of Hegel);

2. Praxeological reflection is an active mediation of mental action through application of appropriate tools — schemes, records, operating models and models.

Outsourcing of operations externally facilitates both self-regulation and control on them as well as their autonomous processing (ideas of Hegel, Vygotsky, Davidov, Zack);

3. Any theoretical knowledge, Dewey believes, need to be seen not only in the abstract cognitive plan (“what?” and “why?”), but in practical-application term (“for what?” and “how to use?”). The mere asking of these questions already forms praxeological style of thinking and behavior (also on ideas of Gadamer and Adorno);

4. If cognitive tasks and thinking in general are organized in advance according to the structure of practical tasks, this thinking will be formed as praxeological reflection at the start (according to the ideas of Dewey, Merleau-Ponty, Pribram, Galantar and Miller).

5. Purposeful self – regulation through the design and implementation of programs and resources for self-control and behavior management – manifests as praxeological reflection (on the ideas of Vygotsky and Jaspers).

6. In academic activities when learning reproduces the pattern of its discovery, or the process of their practical application, praxeological reflection is built (on ideas of Dewey, Galperin, Davidov).

7. When the subject recognizes the individually-personal features of his partner (graduate, colleague, rival), and according to his probable reactions selects the most appropriate actions and effects for his or the combined overall success, then the dialog reflection grows in praxeological (in ideas of Shchedrovitsky, Lefevre, Habermas).

New directions and procedures for the operationalization of abstract theoretical reflexive ideas, of course, can still be added. The transformation of abstract ideas and theories in humanitarian technologies must pass, I think, through the creation of the so called intermediate theories with medium range. These theoretical ideas are presented in formulations that allow their empirical verification, as considered by I. Lakatos himself [44]. But they are intended also to preserve the authenticity of the scientific and theoretical ideas (preserve them from deformation) in the course of their practical realization.

As an example of an intermediate theory that very successfully implemented the above role I will point out the **concept of reflexive approach**, the idea of which was risen back in 1985 by Bulgarian psychologist P. Nikolov. Reflexive awareness, planning, self-regulation and control of the own learning activity (these are the components and the principles of the reflexive approach) convert the schoolboy and the student in self-learning entity [26].

Later on her own original version created J. Dimova who enriched the reflexive approach with humanistic ideas from the acmeology the theory of self-actualization [14; 43]. The book, in which she presented her concept received a favorable assessment from V.A. Lefevr [23].

In the creating of my concept of reflexive approach in training, I applied the two-way analysis: in one direction the analysis follows the **arguments of the**

theory – selected are the strongest and most valuable achievements of the reflexive theory worthy to be applied in general educational practice; they are derived from the content characteristics of all individual types of reflection and thus has realized the postulate that the classification is a necessary first step in the more technical (it reminds the idea of I. Lakatos a positive heuristics); in the other direction the analysis is based on the **arguments of the practice**, taking into account what are the most vulnerable to criticism and inefficient units in the education that can be improved by the application of ideas available to the reflexive theory (this way negative heuristics are made – by Lakatos). In the “zone” of overlapping of two vectors can be formulated the following key features and positions of the **reflexive approach** in learning:

– dialogic model and style of training (implements the theoretical ideas for personal reflection and reflection as dialogue);

– maximum consideration of the cognitive abilities and interests of students and a strive to develop these opportunities and interests through training (intellectual and personal reflection);

– referencing and linking of the acquired knowledge with the model and logic of the cognitive activities and a strive to the awareness and purposeful formation of these actions as a key task of training (intellectual reflection);

– clear practical trend and rationalization of the knowledge and training in general (praxeological and personal reflection);

– the creation of each teacher’s own professional style, which combines harmoniously his strongest individual (personal) features with the main functions and tasks of the profession (personal and praxeological reflection) [1].

* * *

Thirty years ago in the University of Plovdiv “Paisii Hilendarski” emerged an interest in the reflexive problems, which gradually evolved into a research activity and a research program. At first, the initiators – V. Vassilev, A. Dzhaldeci, R. Stamatov – were developing theoretical and methodological aspects [3; 4; 36]. With the expansion of the circle of followers and with the valuable support of V.V. Davidov and V.I. Slobodchikov [13; 33; 34], the problems extended in the direction of the applied aspects of reflection – in educational, methodical and culturological term [5; 29; 30]. A distinctive Bulgarian tradition was shaped that some colleagues called “the Plovdiv School of reflection”; its originality is manifested in the cooperation with specialists in teaching methodology and in the developing of training technologies “with reflection” (reflexive technologies) in the upper grades.

While the previously applied reflexive technological maneuvers were more universal, neutral in terms of content – could be applied to all subjects and usually in elementary school, exactly in the Bulgarian research tradition were made successful and encouraging attempts to develop a comprehensive **learning technologies with reflexive character. on a particular subject in a class,**

that organize and rationalize reflexively the specific training material.

In a in-depth study on reflection over chemical knowledge Y. Dimova constructed a special didactic phenomenon – special educational tasks for reflection, whose solution requires students (in VII grade) to realize their activities in two positions – the position to understand the changes in the studied object and the position to understand their own knowledge on this subject and between the two positions is carried out a special reflexive dialogue. The author combines features of the intellectual, personal and the reflection as dialog [7; 14; 43].

M. Georgieva creates a technological model for teaching geometry in V – VI grades in which reflection occurs as an intellectual procedure which helps rationalization and control of the own actions in a team activity and as a focused improvement of personal skills [9].

T. Kolarova develops technologies for the development of intellectual reflection in biology teaching in IX grade by synchronizing series of didactic variables: group organization through an active reflexive dialogue, reflexive goal formation, intellectual procedures (for reflexive summarizing and reflexive organizing of the actions and thoughts – by J. Dewey), for reflexive control and selfcontrol [7; 21; 46].

I. Hadzhiali develops interesting reflexive technologies applied to the educational content in molecular genetics (in IX grade) that combine the intellectual, person-

al and prakxeological reflection. The reflexive analysis on the moral dilemmas arising from the modern genetics on its own values, motives, actions and qualities (all this – in a specially created problem-conflict situations), activates and stimulates the own potential of the student for intellectual and personal development [39; 46].

D. Zhelezova-Mindizova examines empirical pedagogical reflection having considered it as a mechanism of professional development of teachers [16]. For one year (2015) three dissertations were made on the “reflexive methodological” problems. E. Todorova developed theoretical and applied didactic model for the formation of reflexive skills IT education [38]. K. Kamarska created specific reflexive research methodology for studying the chemical objects in the initial stage of chemistry education. [19] N. Ivanova developed the reflexive and synergistic aspects of heuristic activity of students (7–8 grades) in teaching geometry [18].

At the end of 2015 in Plovdiv was held international scientific conference dedicated to the reflection of which over 50 participants (including our Moscow colleagues psychologists V.A. Guruzhapo. and V.L. Sokolov) presented theoretical and empirical work with the applying of reflective technologies in the teaching of different subjects in deifferent classes (see .: [2; 10]).

Reflection remains an extremely interesting field of science of man in which the abstract-theoretical and applied-practical research should go together.

Введение

Рефлексия как престижная проблематика последнего десятилетия несомненно сохранит свою актуальность и в дальнейшем. Но для этого решающим является ее превращение из элитарной и абстрактной гуманитарной проблемы в прикладную проблему современной психологии. «Элитарность» рефлексии состоит в том, что как проблема она появилась на поле философии, что делает ее сложной и трудной для понимания и исследования. В качестве феномена рефлексия считается способностью людей, принадлежащих к интеллектуальной элите общества. Качественную рефлексия нельзя наблюдать в ранних и спорадических проявлениях, а лишь тогда, когда она достигает высокого уровня развития у данного субъекта.

Но мы, исследователи рефлексии, не должны допускать, чтобы рефлексивная проблематика развивалась способом, который удаляет ее от практики, так как подобное развитие может отправить ее на периферию научного и общественного интереса. Поэтому очень важно еще в теоретических исследованиях рефлексии закладывать основания и определять направления практического применения теоретических идей. Необходимо максимально быстро и успешно связывать рефлексия с практикой путем технологизирования теоретических рефлексивных

In Russian

концепций и их подготовки к применению в разных социальных сферах – в образовании, науке, коммуникациях.

Здесь уместно припомнить интересную закономерность, названную в науковедении «законом Страхова», согласно которому абстрактно-теоретические и только словесно сформулированные идеи обречены на забвение, если их автор или его ученики не превратят их в практические программы и не реализуют их как конкретные образцы работы. Сами по себе, считает Н.М. Страхов, методологические идеи не оказывают реального влияния на дальнейшие исследования и на практику, если не будут приведены к подходящему уровню конкретизации – в образцах или технологиях [37]. Трансформирование абстрактных теоретических идей о рефлексии в технологические исследования является важной задачей в области рефлексивной проблематики.

Поскольку сама исследовательская и прикладная процедура «технологизирования» почти не разработана в области гуманитарных наук и гуманитарной практики, автор далее уделяет специальное внимание как на ее экспликацию в качестве проблемы, так и на рефлексивное осознание ее процессуальных составляющих.

Обязательной предпосылкой удачного технологизирования знаний о рефлексии является конструирование обобщенного понимания, которое должно

не просто содержать самое ценное в существующих теоретических традициях, но и сохранять полную **научную аутентичность понятия рефлексии** так, чтобы оно не превратилось в словесное украшение текстов, не имеющих существенной связи с настоящей рефлексивной проблематикой.

В то же самое время в обобщенном инварианте понимания следует сохранить и даже выделить тенденцию исследовать рефлексии как полимодальное явление. Я придерживаюсь мнения, что подробная, логически выдержанная и эмпирически подтвержденная классификация является первым и важным шагом к созданию технологических процедур практического применения знаний о рефлексии.

Успешное применение знаний о любом психическом явлении в разнообразной общественной практике возможно только если оно основывается на **целостной, относительно законченной теоретической концепции о нем**. Обобщая лучшие образцы целостных теоретических концепций разных психических феноменов, можем синтезировать следующие основные компоненты концепции рефлексии:

- эксплицированное понимание сущности феномена (в данном случае — рефлексии);
- понимание его функций и его роли в собственно психической и в практической жизни человека и общества;
- разграничение (полная классификация) типов и видов феномена или хотя бы дифференцирование и систематизирование его модусов;
- представления или гипотезы о способах его спонтанного возникновения и/или его активного и целенаправленного формирования;
- идеи, практические программы и технологии применения феномена в разнообразной человеческой практике [1, с. 13].

«Рефлексия над рефлексией»: сущность феномена рефлексии

Теоретик-исследователь рефлексивной проблематики сталкивается с интересным явлением: множество авторов интерпретируют рефлексии по-разному, описывая разные ее модусы, типы и виды. Почти полностью отсутствуют споры и дискуссии по вопросу о сущности рефлексии: каждый автор теоретического или конкретно-эмпирического исследования постулирует свое понимание, ссылаясь на авторитетных предшественников, не оспаривая и не критикуя чужих мнений и не обосновывая своего мнения.

Можно выдвинуть несколько предположений для объяснения этой интересной ситуации: сущность рефлексии самоочевидна и не нуждается в дискуссионном доказывании и отстаивании; авторы, работающие в области рефлексии, отличаются завидной научной толерантностью; рефлексивная проблематика все еще находится на относительно ранней стадии изучения — «стадии первоначального постулирования и накопления» все еще несинхронизированных теоретических идей.

Каждое из этих объяснительных предположений содержит какую-нибудь часть истины, но ближе всего к истине, по-моему, находится следующее объяснение: рефлексия является сложным явлением, проявляющимся в разнообразных модусах, у нее несколько «лиц» и различных сущностей, так что каждый автор легко открывает в какой-нибудь из них свое понимание. Поэтому все еще нужны масштабные теоретические исследования, в которых сопоставляются, систематизируются, интегрируются и обобщаются все разнообразные мнения. Автор в более раннем исследовании [1] проанализировал многочисленные и многообразные понимания о рефлексии, извлекая и синтезируя **обобщенный инвариант**, который может стать основой эмпирических исследований разных проявлений рефлексии.

Корни рефлексивной проблематики и аутентичные идеи ее сущности следует искать в философской классике. Здесь мы приведем только фрагменты анализа, как и некоторые методологические приемы, использованные при его осуществлении.

Г.П. Щедровицкий [40] указал, что идеи, из которых вырастает рефлексивная проблематика, зарождаются еще в знаменитой полемике между Дж. Локком и Г. Лейбницом, где каждый из них занимает крайне противоположную позицию по вопросу о происхождении рефлексии и ее роли в человеческом познании (в то время как их мнения относительно самих рефлексивных процедур не такие уж разные) [22; 24].

Концепция И. Канта (и гносеологическая вообще, а в еще большей степени рефлексии — в частности) содержит синтез концепций Локка и Лейбница. Приведем показательное высказывание Канта, звучащее как подтверждающее самопризнание: «Вместо того, чтобы поискать в рассудке и чувственности два совершенно разных источника представлений, которые могли бы только **в сочетании** (подчеркнуто Кантом. — В.В.) образовать объективно значащие суждения о вещах, каждый из этих выдающихся философов придерживался только к одному из этих источников, который, по его мнению, относился непосредственно к вещам в себе, пока другой источник ничего другого не делал, кроме как смешивать или упорядочивать представления первого» [15; 338]. (Эти выдающиеся философы, конечно, Локк и Лейбниц. — В.В.).

Великий Кант преподносит нам полезный урок теоретической толерантности и разумного методологического подхода: истина в познании о человеке редко открывается путем столкновения крайних, взаимоисключающих позиций и отбрасывания одной из них; истина намного чаще является конструктивным синтезом идей, изначально кажущихся альтернативными. Из многочисленных высказываний Канта о рефлексии приведу то, которое, как мне кажется, лучше всего представляет его понимание ее сущности: **«Рефлексия (reflexio)**, — пишет Кант, — не имеет дела с самими предметами, чтобы получать понятия прямо от них; она есть такое состояние души, в котором мы прежде всего пытаемся найти субъективные условия, при которых можем образовать понятия. **Рефлексия** есть осознание от-

ношения данных представлений к различным нашим источникам познания, и только благодаря ей отношение их друг к другу может быть правильно определено» [20, с. 314].

Гносеологическая система Канта является как бы первой общей моделью Интеллектуальной рефлексии.

Связь между пониманием Канта о рефлексии и применением современных знаний о рефлексии в практике, несомненно, существует, но ее надо специально искать и раскрывать. Мы не можем ожидать, чтобы Кант написал: «...мы должны научить ученика анализировать и осознавать с помощью какого познавательного действия усвоил данное понятие», как выразились бы в наше время П.Я. Гальперин и Н.Ф. Талызина (как и не можем ожидать от них написать, что это «трансцендентальная рефлексия» — как выразался И. Кант). Но и в обоих выражениях представлено одно и то же интеллектуальное умение высшего класса — и в гносеологическом, и в психологическом и в технологическом аспектах. А еще глубже «прочитанная» и раскодированная, концепция Канта о рефлексии содержит «скрытое» послание о том, что мы можем путем целенаправленного обучения формировать у школьников мышление с высокой степенью автономности, которое, со своей стороны, является условием-предпосылкой для творческого воспроизведения мира — как выразились бы, например, современные психологи В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман и В.Т. Кудрявцев.

Среди классических философов больше всех о рефлексии писал Г.В.Ф. Гегель — в «Науке логики» и «Философии духа» он посвятил ей сотни страниц. Но Гегелевскую имплицитную концепцию этого феномена нелегко реконструировать — во многих местах понятие «рефлексия» расширено до семантических масштабов понятий «размышление», «рассуждение», «отражение»; это подсказало мне идею о применении специальной методической процедуры **компаративного дискриминирования**.

Соответственно переосмысленная следующая идея Гегеля может стать отправной точкой анализа рефлексивных способностей: «Сознание как проявляющийся дух, который освобождается на своем пути от своей непосредственности и внешней конкретности, становится чистым знанием, имеет предметом те самые чистые сущности, как они есть сами по себе. Они чистые мысли, мыслящий свою сущность дух» [8].

Если попытаемся расшифровать замысел выдающегося философа, можем извлечь следующую фундаментальную идею: в своем развитии мышление освобождается от своего конкретного, непосредственного — предметного, внешнего — содержания, **от того, о чем думается в мышлении** («внешняя конкретность» — по Гегелю), и становится **чистым мышлением**, которое обособляется, поднимается, «имеет предметом те самые чистые (свои. — В.В.) сущности, как они есть сами по себе». Мышление (сознание, дух как субстанция — по Гегелю) становится способным извлечь, абстрагировать от са-

мого живого процесса мышления, выделить из их внешнего предметного содержания сами «чистые сущности», сами «чистые мысли», «мыслящий свою сущность дух». Надеюсь, что будет адекватной духу Гегеля следующая моя формулировка: **рефлексией является то, что можно вынести за скобки, когда выделим его из предметного содержания процессов мышления**. То, что можно осознать, когда выделим из мысли мысленное, — это чистые формы и процедуры мышления. Они, по Гегелю, изучаются Логикой; **а сам нелегкий процесс подобного выделения чистых форм и процедур мышления в актах мышления отдельного субъекта и есть процесс рефлексии** — можем добавить вслед за Гегелем (подчеркнуто мною. — В.В.).

Из идей Гегеля следует выделить идею о рефлексии как выход за пределы наличной определенности: «Рефлексия есть прежде всего движение мысли, выходящее за пределы изолированной определенности и приводящее ее в отношение и связь с другими определенностями» [8, с. 206]. Эта идея продолжена и развернута в интересной концепции русского психолога С.Л. Рубинштейна.

Впервые Гегель также представил рефлексии как опосредование («Рефлексия — **чистое опосредование** вообще, основание — **реальное опосредование** сущности с самой собой» [8] (подчеркнуто Гегелем). Понимание рефлексии как опосредование является ключом к ее опосредованному (инструментальному!) формированию, что делает его особенно ценным именно в технологическом плане.

И наконец, Гегель является первым, кто рассматривает рефлексии не как компактный, однозначно определенный и застывший феномен, а как рефлектирующее движение, существующее в разных модусах (или формах), которые он разграничивает следующим образом: «во-первых, становящаяся рефлексия; во-вторых, внешняя (сравнивающая); в-третьих, определяющая рефлексия» [8]. (В.И. Слободчиков в своей интересной концепции «располагает» эти выделенные Гегелем формы рефлексии в онтогенетическом плане как этапы развития рефлексивной способности человека [35]). Таким образом, от Гегеля идет традиция изучать рефлексии как сложное явление, проявляющееся в различных модусах: типах и видах.

В сложных концепциях Канта и Гегеля о рефлексии содержатся и технологические идеи, которые, однако, надо найти, старательно извлечь и с терпением переработать. От Канта и Гегеля идут оба основных направления в развитии рефлексивной проблематики: **в Кантианском направлении** рефлексия интерпретируется как имманентная, сущностная человеческая способность анализировать «вторично» и опознавать сам познавательный процесс, его средства и искать основания наших знаний. Последователями этого направления являются феноменолог Е. Гуссерль, экзистенциалисты С. Киркегард, М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр, П. Тейяр де Шарден, а в психологии и педагогике — Дж. Дьюи, Ж. Пиаже, А. Бузман, представители метакогнитивисткой школы (Дж. Флейвелл и др.). **Гегельянское направление** рассматри-

вает рефлексию как социокультурный феномен, как опосредование в познавательной деятельности и в самопознании. Его последователями являются философы герменевтической (Г.-Г. Гадамер) и Франкфуртской школы (Т. Адорно, Ю. Хабермас), психолог Эд. Шпрангер, русские философы и психологи (Л.С. Выготский, Г.П. Щедровицкий, А.П. Огурцов, В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков и др.).

К. Ясперс, С.Л. Рубинштейн, а также и В.В. Давыдов интегрируют кантианские и гегельянские идеи в своих концепциях рефлексии. Этого же интегративного подхода придерживается и автор настоящей работы [1].

Представить многочисленные основополагающие ценные идеи о сущности рефлексии и о ее сущностных характеристиках, функциях и конкретных проявлениях (модусах) здесь, конечно, невозможно. В их анализе мы применили некоторые специально разграниченные или конструированные теоретико-методологические приемы, которые позволяют систематизировать разнообразные теоретические идеи способом, напоминающим обработку эмпирических данных, вместо того чтобы субъективно-пристрастно подбирать те идеи, которые данный исследователь считает ценными, нужными или иногда просто удобными [1, с. 74–101].

С помощью **методики компаративного дискриминирования** (сопоставительного отграничения) мы отграничили рефлексию от ряда понятий, которые кажутся схожими по содержанию и могут быть ошибочно приняты за рефлексию (но не являются аутентичной рефлексией). Такими понятиями являются, например: «размышление», «рефлексивность», «отражение», «интроспекция», «эмпатия», «рационализация», «самопознание», «ретрофлексия» (конечно, их список — открытый).

Методика содержательной покомпонентной верификации понятия и концепции рефлексии представляет собой систематизирование пониманий о рефлексии самых авторитетных и влиятельных авторов в этой области. Заранее разграничиваются содержательные компоненты концепции (они представлены во Введении статьи) и прослеживаются и систематизируются совпадения и расхождения во мнениях отдельных авторов о них. В этом методическом приеме я постарался реализовать замысел о «рациональной дискуссии» К. Поппера, его принцип конвенционализма, а также более мягкий принцип «подтвердимости через свидетельство» Р. Карнапа [42].

Этот придирчивый подход при раскрытии сущности данного феномена и понятия о нем считаю необходимым по следующим причинам. Во многих случаях прозорливость «старых мастеров»-классиков в гуманитарной науке поражает! Их ценные прозрения не должны быть только объектом восхищения; оставлять их без применения только потому, что они не выражены на удобном современном технологическом языке, является недопустимым расточительством ценных идей.

Количество психологов и педагогов, исследовавших и исследующих рефлексивную проблематику,

намного больше философов, положивших классические основы этой проблематики. Но мы, современные авторы, **имеем меньше возможностей и — подчеркиваю — меньше прав(!) вмешиваться в формулирование сущности рефлексии и основополагающих идей в целостной концепции о ней.** По моему, в гуманитаристике основополагающие классические идеи **обладают не только приоритетом, у них должен быть и особый иммунитет,** который охранял бы их от произвольного корректирующего вмешательства более поздних авторов. Таким образом, синхронизирование новых идей с классикой в гуманитаристике обеспечивает не только преемственность, но и стабильность в познании человека.

Анализ и синтез взглядов десятков авторов, внесших существенный вклад в раскрытие сущности феномена рефлексии и в создание целостной концепции о нем, позволил нам конструировать свою полную формулировку: **Рефлексия — это социокультурно обусловленная, инструментальная интеллектуальная процедура (процесс, набор осознанных и контролируемых умственных действий), направленная (и осмысленная) на самопознание. Рефлексия также — мысленный диалог с другим, в котором воспроизводится логика и содержание мышления партнера. Рефлексией является и мысленное прослеживание и контроль над реализацией знаний и качеств субъекта в его практической деятельности (рефлексивный контроль над опредмечиванием и технологизированием собственных знаний и качеств).**

На данном этапе, по моему, любое более короткое и компактное определение рефлексии будет неполным и в нем будут отсутствовать ее сущностные признаки и модусы. Обзор основных исследований показывает, что **рефлексией является все то,** что содержится в вышеуказанной формулировке; что **рефлексия сложное явление,** глубоко характеризующее человека, существующее **в разнообразных модусах.**

Попытка извлечь инвариант из разных пониманий рефлексии приводит к следующему более короткому (и, естественно, более неполному) пониманию и определению: **рефлексия — это социокультурно обусловленная интеллектуальная процедура, сознательно направленная (и осмысленная) на самопознание, которая проявляется в разнообразных модусах.**

Модусы рефлексии: типы и виды рефлексии. Праксиологический тип рефлексии

Среди ценных взглядов на рефлексию, рожденных в рамках психологической традиции, некоторые имеют особое значение для превращения рефлексии в предмет прикладных исследований. На первом месте — Дж. Дьюи, создавший первую целостную концепцию рефлексии, содержащую ясную прагматическую ориентацию и ряд ценных технологических идей — о целенаправленном фор-

мировании и целенаправленном применении рефлексивных умений [15].

Выдающийся психолог XX в. Ж. Пиаже привносит заметный вклад в рефлексивную проблематику, вводя в употребление понятие *рефлексивной абстракции*, которым обозначает важнейшую особенность интеллекта на стадии формальных операций (после 12 лет). Это умение учеников выделять и осознавать свои познавательные действия, анализировать не только объект или результат, но и средства, которыми этого результата добились. Таким образом, сами действия организуются и систематизируются, что позволяет применить успешные действия в новой сходной ситуации или задаче. У ученика возникает способность строить гипотезы, выведенные дедуктивно, и намечать (заранее и комбинаторным способом) системы действий для их проверки [45]. Впервые у Пиаже встречаем конкретные описания рефлексивных процедур, представляющие собой очень абстрактную рефлексивную способность на языке операций, т. е. технологически.

Рефлексивная абстракция Пиаже напоминает о трансцендентальной рефлексии Канта, что совсем неслучайно. Ранее я назвал Ж. Пиаже «одним из великих неокантианцев XX века», так как он исключительно удачно перекодирует на язык психологии некоторые из основных гносеологических идей Канта [6, с. 21].

Особый взгляд на понимание рефлексии содержится в идее С.Л. Рубинштейна (в рукописи «Человек и мир») о двух способах существования человека и, соответственно, о «двух его отношениях к жизни». Эта идея хорошо известна, поэтому приведу лишь короткие фрагменты: «Первый — жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей... Здесь человек весь внутри жизни, <...> не может занять мысленно позицию вне ее для рефлексии над ней. <...> Второй способ существования связан с появлением рефлексии. Она как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы. Человек как бы занимает позицию вне ее. <...> Здесь начинается либо путь к душевной опустошенности, к нигилизму, к нравственному скептицизму, к цинизму, к моральному разложению ..., или другой путь — к построению нравственной человеческой жизни на новой, сознательной основе. С появлением рефлексии связано философское осмысление жизни» [31, с. 347–348]. Так как в этих мыслях синтезирован и драматический личный опыт самого С.Л. Рубинштейна, интегрируя его теоретические взгляды с его драматической судьбой (судьбой самоактуализированной личности), мы можем будто от его имени сказать: рефлексия — это такое осмысление и переосмысление собственной жизни, которое поднимает человека над обстоятельствами и делает его независимым от них.

Идеи Рубинштейна, согласно которым рефлексия является основным интеллектуальным механизмом регулирования собственной деятельности (и жизни) сообразно сознательным целям человека, нуждаются

в конкретизировании и развитии — сначала в межличной теории среднего охвата, а дальше и в конкретных технологиях. Шаги в этом направлении уже сделал В.И. Слободчиков [35].

Методолог Г.П. Щедровицкий интерпретировал рефлексивную диалогичность в теоретических, и в прикладных ее аспектах: рефлексивные диалоги не изолированы, они находятся в ядре единства «мыследеятельности» и являются теоретико-технологической основой организационно-деятельностных игр, в которых полностью реализуются возможности рефлексивной кооперации [41].

Исключительной является заслуга В.В. Давыдова и его последователей для превращения рефлексии из абстрактно-теоретической проблематики в прикладную. Основываясь на гегельянском социокультурном менталитете и конструктивистском оптимизме Л.С. Выготского, Давыдов постулирует, что рефлексия может быть целенаправленно сформирована, притом в раннем возрасте; таким образом, она является типичным высокоинтеллектуальным новообразованием младшего школьника [11; 12]. На этой перспективной теоретико-прикладной основе А.З. Зак создает конкретные и продуктивные методики-модели формирования рефлексивных умений — искусственные рефлексивные задачи и даже «рефлексивные инструментальные жесты», посредством которых «извне-вовнутрь» (совсем по Выготскому) вырабатывается регуляторная рефлексивная схема [17].

Может быть «тренировочное» решение искусственных рефлексивных задач позволит младшим школьникам использовать рефлексивную рефлексию при решении задач, включенных в учебную программу? Так и оказалось: моя сотрудница С. Мелоян установила, что решая специальные задачи «на рефлексивную» (предложенные А.З. Заком и модифицированные В.С. Гончаровым), уже половина исследуемых учеников 2-го класса овладевают рефлексивными умениями, которые потом успешно применяют при решении школьных задач по математике [25].

В исследованиях В.В. Рубцова рефлексия проявляется как существенный компонент в структуре совместных (кооперативных) учебных действий учеников и в процессе повышения уровня их системности [28; 32].

* * *

То, что мы с уверенностью знаем о рефлексии, на самом деле то, что мы знаем об отдельных, конкретных проявлениях рефлексии, т. е. о ее модусах, видах и типах. Полная и логически корректная классификация является не только важным шагом в познании рефлексивных феноменов, но и важным шагом в технологизировании этого познания. Компактные, нерасчлененные идеальные объекты (знания) с трудом поддаются технологизированию; само корректное разграничение на типы и виды рефлексии уже оказывается начальной технологической процедурой.

Здесь невозможно изложить и оценить многочисленные и разнообразные классификационные схемы. В некоторых вместо логически корректно разграниченных видов и типов предлагаются списки конкретных, даже инцидентно встречающихся модусов рефлексии. Авторитетные авторы принимают за «рефлексию вообще» именно тот модус, который они сами исследуют (В.А. Лефевр — коммуникативную, а Г.П. Щедровицкий — кооперативную рефлексию).

Мы подошли к проблеме другим способом — посредством специально конструированной **методики классификационного дефинирования** проанализировали и систематизировали понимание о рефлексии 120-ти авторов; в их список, несомненно, попадали все, кто создал ценные идеи в этой области. Заранее феноменологически разграничили четыре основных модуса существования рефлексивных феноменов, притом в отношении первых трех не было никаких колебаний:

— **интеллектуальная рефлексия** описана и признана еще Локком, Лейбницем, Кантом, Гегелем, Гуссерлем, Дьюи и почти всеми современными авторами;

— **личностная рефлексия** встречается в концепциях Лейбница, Гегеля, Тейяра де Шардена, Ясперса, Хайдеггера и многих современных авторов;

— **рефлексия как диалог** (это название было предпочтено мною) выделена в понимании Гуссерля, Гадамера, Хабермаса, Библера, Лефевра, Щедровицкого; под другим названием ее разрабатывают многие современные авторы;

— **праксиологическая рефлексия** была выделена отдельным типом мною [4] на основе идей, встречающихся у Тейяра де Шардена, Ясперса, Гадамера, Мерло-Понти, Адорно, Дьюи, Рубинштейна, а также в понимании многих современных авторов.

В проанализированных работах 120-ти авторов встречаются в общем 197 повторений вышеуказанных модусов-типов рефлексии. Чаще всего появляется интеллектуальная — 71 раз (36%); личностная встречается 52 раза (26%); праксиологическая (и под другим названием) — 39 раз (20%) и рефлексия как диалог — 35 раз (18%).

У нас есть все основания сделать вывод о том, что эти четыре типа исчерпывают все многообразие возможных проявлений рефлексии — каждый отдельный рефлексивный феномен, наблюдаемый в жизни и описанный в теории, может быть отнесен к какому-нибудь из них. **В работах проанализированных 120-ти авторов не встречается ни одного случая (модуса) рефлексии или понимания о ней, который не мог бы быть включенным в эту классификационную схему, что доказывает ее логическую и содержательную корректность и полноту.**

На этом основании мы предлагаем следующую общую классификационную схему рефлексии:

Интеллектуальную рефлексию можно разделить на следующие виды:

— интеллектуальная рефлексия в обучении (проявляющаяся в модусах формальной и содержательной — по В.В. Давыдову и А.А. Заку);

— интеллектуальная рефлексия в науке (исследовательская).

Личностный тип рефлексии разделяется на следующие виды:

— рефлексия над поступками и деятельностью личности;

— рефлексия над качествами личности.

Рефлексия как диалог разделяется на:

— коммуникативную рефлексию;

— кооперативную рефлексию.

К этому типу относится и частный случай рефлексии в конфликтных ситуациях.

Праксиологический тип рефлексии имеет следующие виды:

— профессиональная рефлексия (со специфическими ее подвидами);

— технологическая рефлексия [1, с. 109].

* * *

Праксиологическая рефлексия была разграничена отдельным самостоятельным типом автором этих строк впервые в 1989 г. [3; 4]. Этот термин нужно было ввести, чтобы обозначить специфическое направление и особое содержание рефлексивного процесса. Размышления, посредством которых субъект выбирает нужные и самые подходящие знания, чтобы осуществить данную практическую деятельность; мысленные процедуры, которыми подготавливается, регулируется и контролируется превращение этих знаний в средства (инструменты) для решения профессиональных и житейских практических задач («инструментирование» и «технологизирование» знаний, их подготовка к выходу в практику); регулирование, контролирование и осмысление эффективности использования прагматизированных знаний и действий (т. е. мысленное прослеживание их технологически-прикладной судьбы) и все это непрерывно соотносимое с особенностями мыслящего и действующего субъекта — таков в общих чертах сложный психический феномен, для которого был нужен новый термин «праксиологическая рефлексия».

Основополагающие идеи о разграничении этого типа рефлексии можно открыть в концепции Гегеля об отчуждении идей и их опредмечивании в социокультурном бытии; в теории Дж. Дьюи, согласно которой само упорядочивание мыслей прагматико-целесообразным способом облегчает прагматическое осознание и применение наших знаний; в идее М. Мерло-Понти о том, что рефлексия — настоящая, если она становится и механизмом регулирования и перемены в структуре нашего бытия; в разграничении между классической наукой и современным технологическим познанием, проведенном Г.-Г. Гадамером, и в его концепции практической философии как рефлексии над применением теоретических идей к конкретным условиям житейского опыта; в позиции Т. Адорно о том, что лишь когда в основу практики положено достаточно теоретической рефлексии, она становится истинной и приводит к эффективным изменениям в действительности; в концепции Р. Стернберга о

практическом интеллекте, проявляющемся в умениях человека аккумулировать свои сильные качества и корректировать или компенсировать свои недостатки. Посредством праксиологической рефлексии «невяные знания» (по Стернбергу) могут превратиться в «явные» — презентироваться в сознании субъекта и взаимодействовать с теоретическим опытом общества.

Операционализация и технологизирование идей о рефлексии. Рефлексивный подход и рефлексивные технологии в обучении

Важным шагом в технологизировании знаний о рефлексии (представляющих собой сущности, характеристики, связи, закономерности и т. д. в застывшем, «кристаллизованном» виде) является их **операционализация** — их преобразование и переосмысление в процессы, события, действия, феномены в динамике и протекании; в этом модусе (способе существования) они могут быть контролированы и регулированы, а следовательно и целенаправленно формируются для последующего применения в практике. Приведу ряд примеров операционализации идей о рефлексии, содержащихся в технологической практике в сфере гуманитаристики.

1. Праксиологическая рефлексия проявляется как целенаправленное «отчуждение» мыслей субъекта: и как творения («кристаллизованные», уже реализованные мысли), и как описание и анализ субъективных действий, приведших к этим творениям (по идеям Гегеля);

2. Праксиологическая рефлексия является активным опосредованием умственных действий путем применения подходящих инструментальных средств — схем, записей, действующих моделей и макетов. Вынесение умственных действий и их совершение во внешнем плане облегчает как саморегуляцию и контроль над ними, так и их усовершенствование (по идеям Гегеля, Выготского, Давыдова, Зака);

3. Каждое теоретическое знание, считает Дьюи, должно быть осмыслено не только в абстрактно-познавательном плане («что?» и «почему?»), но и в прикладном, практическом плане («о чем?» и «как можно употребить?»). Сама постановка этих вопросов уже формирует праксиологический стиль мышления и поведения (также и по идеям Гадамера и Адорно);

4. Если познавательные задачи и вообще мышление организовать заранее в соответствии со структурой практических задач, то это мышление формируется еще изначально как праксиологическая рефлексия (сообразно идеям Дьюи, Мерло-Понти, Прибрама, Галлантера и Миллера);

5. Целенаправленная саморегуляция, осуществляемая посредством выработки и применения программ и средств самоконтроля и управления поведением, проявляется как праксиологическая рефлексия (по идеям Выготского и Ясперса);

6. В учебной деятельности, когда усвоение знаний воспроизводит модель их открытия или процесс их практического применения, формируется праксиологическая рефлексия (согласно с идеями Дьюи, Гальперина, Давыдова);

7. Когда субъект учитывает индивидуально-личностные особенности своего партнера (воспитанника, коллеги, соперника) и в соответствии с его вероятными реакциями выбирает самые подходящие действия и воздействия для своего или общего успеха, тогда рефлексия как диалог перерастает и в праксиологическую рефлексию (по идеям Щедровицкого, Лефевра, Хабермаса).

Новые направления и процедуры для операционализации абстрактно-теоретических рефлексивных идей, конечно, можно еще добавлять.

Превращение абстрактных идей и теорий в гуманитарные технологии обязательно проходит, по моему, через создание так называемых междинных теорий среднего охвата. В них теоретические идеи представлены в формулировках, позволяющих осуществлять их эмпирическую проверку, как считает сам И. Лакатос [44]. Но они предназначены также для сохранения аутентичности научно-теоретических идей (охранять их от деформаций) в процессе их практической реализации.

В качестве примера междинной теории приведу концепцию **рефлексивного подхода**, идея о котором была выдвинута болгарским психологом П. Николовым еще в 1985 г. Рефлексивное осознание, планирование, саморегулирование и контролирование собственной учебной деятельности (это и компоненты, и принципы рефлексивного подхода) превращают ученика и студента в самообучающийся субъект [26].

Позже свой оригинальный вариант создала Й. Димова, обогатив рефлексивный подход гуманистичными идеями в области акмеологии и теории самоактуализации [14; 43]. Книга, в которой она представила свою концепцию, получила лестную оценку В.А. Лефевра [23].

Создавая свою концепцию рефлексивного подхода в обучении, я применил двухнаправленный анализ. В одном направлении анализ опирается на **аргументы теории** — подобрать самые сильные и ценные достижения рефлексивной теории, заслуживающие применения в широкой общественной практике; они выведены из содержательных характеристик всех отдельных типов рефлексии, и, таким образом, реализован ранее упомянутый постулат о том, что классификация является первым необходимым шагом в технологизировании (все это напоминает идею И. Лакатоса о положительных эвристиках). В другом направлении анализ основывается на **аргументах практики**, учитывает самые уязвимые для критики, неэффективные звенья в образовании, которые могут быть усовершенствованы путем применения идей, которыми располагает рефлексивная теория (так осуществляются отрицательные эвристики — по Лакатосу). В «зоне» пересечения обоих векторов были сформулированы следующие основные характеристики и принципиальные положения **рефлексивного подхода** в обучении:

— *диалогическая модель и стиль обучения* (реализует теоретические идеи о личностной рефлексии и о рефлексии как диалог);

— *максимальное учитывание познавательных возможностей и интересов учеников* и стремление к развитию этих возможностей и интересов посредством обучения (интеллектуальная и личностная рефлексия);

— *соотнесение и связывание усваиваемых знаний с моделью и логикой познавательных действий* и стремление к осознанию и целенаправленному формированию этих действий как основная задача обучения (интеллектуальная рефлексия);

— *ясная практическая направленность и осмысленные знания* и обучения в целом (праксиологическая и личностная рефлексия);

— *создание каждым учителем собственного профессионального стиля*, в котором гармонично сочетаются его сильнейшие индивидуальные (личностные) черты с основными функциями и задачами профессии (личностная и праксиологическая рефлексия) [1].

* * *

Тридцать лет тому назад в Пловдивском университете имени Паисия Хилендарского зародился интерес к рефлексивной проблематике, который постепенно развернулся в активную исследовательскую деятельность и своеобразную исследовательскую программу. Сначала инициаторы — В. Василев, А. Джалдети, Р. Стаматов — разрабатывали теоретические и методологические аспекты [3; 4; 36]. Постепенно с расширением круга последователей, при ценной поддержке В.В. Давыдова и В.И. Слободчикова [13; 33; 34], расширилась и проблематика и стали разрабатываться прикладные аспекты рефлексии — в педагогическом, методическом и культурологическом плане [5; 29; 30]. Оформилась самобытная болгарская традиция, которую некоторые коллеги прозвали «Пловдивской школой рефлексии»; ее своеобразие проявляется в сотрудничестве со специалистами по методике обучения и в разрабатывании — в плане концепции праксиологической рефлексии — обучающих технологий «с рефлексией» (рефлексивных технологий) в старших классах.

Если раньше применяемые технологические приемы были более универсальными, нейтральными в отношении учебного содержания — могли применяться по всем учебным предметам и обычно в младших классах, — то именно в болгарской исследовательской традиции были проведены удачные и обнадеживающие попытки разработать целостные учебные **технологии рефлексивного характера на конкретном учебном предмете в определенном классе**, организующие и осмысливающие рефлексивно конкретный учебный материал.

В углубленном исследовании рефлексии над химическим знанием Й. Димова конструирует особый дидактический феномен — специальные учебные задачи по рефлексии, решение которых требует от учеников (7-го класса) осознания своей деятельности в двух позициях: в позиции понимания изменений изучаемого объекта и в позиции

понимания собственных знаний об этом объекте, — притом между этими двумя позициями осуществляется рефлексивный диалог. Автор сочетает особенности интеллектуальной, личностной и диалоговой рефлексии [7; 14; 43].

М. Георгиева создает технологическую модель обучения геометрии в 5–6-х классах, в которой рефлексия проявляется как интеллектуальная процедура осмысления и контроля собственных действий в коммуникативной групповой деятельности и как целенаправленное усовершенствование личностных умений [9].

Т. Коларова разрабатывает технологии развития интеллектуальной рефлексии в обучении биологии в 9-м классе, синхронизируя ряд дидактических переменных: групповую организацию посредством активного рефлексивного диалога, рефлексивное целеобразование, интеллектуальные процедуры (рефлексивного обобщения и рефлексивного упорядочивания действий и мыслей — по Дж. Дьюи, рефлексивного контроля и самоконтроля) [7; 21; 46].

И. Хаджиали разрабатывает инновативную рефлексивную технологию, применяемую к учебному содержанию по молекулярной генетике в 9-м классе, которая сочетает интеллектуальную, личностную и праксиологическую рефлексии. Рефлексивный анализ моральных дилемм, проистекающих из современной генетики, собственных ценностей, мотивов, действий и качеств (в условиях нарочито созданных конфликтных ситуациях), активизирует и стимулирует собственный потенциал интеллектуального и личностного развития ученика [39; 46].

Д. Железова-Миндизова исследовала эмпирически педагогическую рефлексии, осмысливая ее как механизм профессионального развития учителя [16].

В течение одного года (2015) были защищены три диссертации по рефлексивно-методической проблематике. Е. Тодорова разработала теоретико-прикладную дидактическую модель для формирования рефлексивных умений в обучении информационным технологиям [38]. К. Камарска создала специфическую рефлексивную исследовательскую методику для изучения химических объектов на начальном этапе обучения химии [19]. Н. Иванова разработала рефлексивные и синергетические аспекты эвристичной деятельности учеников (7–8-х классов) в обучении геометрии [18].

В конце 2015 г. в Пловдиве была проведена международная научная конференция, посвященная рефлексии, на которой свыше 50 участников (в том числе московские психологи В.А. Гуружапов и В.Л. Соколов) представили теоретические работы и эмпирические исследования с применением рефлексивных технологий в обучении разным предметам в разных классах [см.: 2; 10].

Рефлексия остается исключительно интересной областью науки о человеке, в которой абстрактно-теоретические и прикладные практические изыскания должны идти вместе.

References

Литература

1. Vasilev V. Refleksiyata v poznaniето, samopoznaniето i praktikata [Reflection in knowledge, selfknowledge and practice]. Plovdiv: Makros, 2006. 290 p. (In Bulg.).
2. Vasilev V. Plovdivskata nauchna tradiciya v izsledvaneto na refleksiata — istoriya i teoriya [Plovdiv's science tradition in the research of reflection — history and theory]. *Strategii na obrazovatelnata i nauchna politika* [Strategies of educational and science politics], 2016. Vol. 24, no. 1, pp. 41–51. (In Bulg.).
3. Vasilev V., Dzijaldeti A. Refleksiata — tipove i mehanizmi na osushtestvyavaneto I [Reflection — types and mechanisms of it's realization]. *Nauchni trudove na PU "P. Hilendarski"* [Science works of University of Plovdiv "P. Hilendarski"], 1989. Vol. 26, b. 2, pp. 229–235. (In Bulg.).
4. Vasilev V., Dzijaldeti A. Fenomenologicheska karakteristika i logicheska argumentaciya na praksiologicheskata refleksiya [Phenomenological characteristic and logical argumentation of the praxeological reflection]. *Refleksiya, deynost, kultura* [Reflection, activity, culture] N. *trudove na PU "P. Hilendarski"*, 1990. Vol. 27, kn. 2, pp. 13–19. (In Bulg.).
5. Vasilev V., Gergova E., Dimova Y. Refleksiyata nad znaniето I problemat za neynoto didakticheskoto modelirane [The reflection over the knowledge and the problem of it's didactical modelling]. *Nauchni trudove na PU "P. Hilendarski"* [Science works of University of Plovdiv "P. Hilendarski"], 1993. Vol. 30, b. 2, pp. 97–103. (In Bulg.).
6. Vasilev V., Sudani T. Jan Pijae i Lev Vigotski — sapostavitelen analiz. Principite na komparativnata psihologiya. [Jean Piaget and Lev Vygotski — comparative analysis. The principles of comparative psychology]. Plovdiv: Sema, 1999. 144 p. (In Bulg.).
7. Vasilev V., Dimova Y., Kolarova T. Refleksiyata — teoriya i praktika. [Reflection — theory and practice]. Plovdiv: Makros, 2005. 143 p. (In Bulg.).
8. Gegel' G.V.F. Enciklopediya filosofskih nauk. V. 1 [Encyclopedia of philosophical sciences]. *Nauka logiki* [The Science of Logic]. Moscow: Misl', 1974. 452 p. (In Russ.).
9. Georgieva M. Refleksiyata v obuchenieto po matematika (V–VI klas) [Reflection in math education (V–VI grade)]. V. Tyrnovo: Faber, 2001. 199 p. (In Bulg.).
10. Guruzhapov V.A. Deynostno vyvezhdane na metapredmetno i reflektivno sadarzhание na aritmetichnite deystviya na uroците po matematika [Active input of the metaobjective and reflective content of arithmetical actions in maths class]. *Strategii na obrazovatelnata i nauchna politika* [Strategies of educational and science politics], 2016. Vol. 24, no. 1, pp. 86–91. (In Bulg.).
11. Davidov V.V. Problemi razvivaiushtego obucheniya: Opit teoreticheskogo i eksperimental'nogo psihologicheskogo issledovaniya. [Problems of developmental education. Experience of theoretical and experimental psychological research]. Moscow: Pedagogika, 1986. 240 p. (In Russ.).
12. Davidov V.V. Teoriya razvivaiushtego obucheniya. [Theory of developmental education]. Moscow: INTOR, 1996. 554 p. (In Russ.).
13. Davidov V., Vasilev V., Stamatov R. Teoretichen analiz na nyakoi osobenosti na aktivnite metodi na obuchenieto [Theoretical analysis of some features of active methods of education]. N. tr. na PU "P. Hilendarski" [Science works of University of Plovdiv "P. Hilendarski"], 1988. V. 25, b. 2, pp. 115–121. (In Bulg.).
14. Dimova Y. Refleksiyata nad himicheskoto znanie v nachalniya etap na obuchenieto po himiya: diss. i avtoref. na diss. dokt. [Reflection over chemistry knowledge in the sci-
1. Василев В. Рефлексията в познанието, самопознанието и практиката. Пловдив: Макрос, 2006. 290 с.
2. Василев, В. Пловдивската научна традиция в изследването на рефлексията — история и теория // Стратегии на образователната и научна политика. 2016. Vol. 24. Number 1, С. 41–54.
3. Василев В., Джалдети А. Рефлексията — типове и механизми на осъществяването ѝ // Научни трудове на ПУ «П. Хилендарски». 1989. Т. 26. Кн. 2. С. 229–235.
4. Василев В., Джалдети А. Феноменологическа характеристика и логическа аргументация на прaksiologическата рефлексия // Рефлексия, дейност, култура. Н. трудове на ПУ «П. Хилендарски». 1990. Т. 27. Кн. 2. С. 13–19.
5. Василев В., Гергова Е., Димова Й. Рефлексията над знанието и проблемът за нейното дидактическо моделиране // Н. тр. на ПУ «П. Хилендарски». 1993. Т. 30. Кн. 2. С. 97–103.
6. Василев В., Судани Т. Жан Пиаже и Лев Виготски — съпоставителен анализ. Принципите на компаративната психология. Пловдив: Сема, 1999. 144 с.
7. Василев В., Димова Й., Коларова Т. Рефлексията — теория и практика. Пловдив: Макрос, 2005. 143 с.
8. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 1, Наука логики. М.: Мысль, 1974. 452 с.
9. Георгиева М. Рефлексията в обучението по математика (V–VI клас). В.Търново: Фабер, 2001. 199 с.
10. Гуружапов, В.А. Дейностно въвеждане на метапредметно и рефлексивно съдържание на аритметичните действия на уроците по математика // Стратегии на образователната и научна политика. 2016. Vol. 24. № 1. С. 86–91.
11. Давидов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
12. Давидов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
13. Давидов В., Василев В., Стаматов Р. Теоретичен анализ на някои особено-сти на активните методи на обучението // Н. тр. на ПУ «П. Хилендарски». 1988. Т. 25. Кн. 2. С. 115–121.
14. Димова Й. Рефлексията над химическото знание в началния етап на обучението по химия: дис. и автореф. на дис. «доктор». София; Пловдив, 2000. 157 с. 32 с.
15. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М.: Совершенство, 1997. 208 с.
16. Железова-Миндизова, Д. Моделиране на уменията за педагогическа рефлексия като детерминанта за устойчивото професионално развитие на учителя: дис. и автореф. ... «доктор». Русе, 2012. 190 с./46 с.
17. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. М.: Педагогика, 1984. 152 с.
18. Иванова Н. Рефлексивни и синергетични аспекти на евристичната дейност в обучението по планиметрия (в 7–8 клас): автореф. на дис... «доктор». Пловдив, 2015. 40 с.
19. Камарска К. Методика за рефлексивно изследване на химични обекти в началния етап на обучението по химия: дис. и автореф. ... «доктор». Пловдив, 2015. 139 с./35 с.
20. Кант И. Критика на чистия разум. 2-е изд. С.: БАН, 1992. 848 с.
21. Коларова-Кънчева Т. Интелектуалната рефлексия в обучението по биология в 9 клас: дис. и автореф. на дис. ... «доктор». Пловдив, 2003. 249 с./40 с.
22. Лайбниц Г. Монадологията. С., «Изток-Запад», 2016. 258 с.
23. Лефевр, В.А., США Yordanka Dimova. Reflective Approach to Education / LAP Lambert Academic Publishing,

- ence level of chemistry education. Ph.D. diss. and Thesis]. Sofia — Plovdiv, 2000. 157 p. (In Bulg.)
15. Diui D. Psihologiya i pedagogika mishleniya. [Psychology and pedagogy of thinking]. Moscow: Sovershenstvo, 1997. 208 p. (In Russ.).
16. Zhelezova—Mindizova, D. Modelirane na umenieto za pedagogicheska refleksiya kato determinanta za ustoychivoto profesionalno razvitie na uchitelya: diss. i avtoref. na diss. dokt. [Modelling the skill of pedagogical reflection as a determinant of stable preprofessional development of the teacher. Ph.D. diss. and Thesis]. Ruse, 2012. 190 p. (In Bulg.)
17. Zak A.Z. Razvitie teoreticheskogo mishleniya u mladshih shkol'nikov [Development of theoretical thinking of young students]. Moscow: Pedagogika, 1984. 152 p. (In Russ.).
18. Ivanova, N. Refleksivni i sinergetichni aspekti na evristichnata deynost v obuchenieto po planimetriya (v 7–8 klas): avtoref. na dis. doct. [Reflective and synergetic aspects of heuristic activity in planimetric education (7–8 grade). Ph.D. Thesis]. Plovdiv, 2015. 40 p. (In Bulg.)
19. Kamarska, K. Metodika za reflektivno izsledvane na himichni obekti v nachalniya etap na obuchenieto po himiya: dis. i avtoref. Na diss...dokt. [Method for reflective research of chemical objects in the initial stage of chemistry education. Ph.D. diss. and Thesis]. Plovdiv, 2015. 139 p. (In Bulg.)
20. Kant I. Kritika na chistiya razum [Criticism of pure mind]. Sofia: BAN, II. izd. 1992. 848 p. (In Bulg.)
21. Kolarova—Kuncheva T. Intelektualnata refleksiya v obuchenieto po biologiya v 9 klas: dis. i avtoref. na dis. doct. [Intellectual reflection in biology education in 9 grade. Ph.D. diss. and Thesis]. Plovdiv, 2003 249p. (In Bulg.)
22. Laybnitz G. Monadologiyata [Monadology]. Sofia: "Iztok-Zapad", 2016. 258 p. (In Bulg.)
23. Lefevr, V.A., США. Yordanka Dimova. Reflective Approach to Education. LAP Lambert Academic Publishing, 2011. 120 p. *Reflexive processes and management*, 2011. Vol. 11, no. 1–2, pp. 102–105. (In Russ.).
24. Lokk Dzh. Sochineniya v treh tomah Vol.1 [Compositions in three volumes]. Moscow: Misl', 1985. 623 p. (In Russ.).
25. Meloyan S. Za celenasocheno formirane na refleksiya v uchebnata deynost [For targeted formation of reflection in science activity]. *Nachalno uchilishte [Primary school]*, 1994, no. 6, pp. 35–43. (In Bulg.)
26. Nikolov P. Refleksiven podhod kum uchebniya proces [Reflective approach to the educational process]. *Godishnik na VPI — Blagoevgrad [Yearbook of VPI — Blagoevgrad]*, 1985. Vol. 2, b. 4, pp. 9–15. (In Bulg.)
27. Davidov V.V. (eds.) Psihicheskoe razvitie mladshih shkolnikov [Psychic development of youngest students]. Moscow: Pedagogika, 1990. 168 p. (In Russ.).
28. Davidov V.V. (eds.) Razvitie osnov reflektivnogo misleniya shkol'nikov v processe uchebnoy deyatelnosti [Development of basic reflective thinking in the school activities process]. Novosibirsk, PIRAO, 1995. 227 p. (In Russ.).
29. Vasilev V. (eds.) Refleksiya, deynost, kultura [Reflection, activity, culture]. *Nauchni trudove na PU "P. Hilendarski"* [Science works of PU "P. Hilendarski"], 1990. Vol. 27, b. 2 (Pedagogika i psihologiya). 128 p. (In Bulg.)
30. -Vasilev V. (eds.) Refleksiya, deynost, kultura [Reflection, activity, culture]. Plovdiv, PU: "P. Hilendarski". 1993. 72 p. (In Bulg.)
31. Rubinshteyn S.L. Problemi obshtei psihologii [Problems of common psychology]. I. izd. 2. Moscow: Pedagogika, 1976. 416 p. (In Russ.).
32. Rubtsov V.V. Socialno-geneticheskaya psihologiya razvivaiushtego obrazovaniya: deyatelnostni podhod [So-
2011. 120 p. // Рефлексивные процессы и управление. 2011. № 1–2. Т. 11. С. 102–105.
24. *Локк Дж.* Сочинения: в 3 т. Т. 1. М.: Мысль, 1985. 623 с.
25. *Мелоян С.* За целенасочено формиране на рефлексия в учебната дейност // Начално училище. 1994. № 6. С. 35–43.
26. *Николов П.* Рефлексивен подход към учебния процес // Годишник на ВПИ-Благоевград. 1985. Т. 2. Кн. 4. С. 9–15.
27. Психическое развитие младших школьников / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1990. 168 с.
28. Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности / Под ред. В.В. Давыдова, В.В. Рубцова. Новосибирск: ПИРАО, 1995. 227 с.
29. Рефлексия, дейност, кultura / Под ред. В. Василева. // Научни трудове на ПУ "П.Хилendarsки. 1990. Т. 27. Кн. 2 (Педагогика и психология). 128 с.
30. Рефлексия, дейност, кultura / Под ред. В. Василева. Пловдив: ПУ «П. Хилendarsки». 1993. 72 с.
31. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. 2-е изд. М.: Педагогика, 1976. 416 с.
32. *Рубцов В.В.* Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: МГППУ. 2008. 416 с.
33. *Слободчиков В.И., Василев В., Стаматов Р.* Анализ на предпоставките за възникване на рефлексията в онтогенеза // Психология. 1989. Кн. 6. С. 16–19.
34. *Слободчиков В.И., Василев В., Стаматов Р.* Развитие на формите на рефлексията в онтогенетичен план // Рефлексия, дейност, кultura. Научни трудове на ПУ «П. Хилendarsки». 1990. Т. 27. Кн. 2. С. 21–26.
35. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология человека: Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
36. *Стаматов Р.* Рефлексията в структурата на дейността, общуването и съзнанието // Рефлексия, дейност, кultura. Пловдив: ПУ, 1993. С. 11–14.
37. *Страхов Н.М.* Развитие литогенетических идей в России и СССР. М.: АН СССР. 1971. 608 с.
38. *Тодоров, Е.* Рефлексията в обучението по информационни технологии: автореф. на дис. ... «доктор». Пловдив, 2014. 32 с.
39. *Хаджжали, И.* Модел на рефлексивен подход в гимназиалния етап на биологичното образование: дис. и автореф. ... «доктор». Пловдив, 2011. 170 с./32 с.
40. *Щедровицкий Г.П.* Коммуникация, деятельность, рефлексия // Исследование речемыслительной деятельности. Алма-Ата, 1974. С. 12–28.
41. *Щедровицкий Г.П.* Схема мыследеятельности — системно-структурное строение, смысл и содержание // Системные исследования. Методологические проблемы. М.: Наука, 1987. С. 281–298.
42. *Carnap R.* Intellectual Autobiography // The Philosophy of R. Carnap (Ed.: P. Schillp). Cambridge: Un. Press, 1963. P. 3–81.
43. *Dimova Y.* Reflective Approach to Education. Saarbrücken: LAP, 2011. 111 p.
44. *Lakatos I.* Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes // Criticism and the Growth of Knowledge. Cambridge, 1970. P. 170–196.
45. *Piaget J.* Studies in Reflecting Abstraction. New York: Psychology Press, 2001. 341 p.
46. *Vasilev V., Kolarova T., Hadjiali I.* Innovative didactical means for developing and assessing students' intellectual reflection in the high school education of genetics // Biotechnology & Biotechnological Equipment. Vol. 24. № 2, 2010. P. 289–300.

cial-genetic psychology of developmental education: active approach]. Moscow: MGPPU, 2008. 416 p. (In Russ.).

33. Slobodchikov V.I., Vasilev V., Stamatov R. Analiz na predpostavkite za vuznikvane na refleksiqtа v ontogenezisа [Analysis of the prerequisites of occurrence of reflection in the ontogenesis]. *Psihologiya [Psychology]*, 1989, b. 6, pp. 16–19. (In Bulg.).

34. Slobodchikov V.I., Vasilev V., Stamatov R. Razvitiе na formite na refleksiјata v ontogenetichen plan [Development of reflection forms in ontogenetic plan]. *Refleksija, deynost, kultura, Nauchni trudove na PU "P.Hilendarski"* [Reflection, activity, culture, Science works of PU "P. Hilendarski"], 1990. Vol. 27, b. 2, pp. 21–26. (In Bulg.).

35. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psihologiya cheloveka (Vuvedenie v psihologiu subektivnosti) [Psychology of man. (Introduction in psychological subjectivity)]. Moscow: Shkola-Press, 1995. 384 p. (In Russ.).

36. Stamatov R. Refleksiјata v strukturata na deynostta, obshtuvaneto i suznaniето [Reflection in structure of activity, communication and mind]. *Refleksija, deynost, kultura [Reflection, activity, culture]*. Plovdiv: PU, 1993, pp. 11–14. (In Bulg.).

37. Strahov N.M. Razvitiе litogeneticheskikh idei v Rosii i SSSR [Development of litogenetical ideas in Russia and USSR]. Moscow, 1971. 608 p. (In Russ.).

38. Todorova, El. Refleksiјata v obuchenieto po informacionni tehnologii: avtoref. na dis. ...doct. [Reflection in IT education. Ph.D. Thesis]. Plovdiv, 2014. 32 p. (In Bulg.).

39. Hadzhiali, I. Model na refleksiven podhod v gimnazialniјa etap na biologichnoto obrazovanie: dis. i avtoref. doct. [Model of reflective approach in highschool stage of biological education. Ph.D. Diss. and Thesis]. Plovdiv, 2011. 170 p./32 p. (In Bulg.).

40. Shtedrovitskii G. P. Kommunikaciјa, deyatel'nost', refleksiјa [Communication, activity, reflection]. *Issledovanie rechemislitel'noј deyatel'nosti [Research of speech and thinking activities]*. Alma–Ata, 1974, pp.12–28. (In Russ.).

41. Shtedrovitskii G. P. Shema misledeyatel'nosti – sistemno–strukturnoe stroenie, smisl i sodorzhanie [Scheme of thinking and acting – system structure, sense and content]. *Sistemnie issledovaniјa. Metodologicheskie problemi [Systematic researches. Methodological problems]*. Moscow: Nauka, 1987, pp 281–298.

42. Carnap R. Intellectual Autobiography. In: The Philosophy of R. Carnap (Ed.: P. Schillp). Cambridge Un. Press, 1963, pp. 3–81.

43. Dimova Y. Reflective Approach to Education. Saarbrücken: LAP, 2011. 111 p.

44. Lakatos I. Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes. Criticism and the Growth of Knowledge, Cambridge, 1970, pp. 170–196.

45. Piaget J. Studies in Reflecting Abstraction. N. York: Psychology Press, 2001. 341 p.

46. Vasilev V., Kolarova T., Hadjiali I. Innovative didactical means for developing and assessing students' intellectual reflection in the high school education of genetics. *Biotechnology & Biotechnological Equipment*, 2010. Vol. 24, no. 2, pp. 289–300.

INTERRELATION OF IDEAS AND SCHOOLS
ВЗАИМОСВЯЗЬ ИДЕЙ И ШКОЛ

**On Account of the 120th Birthday Anniversary
of L.S. Vygotsky and J. Piaget**

L.F. Obukhova,

Doctor of Psychology, Head of Psychology Department, Faculty of Education Psychology MGPPU,
Moscow, Russia

**К 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского
и Ж. Пиаже**

Л.Ф. Обухова,

доктор психологических наук, заведующая кафедрой возрастной психологии факультета психологии
образования МГППУ, Москва, Россия

In English

J. Piaget and L.S. Vygotsky were born within the same year, they breathed the same air, they read the same books, the authors of which were Freud, Stern, Buhler, Ah, Eliasberg and many others; they both experienced the impact of psychoanalysis. Many people would recall that on May 6, the 160th birthday anniversary of Sigmund Freud was celebrated. It took J. Piaget eighteen months to undergo supervised psychoanalysis with psychoanalyst S. Spielrein. L.S. Vygotsky called psychoanalysis «a narrow path over an abyss for those who are free of vertigo». J. Piaget and L.S. Vygotsky worked in the same scientific field of developmental psychology, studied the same problem of the development of speech and thinking, but treated them with different methodological perspectives, particularly, from natural and scientific, and cultural-historical, standpoints, respectively. Both experienced each other's influence, but never had the opportunity to discuss their accumulated experience in person. J. Piaget dreamed about meeting L.S. Vygotsky, and he regretted that his wish was never fulfilled.

L.S. Vygotsky set a high value on the works by J. Piaget. In 1932, in the preface to the Russian edition of the book «Speaking and thinking» he wrote that the works of

J. Piaget were of historic significance. Those words were spoken by one peer about another peer, by one young man about another young man, by one contemporary about another contemporary. Such assessment is seldom to be found among scientists living in the same historical period.

Justifying such high appraisal, L.S. Vygotsky emphasized that J. Piaget was the first who set the problem of a child's development as a qualitative problem and revealed that a child's way of thinking was qualitatively different from an adult's thinking. He was the first one to prove on an experimental basis that a child thinks differently from an adult.

L.S. Vygotsky also noted a sea of facts, both of major and minor significance, which flooded psychology from the pages written by J. Piaget. Only the first five of his books had been published by that time, but by the end of his life their number was ten times greater. Today, following D. Elkind, we may say with confidence that the facts provided by J. Piaget were the most established facts in the field of a child's psychology. They can be obtained by any researcher, no matter where he or she lives. It was not for nothing that, P.Y. Galperin suggested to call his facts «Piaget Phenomena» at the 18th International Psychological Congress held in 1966.

For citation:

Obukhova L.F. On Account of the 120th Birthday Anniversary of L.S. Vygotsky and J. Piaget. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 226–231. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120312

Для цитаты:

Обухова Л.Ф. К 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского и Ж. Пиаже // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 226–231. doi:10.17759/chp.2016120312

L.S. Vygotsky emphasized that many facts could only be obtained through the introduction of a new method of scientific research. J. Piaget created such a method. This is the method of clinical conversation, or a talk with a child, on the topics, which are beyond his experience. According to L.S. Vygotsky the method created by J. Piaget is adequate to the object of research and is based on the analysis of a child's logical development. This method of J. Piaget was in contrast to the method of tests, which only establishes the level of development that has been already achieved, but does not allow one to understand how this level has been reached. J. Piaget was quite suspicious of the use of statistical methods in psychology. Almost hundred years ago, in the early 1920s, he wrote that the use of statistics can prove anything, and therefore he preferred to use qualitative and clinical analysis of facts in his research.

Today, the criticism of L.S. Vygotsky of the early studies by J. Piaget is perceived in a new light. Today, no one thinks that L.S. Vygotsky "smashed to pieces" the concept of J. Piaget, and showed "the limited nature and fruitlessness of his metaphysical method of thought"; no one thinks that the facts obtained by J. Piaget "are not of universal, but of limited value".

As is known, all features pertaining to a child's perception of the world and physical causality, his speech and logics, were explained by Piaget as the egocentric nature of a child's thinking, his lack of understanding of the limitations of his own point of view, his inability to correlate it with the point of view of other people, his lack of reasoning and understanding as to the grounds, on which a child's thinking is based.

In contrast to J. Piaget, L.S. Vygotsky explained these features of a child's thinking by a child's lack of systematic spontaneous concepts, and insufficient development of intercommunity between them. A child is not sensitive to contradictions, he is syncretic, he co-understands judgment instead of integrating them "into a single structure of higher concept", precisely because his thinking is dominated by the logic of perception without contradictions, but not the logic of thoughts. L.S. Vygotsky writes that a child's statements are inconsistent not from this child's point of view, but from the point of view of an adult. L.S. Vygotsky emphasized: "The source of these features is not self-centered children's thoughts, a compromise between the logic of dream and the logic of action, but those peculiar relationships of community between the concepts that exist in the thinking which is made up of spontaneous conceptions. Not because a child's concepts are far from the real objects in comparison with those of adults and saturated with autonomous logic of autistic thinking, but because they form different, more intimate and immediate relations with the object compared with the concepts of an adult, and unique movements of thought arise with a child, as described by Piaget".

Don't we see that it was actually affirmed by Piaget, as he noted that a child, due to direct, egocentric attitude to things, is at the same time closer to direct observation and is further away from the world of objects compared with adults? In this regard, a phrase of F.D. Gorbov comes to mind, which was heard by a large audience at the Psychological Institute: "Well, what a Piaget this Vygotsky is". (By the way, on 6th July of this year that is rich in jubilees,

the 100th birthday anniversary F.D. Gorbov, prominent Russian psychologist, is celebrated).

The difference between the views of J. Piaget and L.S. Vygotsky lies only in the fact that that L.S. Vygotsky explained the facts themselves by fragmentary nature of children's concepts, whereas J. Piaget considered this cause to be just an external manifestation of a deeper mental tendency, which he called egocentrism of children's thinking.

This is where the interests of two great psychologists crossed, the interests of two scientists of different world views, different cultures, different social systems, the scientists who created the most influential scientific schools, the Soviet school and the Geneva school. While going their own ways in psychology, they obtained similar results in experimental studies, however, they established different theories in respect of the same facts.

L.S. Vygotsky subjected the concept of egocentrism of children's thinking to profound theoretical and experimental criticism. In this concept, egocentrism is regarded as a transitional stage from autism (dreams, a baby's fantasies) to socialization. L.S. Vygotsky clearly demonstrated in his theory that autism cannot be a primary step in the development of mind either in phylogeny, since an animal knows only one real way to satisfy needs, or in the historical development of mankind, since a savage does his "autistic stupid things" only where experience and knowledge are not sufficient, or in ontogeny, since practical experience is a cardinal factor in the mental development of a child. A child's communication with an adult is practical material activity. Both in the process of "humanization" in the course of anthropogeny and in ontogeny in the child's mind, a spiritual moment arises in the system of this material relationship (A.V. Zaporozhets, P.Ya. Galperin).

L.S. Vygotsky opposed the idea of the late socialization of a child. He showed that as early as in the first months of his life, a child is a social being to the greatest possible extent. The development starts with the situation of the indissoluble unity of a child and an adult, which L.S. Vygotsky called the "great-we" situation; gradually a child's personal position starts to be distinguished in it. A child's development is directed from the social to the individual, and not conversely.

From the viewpoint of L.S. Vygotsky, J. Piaget failed to understand the true meaning of the child's egocentric speech and its relationship, as well as its connection with inner speech, and, therefore, misinterpreted its nature, functional, structural and genetic.

Experimental studies carried out by L.S. Vygotsky led him to the conclusion that egocentric speech is the transition to the development of inner speech. He showed that the function of egocentric speech performed the function of action planning; in terms of its structure, it is close to inner speech (it is reduced and difficult to understand) and, finally, it has its future, it does not die away, as J. Piaget thought, and, when on the threshold of school age, it develops into inner speech.

According to Vygotsky, "a child's egocentric speech is one of the phenomena of transition from intersychic functions to intrapsychic functions, i.e. from the forms of a child's collective social activity to its individual functions. This transition is a common law... for the development of

higher mental functions that appear initially as a form of activity in collaboration and only later they are transferred by a child into the sphere of his psychological forms of activity. *Speech for oneself* (italics added. — L.O.) occurs through differentiation of the initially social function of speech for others. No gradual socialization introduced into a child from the outside, but the gradual individualization that occurs based on the internal sociality of a child is the main path in a child's development", this is the way L.S. Vygotsky thought and wrote.

J. Piaget understood the basic route of a child's development in another way. From his point of view, it is a movement of total self-centeredness through decentration to the objective position in the cognition of things, other people, and himself. In later works, of which L.S. Vygotsky could not have known, J. Piaget wrote that in the process of intellectual development from birth to adolescence, the process of overcoming egocentric mindsets is performed at three different levels. At the sensory-motor intelligence stage (from 1.6 to 2 years of age), a child moves from complete lack of distinction between the subjective and the objective to the understanding that the world consists of objects, and he himself is an object among other objects existing independently of him in space and time. Egocentrism appears for the second time at the preoperational intelligence development stage, and it is expressed in the lack of distinction between a child's own point of view and that of other's. As a result of decentration, by the age between 7 to 8 years, a child understands the objective relations between things and builds interpersonal relationship in the form of co-operation. Egocentrism appears for the third time by the age between 11 to 14 years, when a teenager attributes limitless opportunities to his own thinking that, in his opinion, is able to transform life around him. The process of overcoming egocentrism, or decentration, in this period consists in the fact that a teenager turns into a doer from an abstract reformer of society. It is associated with the beginning of adulthood and the transition to serious professional training.

Based on such understanding of the basic line of mental development, egocentric speech is viewed by J. Piaget as one of many other symptoms of egocentric thinking. The features of children's logic (putting statements in a single line, lack of sensitivity to contradiction, transduction, etc.), a specific character of a child's view of the world (intellectual realism, when a child takes visible for real; animism, or animation of inanimate objects; artificialism, a belief that natural phenomena are man-made) — all these are the symptoms of egocentrism of a preschool child.

When criticizing J. Piaget, L.S. Vygotsky chose only the phenomenon of egocentric speech from all the wealth of facts that he had obtained in the latter's early works. He focused on the middle position of egocentric thinking between autism and the logic of rational action in the original development scheme suggested by J. Piaget, and concluded that egocentric speech could not be the expression of egocentric thinking — it performed the function of realistic thinking. "Together with this connection," L.S. Vygotsky wrote, "falls the basic factual ground, on which the concept of a child's egocentrism is built". Thus, having destroyed the foundations, having reinterpreted the roots, the function and the

fate of egocentric speech, in his opinion, he destroyed the entire building constructed by J. Piaget. This conclusion does not correspond to the actual course of a child's mental development. The egocentrism thrown out by L.S. Vygotsky through the door comes back to us through the window.

However, it should be strongly emphasized that the concept of "egocentric speech" has been *defined* by J. Piaget and L.S. Vygotsky *in different ways*. For J. Piaget, the main feature of egocentric speech is that it is *the speech from one's own point of view*, and for L.S. Vygotsky, it is *the speech for oneself*. The whole interpretation of egocentric speech and egocentric position of a preschool child described in the second chapter of L.S. Vygotsky's book "Thought and Speech" depends on this definition of the notion. Early studies of J. Piaget present the formula for measuring the egocentric speech, where echolalia (repeating words and syllables for the pleasure of uttering them) and a collective monologue (speech from one's point of view) are placed in the numerator, whereas the whole amount of a child's utterances, which includes the socialized speech that is built with due regard for the point of view of another person (questions, to which the child is awaiting a response, requests, etc...) are placed in the denominator. Sometimes J. Piaget included one more characteristic in the definition of egocentric speech — that is speech predominantly about oneself. L.S. Vygotsky had a right to make his choice.

One may quote L.S. Vygotsky, who in the chapter of the book "Thought and word" made this witty remark: "... sometimes people fail to come to terms with each other not only in case where the two of them are deaf, but in the case where the two persons give a different meaning to one and the same word, or have contrary points of view". There can be no winner in the debate of L.S. Vygotsky and J. Piaget on the issue of egocentric speech. ***Both are in the right!***

In 1962, the book "Thought and Speech" was published in the USA. It was J. Bruner who initiated its translation into English. He also asked J. Piaget to write comments about L.S. Vygotsky's critical feedback related to him. In those comments, J. Piaget expressed sincere regret that the clock couldn't be turned back and the impossibility of a personal meeting with L.S. Vygotsky to discuss the critical feedback of the latter in relation to Piaget's early works. J. Piaget acknowledged that the choice of the term "egocentrism" was unfortunate and tried to replace it with the word "centration". However, this did not change the essence. "Cognitive egocentrism, — J. Piaget wrote, — is based on insufficient differentiation of one's own point of view as compared to other possible ones". As far as egocentric speech was concerned, J. Piaget maintained his position, but, at the same time, accepted L.S. Vygotsky's hypothesis, having expressed his profound respect for the author.

As far as the concept of "socialization" criticized in the book by L.S. Vygotsky, J. Piaget again explained his point of view, according to which a child, from the very beginning of his life, is a social being, however, not yet socialized, since he is not able to decenterate and to speak with due regard for the listener's point of view.

The discrepancy in the interpretation of the same facts in the theory of J. Piaget and theory of L.S. Vygotsky is scientific evidence of the time, when psychology became established as independent science, when

new facts were opened, the laws of development were formulated, the internal mechanisms of this process were revealed, when the general methodological principles underlying different approaches to the study of mental evolution were perceived. Of course, this process was not simple and straightforward. The path to the truth, according to J. Piaget, lies through discussions and debate, which take place both in the development of thinking of each person and in the history of any science.

We daresay that the theories of these two prominent psychologists of the twentieth century show different understanding of the essence of a human being and his

development. J. Piaget's theory today appears to us as a rational, fully objective scientific system corresponding to the natural science approach to the study of human psyche, whereas L.S. Vygotsky's theory is the basis for a fresh approach to human nature and its development, which is highly-moral and humanistic in the true sense of the word, which can be squared with — strange as it may seem — the religious ideas of Creation and Love. It is this new approach that addresses the issue of education and development. However, that is a topic of another message dedicated to the development of the ideas of L.S. Vygotsky in the theory of P.Ya. Galperin.

In Russian

Ж. Пиаже и Л.С. Выготский родились в один год, дышали одним воздухом, читали одни и те же книги, авторами которых были Фрейд, Штерн, Бюлер, Ах, Элиасберг и многие другие; оба испытали на себе влияние психоанализа. Как многие помнят, 6 мая исполнилось 160 лет со дня рождения З. Фрейда. Ж. Пиаже полтора года проходил психоанализ и его психоаналитиком была С. Шпильрейн, Л.С. Выготский называл психоанализ узкой тропинкой над пропастью для свободных от головокружения. Ж. Пиаже и Л.С. Выготский работали в одной и той же научной области — психологии развития, изучали одни и те же проблемы — развитие речи и мышления детей, однако рассматривали их с разных методологических позиций — естественно-научной и культурно-исторической. Оба испытали на себе влияние друг друга и при этом не имели возможности лично обсудить наработанное. Много лет спустя, по свидетельству коллег, Ж. Пиаже мечтал о встрече с Л.С. Выготским, сожалел, что его желание не может осуществиться.

Л.С. Выготский высоко ценил работы Ж. Пиаже. В 1932 г. в предисловии к русскому изданию книги «Речь и мышление» он писал, что работы Ж. Пиаже отмечены историческим значением. Эти слова высказал ровесник о ровеснике, молодой человек — о молодом человеке, современник о — современнике. Такую оценку редко можно встретить в среде ученых, живущих в одно историческое время.

Обосновывая эту высокую оценку, Л.С. Выготский подчеркивал, что Ж. Пиаже первым поставил проблему детского развития как проблему качественную, первым показал, что мышление ребенка качественно отличается от мышления взрослого человека, первым экспериментально показал, что ребенок думает иначе, чем взрослый человек.

Л.С. Выготский также отметил море фактов, крупных и мелкой величины, которые хлынули в психологию со страниц Ж. Пиаже. К тому времени были опубликованы только первые пять его книг, а к концу жизни Ж. Пиаже их стало в десять раз больше. Сегодня, вслед за Д. Элкиндром, можно с уверенностью сказать, что факты Ж. Пиаже — это самые достоверные факты в области детской психологии, их может получить любой исследователь, в какой бы стране он ни жил. Недаром в 1966 г. на 18 Международном пси-

хологическом конгрессе П.Я. Гальперин предложил называть его факты «феноменами Пиаже».

Л.С. Выготский подчеркивал, что море фактов можно получить только благодаря введению в науку нового метода исследования. Ж. Пиаже создал такой метод. Это метод клинической беседы, или разговор с ребенком на темы далекие от его опыта. Созданный им метод, говоря словами Л.С. Выготского, адекватен объекту исследования — анализу развития логики ребенка. Этот метод Ж. Пиаже противопоставлял методу тестов, который лишь фиксирует уже достигнутый уровень развития, но не позволяет понять, как этот уровень был достигнут. С недоверием относился Ж. Пиаже к использованию статистических методов в психологии. Почти сто лет назад, в начале 20-х гг. прошлого века, он писал, что с помощью статистики можно доказать все, что угодно, и поэтому предпочитал в своих исследованиях качественный и клинический анализ фактов.

По-новому воспринимается сегодня критика Л.С. Выготским ранних исследований Ж. Пиаже. Сегодня уже никто не думает о том, что Л.С. Выготский «разбил наголову» концепцию Ж. Пиаже, показал «всю ограниченность и бесплодность его метафизического метода мышления»; никто не думает, что факты, полученные Ж. Пиаже, «имеют не всеобщее, но ограниченное значение».

Как известно, все особенности представления ребенка о мире и физической причинности, его речи и логики Пиаже объяснял эгоцентрическим характером мышления ребенка, отсутствием у него понимания ограниченности собственной точки зрения, неумением соотносить ее с точкой зрения других людей, отсутствием аргументации и осознания оснований, на которые опирается мысль ребенка.

В отличие от Ж. Пиаже, эти особенности детской мысли Л.С. Выготский объяснял отсутствием системности спонтанных понятий ребенка, недостаточным развитием отношений общности между ними. Ребенок не чувствителен к противоречию, синкретичен, сопоставляет суждения, вместо того чтобы их объединять «в единую структуру высшего понятия», именно потому, что в его мышлении господствует логика восприятия, которая не знает противоречия, а не логика мыслей. Высказывания ребенка, пишет Л.С. Выготский, противоречивы не с точки зрения ребенка, а

с точки зрения взрослого. Л.С. Выготский подчеркивал: «Источником этих особенностей оказывается не эгоцентризм детской мысли, этот компромисс между логикой мечты и логикой действия, а те своеобразные отношения общности между понятиями, которые существуют в мысли, сотканной из спонтанных понятий. Не потому, что понятия ребенка стоят дальше от действительных предметов, чем понятия взрослых, и пропитаны еще автономной логикой аутистического мышления, а потому, что они стоят в ином, более близком и непосредственном отношении к объекту, чем понятия взрослого, возникают у ребенка те своеобразные движения мысли, которые описал Пиаже»

Разве не то же самое утверждал Пиаже, когда отмечал, что ребенок, вследствие непосредственного, эгоцентрического отношения к вещам, одновременно находится ближе к непосредственному наблюдению и дальше от мира объектов, чем взрослые? В этой связи вспоминается услышанная присутствующими в большой аудитории Психологического института реплика Ф.Д. Горбова: «Ну и Пиаже же этот Выготский». (Кстати, 6 июля этого года, богатого на юбилей, исполняется 100 лет со дня рождения Ф.Д. Горбова — выдающегося отечественного психолога.)

Различие взглядов Ж. Пиаже и Л.С. Выготского состоит лишь в том, что сами факты Л.С. Выготский объяснял несистематичностью детских понятий, а Ж. Пиаже считал эту причину лишь одним из внешних проявлений более глубокой умственной тенденции, названной им эгоцентризмом детского мышления.

Так скрестились интересы двух больших психологов, ученых разного мировоззрения, представителей разных культур, разных общественных систем, создавших наиболее авторитетные научные школы — советскую и жевевскую. Идя в психологии разными путями, в экспериментальных исследованиях они получали сходные результаты, но в отношении одних и тех же фактов создали разные теории.

Л.С. Выготский подверг глубокой теоретической и экспериментальной критике концепцию эгоцентризма детского мышления, в которой эгоцентризм рассматривается как переходная стадия от аутизма (грез, фантазий младенца) к социализации. Л.С. Выготский теоретически ясно доказал, что аутизм не может быть первичной стадией в развитии ума ни в филогенезе, так как животное знает лишь один, реальный, способ удовлетворения потребности; ни в историческом развитии человечества, поскольку дикарь совершает свои «аутистические глупости» только там, где опыт и знания оказываются недостаточными; ни в онтогенезе, так как практический опыт составляет кардинальный фактор в психическом развитии ребенка. Само общение ребенка с взрослым составляет практическую материальную деятельность. Как в процессе «очеловечивания» в ходе антропогенеза, так и в онтогенезе психики ребенка духовный момент возникает в системе этих материальных отношений (А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин).

Л.С. Выготский выступил против идеи поздней социализации ребенка. Он показал, что ребенок уже в первые месяцы жизни — максимально социальное существо. Развитие начинается с ситуации неразрыв-

ного единства ребенка и взрослого, которую Л.С. Выготский называл ситуацией «пра-мы», только постепенно в ней начинает выделяться личная позиция ребенка. Развитие ребенка идет от социального к индивидуальному, а не наоборот.

С точки зрения Л.С. Выготского, Ж. Пиаже не понял подлинного значения эгоцентрической речи ребенка, ее родства и связи с внутренней речью и, вследствие этого, ложно истолковал ее собственную природу — функциональную, структурную и генетическую.

Экспериментальные исследования Л.С. Выготского привели его к выводу, что эгоцентрическая речь представляет собой переход к развитию внутренней речи. Им было показано, что эгоцентрическая речь выполняет функцию планирования действия, по своему строению она приближается к внутренней речи (она сокращена и мало понятна) и, наконец, она имеет будущее, не отмирает, как думал Ж. Пиаже, а на пороге школьного возраста перерастает во внутреннюю речь.

По Выготскому, «эгоцентрическая речь ребенка представляет собой один из феноменов перехода от интерпсихических функций к интрапсихическим, т. е. от форм социальной коллективной деятельности ребенка к его индивидуальным функциям. Этот переход является общим законом... для развития всех высших психических функций, которые возникают первоначально как формы деятельности в сотрудничестве и лишь затем переносятся ребенком в сферу своих психологических форм деятельности. Речь для себя (курсив наш. — Л.О.) возникает путем дифференциации изначально социальной функции речи для других. Не постепенная социализация, вносимая в ребенка извне, но постепенная индивидуализация, возникающая на основе внутренней социальности ребенка, является главным трактом детского развития» Так думал и писал Л.С. Выготский.

Иначе понимал основной путь детского развития Ж. Пиаже. С его точки зрения, он представляет собой движение от общей эгоцентричности через децентрацию к объективной позиции в познании вещей, других людей и себя самого. В более поздних работах, которые уже не могли быть известны Л.С. Выготскому, Ж. Пиаже писал, что в процессе развития интеллекта от рождения до подросткового возраста преодоление эгоцентрических установок осуществляется на трех разных уровнях. На уровне сенсомоторного интеллекта (к 1,6–2 годам) ребенок переходит от полного отсутствия различения между субъективным и объективным к пониманию того, что мир состоит из объектов и сам он — объект среди других, существующих независимо от него в пространстве и во времени. Второй раз эгоцентризм появляется на дооперациональной стадии развития интеллекта и выражается в недостатке различения между собственной и другими точками зрения. В результате децентрации к 7–8 годам ребенок постигает объективные отношения между вещами и строит межличностные отношения в форме кооперации. Эгоцентризм появляется в третий раз в 11–14 лет, когда подросток приписывает безграничные возможности своему собственному мышлению, способному,

по его мнению, преобразовать окружающую жизнь. Преодоление эгоцентризма, или децентрация, в этот период состоит в том, что подросток из абстрактного реформатора общества превращается в деятеля. Она связана с началом взрослости и переходом к серьезной профессиональной подготовке.

При таком понимании основной линии психического развития эгоцентрическая речь рассматривается Ж. Пиаже как один из многих других симптомов эгоцентрического мышления. Особенности детской логики (рядоположение высказываний, нечувствительность к противоречию, трансдукция и др.), специфика детских представлений о мире (интеллектуальный реализм, когда ребенок видимое принимает за действительное; анимизм или одушевление неодушевленных предметов; артифициализм, представление о том, что явления природы сделаны руками человека) — все это симптомы эгоцентризма ребенка дошкольного возраста.

Критикуя Ж. Пиаже, из всего богатства фактов, полученных им в ранних работах, Л.С. Выготский выбрал только феномен эгоцентрической речи. Он сосредоточил свое внимание на срединном положении эгоцентрического мышления между аутизмом и логикой разумного действия в первоначальной схеме развития, предложенной Ж. Пиаже, и пришел к выводу, что эгоцентрическая речь не может служить выражением эгоцентрического мышления — она выполняет функцию реалистического мышления. «Вместе с этой связью, — писал Л.С. Выготский, — падает и главное фактическое основание, на котором построена концепция детского эгоцентризма». Так, разрушив фундамент, переосмыслив корни, функцию и судьбу эгоцентрической речи, он разрушил, по его мнению, и все здание, построенное Ж. Пиаже. Этот вывод не соответствует реальному ходу развития ума ребенка. Эгоцентризм, который Л.С. Выготский выставляет за дверь, возвращается к нам через окно.

Однако стоит специально подчеркнуть, что понятие «эгоцентрическая речь» Ж. Пиаже и Л.С. Выготский **определяют по-разному**. Для Ж. Пиаже главная особенность эгоцентрической речи состоит в том, что это *речь со своей точки зрения*, а для Л.С. Выготского — это *речь для себя*. От такого определения понятия зависит вся разворачивающаяся во второй главе книги Л.С. Выготского «Мышление и речь» интерпретация эгоцентрической речи и эгоцентрической позиции ребенка-дошкольника. В ранних исследованиях Ж. Пиаже представлена формула для измерения эгоцентрической речи, в числителе которой — эхоталии (повторения слов и слогов ради удовольствия от их произнесения), монолог (речь для себя) и коллективный монолог (речь со своей точки зрения), а в знаменателе — вся сумма высказываний ребенка, которая включает в себя и социализованную речь, строящуюся с учетом точки зрения другого (вопросы, на которые ребенок ожидает ответа, просьбы и т. п.). Иногда Ж. Пиаже включал в определение эгоцентрической речи еще одну характеристику — это речь преимущественно о себе. Л.С. Выготский имел право сделать свой выбор.

Можно процитировать Л.С. Выготского, который в главе книги «Мысль и слово» остроумно заметил:

«...иногда не удастся стовориться между собой не только двум глухим, но и просто двум людям, вкладывающим разное содержание в одно и то же слово или стоящим на противоположных точках зрения». В дискуссии Л.С. Выготского и Ж. Пиаже по проблеме эгоцентрической речи нет победителя. **Оба правы!**

В 1962 г. книга «Мышление и речь» была издана в США. Инициатором ее перевода на английский язык был Дж. Брунер. Он же попросил Ж. Пиаже написать комментарии к критическим замечаниям Л.С. Выготского, сделанным в его адрес. В них Ж. Пиаже высказал искреннее сожаление о необратимости времени и невозможности личной встречи для обсуждения сделанных Л.С. Выготским критических замечаний по отношению к его ранним работам. Ж. Пиаже признал неудачность выбора термина «эгоцентризм» и попытался заменить его словом «центрация». Но от этого суть дела не изменилась. «Познавательный эгоцентризм, — пишет Ж. Пиаже, — опирается на недостаточное дифференцирование своей точки зрения от других возможных». Что касается эгоцентрической речи, то и здесь Ж. Пиаже не отступает от своих позиций, но одновременно соглашается с гипотезами Л.С. Выготского, высказывая глубокое уважение к их автору.

По отношению к понятию «социализация», которое подвергается критике в книге Л.С. Выготского, то Ж. Пиаже снова разъясняет свою точку зрения, согласно которой ребенок с самого начала жизни является социальным, но еще не социализованным, так как он не способен к децентрации, умению говорить с учетом точки зрения слушателя.

Расхождение в интерпретации одних и тех же фактов в теории Ж. Пиаже и в теории Л.С. Выготского представляет собой научное свидетельство того времени, когда происходило становление психологии как самостоятельной отрасли науки, когда открывались новые факты, формулировались законы развития, выявлялись внутренние механизмы этого процесса, когда происходило осознание общих методологических принципов, лежащих в основе различных подходов к изучению развития психики. Разумеется, этот процесс не был простым и однозначным. Путь к истине, по словам Ж. Пиаже, пролегает через дискуссии и споры, что происходит и в развитии мышления каждого человека, и в истории любой науки.

Позволим себе смелость сказать, что теории этих двух выдающихся психологов XX века показывают разное понимание ими сущности человека и его развития. Если теория Ж. Пиаже сегодня представляется нам как рациональная, вполне объективная научная система, соответствующая естественнонаучному подходу к изучению психики человека, то теория Л.С. Выготского создает основу для нового взгляда на природу человека и его развитие, взгляда высоко нравственного и в полном смысле слова гуманистического, который можно соотнести, как это ни странно, с религиозными идеями Творения и Любви. Именно с этим новым подходом связано решение проблемы обучения и развития. Но это уже тема другого сообщения, посвященного развитию идей Л.С. Выготского в теории П.Я. Гальперина.

Unknown Vygotsky: Cultural-Historical Theory in the Context of Pavlov's Theory of Higher Nervous Activity and H. Werner's Differential Development Theory

N.I. Chuprikova*,

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
volkovaev@mail.ru

The position about the internal connection between the cultural-historical theory of development of higher mental functions of L.S. Vygotsky and two prominent theories of the 20th century is substantiated. Firstly, this is the theory of conditioned reflex of I.P. Pavlov, including the idea of significant qualitative difference between human higher nervous activity and human behaviour and those of animals, due to the presence of the second signal system as a "grand speech signal" in humans. Second, this is the differential theory of development by H. Werner, which fits a number of key ideas of L.S. Vygotsky about the development of speech function and the role of the word in the psychological development of a child.

Keywords: I.P. Pavlov, H. Werner, apparatus for the closure of temporary connections, verbal signs as a key to this apparatus, principle of differentiation in speech function development, overcoming syncretism of children's perception.

Неизвестный Выготский: культурно-историческая теория в контексте павловской теории высшей нервной деятельности и дифференциальной теории развития Х. Вернера

Н.И. Чуприкова,

ПИ РАО, Москва, Россия,
volkovaev@mail.ru

Обосновывается положение о внутренней связи культурно-исторической теории развития высших психических функций Л.С. Выготского с двумя другими выдающимися теориями XX в. Это, во-первых, условнорефлекторная теория И.П. Павлова, включающая идею коренного качественного отличия высшей нервной деятельности и поведения человека от таковых у животных, благодаря наличию у человека второй сигнальной системы в виде «грандиозной сигнальной речи». Во-вторых, это дифференциальная теория психического развития Х. Вернера, в рамки которой органично вписывается ряд ключевых идей Л.С. Выготского о развитии речевой функции и о роли слова в психическом развитии ребенка.

For citation:

Chuprikova N.I. Unknown Vygotsky: Cultural-Historical Theory in the Context of Pavlov's Theory of Higher Nervous Activity and H. Werner's Differential Development Theory. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 232–246. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120313

Для цитаты:

Чуприкова Н.И. Неизвестный Выготский: культурно-историческая теория в контексте павловской теории высшей нервной деятельности и дифференциальной теории развития Х. Вернера // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 232–246. doi:10.17759/chp.2016120313

* *Natalya Ivanovna Chuprikova*, Professor, Emeritus Professor, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: volkovaev@mail.ru

Чуприкова Наталья Ивановна, профессор, почетный профессор, ПИ РАО, Москва, Россия. E-mail: volkovaev@mail.ru

Ключевые слова: И.П. Павлов, Х. Вернер, аппарат замыкания временных связей, словесные знаки как ключ к этому аппарату, принцип дифференциации в развитии речевой функции, преодоление синкретизма детского познания.

In English

In the report of E. Dafermos at the international symposium “Scientific school of L.S. Vygotsky: traditions and innovations”, it was correctly stated that Vygotsky’s school pays little attention to the study of the philosophical foundation of his works, although it is really hard to evaluate this theory in full without a sufficient understanding of the works [5]. We should also add that definitely little attention is paid to the methodological views of L.S. Vygotsky and the study of his theory in the broad historical context of the development of the world’s psychological thought. E. Dafermos uses the ideas of Spinoza, Hegel, Feuerbach, and Marx to analyze the philosophical foundation of L.S. Vygotsky’s theory.

As to L.S. Vygotsky’s study of cultural-historical theory in the context of psychology development, as a rule, it is limited to the theory of Piaget, which is clearly insufficient.

In the introduction to the materials of this international symposium it has been noted that the understanding and knowledge of the theoretical and methodological foundations of this school are incomplete, although more and more foreign and domestic scientists use the ideas of L.S. Vygotsky. Therefore, reference to the original works of L.S. Vygotsky has become one of the priorities for the international psychological researches.

It seems that it is important to identify the deep inner connection of cultural-historical theory of development of higher mental functions of L.S. Vygotsky with two other prominent theories of the 20th century. First, this is the well-known theory of I.P. Pavlov, whose importance for the world’s psychology development is generally recognized. And second, the fundamental differential theory of mental development of H. Werner, remarkable, although less well known. Some of my publications [14; 17; 18] are dedicated to identification of this connection; however these publications are not directly addressed to the representatives and followers of L.S. Vygotsky’s school. This article serves the purpose.

I. L.S. Vygotsky and I.P. Pavlov

L.S. Vygotsky’s appraisal of I.P. Pavlov as a scientific methodologist

L.S. Vygotsky was well aware of Pavlov’s works, valued them highly, and used his methodological ideas and principles of his reflex theory.

Vygotsky’s fundamental research “The historical meaning of psychological crisis. Methodological Study” was written in 1927. Its basic idea is to find a philosophically based methodology, a system of concepts and ways of organizing knowledge, which could consistently combine diverse, loose, often unclear empirical material of various directions and schools of psychology.

The crisis of psychology at the end of the 19th – beginning of the 20th century was considered by Vygotsky as unresolved mind-body dualism and simultaneous existence of two different psychologies that he called natural science, materialistic, and spiritualistic psychology. He thought that the crisis could be overcome by complete breaking of materialistic psychology away from the spiritualistic one, creating a new materialistic psychology rejecting “... contemplation of ideal creatures based on the solid foundation of dialectical unity of rigorous scientific methodologies and practices” [3, p. 393].

L.S. Vygotsky paid a great deal of attention to the dismal state of psychological language, which consists of an eclectic conglomerate of three absolutely different kinds of words: 1) words of everyday language, words with vague and ambiguous meaning; 2) words of philosophical language with many different meanings due to the struggle between various philosophical schools, and very largely abstract; 3) words and forms of speech borrowed from natural sciences and used figuratively, which “serve just to deceive” according to L.S. Vygotsky. “When a psychologist talks about energy, strength, even about intensity, or when he talks about excitation, etc., he uses a scientific word for a non-scientific concept,” wrote Vygotsky [3, p. 356–357]. The diagnosis put forward by L.S. Vygotsky is absolutely true nowadays: “... the dim status of psychological language reflects the dim status of science” [3, p. 357].

Against the background of the outlined picture of division and fragmentation of psychology, of hopeless dimness of its language, L.S. Vygotsky refers to I.P. Pavlov, in whose theory and research methodology he sees some kind of a pattern, some kind of a “lighthouse” that can help lift psychology out of crisis.

The index of names to the work “Historical meaning of psychological crisis” shows that Pavlov is mentioned there 30 times and only in a positive, but not in a critical sense. Chelpanov as one of his major opponents is mentioned 22 times, Freud – 20 times, Bekhterev – 19 times, Münsterberg – 18 times, Stern – 15 times, Kornilov – 14 times, Wundt, Buhler, and Diley – 11 times, Koffka – 10 times, James and Thorndike – 9 times, Wagner and Blonsky – 6 times. The rest of the authors have fewer references.

The issue is not only the number of references to Pavlov. The issue is that for Vygotsky, Pavlov is the scientist who created the methodology for studying brain activity and behaviour, which should serve as a model for the development of psychological methodology. The core of methodology for Vygotsky is a conceptual and terminological science language, which allows empirical facts to be described clearly, unambiguously, and logically, uniting them and making theoretical generalizations, i.e. the apparatus that unites facts and concepts. “The scientific

study of facts is distinguished from recording, as it is an accumulation of ideas, processing of concepts and facts with the accumulation of concepts," he wrote [3, p. 317]. Vygotsky says about Pavlov: "Every scientific discovery, every step forward in empirical science is always an act of criticism of a concept. Pavlov discovered the fact of conditioned reflexes; but didn't he create new concepts at the same time; wasn't a well-behaved, learned movement formerly called a reflex?" [3, p. 316]. Let us give some more quotations from Vygotsky below.

"Thanks to his methodological coherence, especially in language, Pavlov achieved great successes. From a chapter on the work of dogs' salivary glands his research turned into the research of higher nervous activity and behaviour of animals, only because he used enormous theoretical knowledge for studying salivary secretion and created a transparent system of concepts that became the basis of science. Pavlov's fidelity to methodological principles is amazing, and his book brings us into the laboratory of his studies and teaches how to create scientific language" [3, p. 363–364].

"And when Pavlov introduced a penalty for using psychological terms in his laboratories, it was as important and meaningful for the history of science as the dispute about the symbol of faith for the history of religion. Only Chelpanov can laugh at it: the scientist imposes a penalty for an incorrect term not in a textbook, not during the presentation of a subject, but in the laboratory during the research process. It is obvious that the penalty was imposed for causeless, spaceless, vague, mythological thinking that violated the research process and threatened to spoil everything, as with the Americans – to introduce fragmentation, lack of systematic, and sink the foundation" [3, p. 364] "The greatest discipline of thought is based on Pavlov's penalty: the same discipline of spirit is the basis of scientific understanding of the world, as a monastery – of the religious one. Anybody who comes to the laboratory with his/her own word, will have to repeat the example of Pavlov. A word is the philosophy of fact; it may be the latter's mythology, as well as its scientific theory" [3, p. 365].

None of the scholars, whose works and views were considered by Vygotsky in this study, was valued as highly as Pavlov. And it was at the time when no official cult of I.P. Pavlov existed at all.

I think here is something to reflect upon for contemporary theorists, methodologists and historians of psychology.

However, the issue is not only the highest evaluation of I.P. Pavlov as a theorist and a methodologist in the study of higher nervous activity and behaviour. L.S. Vygotsky developed his cultural-historical theory of development of higher mental functions under the direct influence of the theory of conditioned reflex of I.P. Pavlov and his fundamental ideas about the qualitative difference between human higher nervous activity and behaviour and those of animals due to the presence of the second signal system of a human, "grand signalistic potential of speech". According to Pavlov, it was word that made us human beings, and Vygotsky's cultural-historical theory of development of higher mental functions is about the same thing. In my opinion, the creation of the theory of

L.S. Vygotsky, Hegel, Marx, Potebnya and Janet was directly influenced by I.P. Pavlov.

***The conditional reflex theory I.P. Pavlov,
his idea of the human second signal system
and the cultural-historical theory of the origin
of higher mental functions L.S. Vygotsky***

One of the central statements of Vygotsky's theory is a person's mastering his/her behaviour due to the use of signs. This statement stems directly and immediately from two general principles of Pavlov's theory of conditioned reflex: firstly, from the principle of signality in the activity of cerebral cortex and from the principle of formation of temporary nervous connections, and second, it is directly derived from Pavlov's ideas about the second signal system, about the radical difference of human higher nervous activity from that of animals. In Vygotsky's theory, higher mental functions appear, because human behavior is determined not only by the objects in the surrounding world, as in the case of "natural" functions, but also and primarily by social factors presented in verbal speech. The word as a mediating factor is primarily included in the child's behaviour in the form of the speech of adults surrounding it, and then in adulthood – in the form of their own inner speech.

To see the direct connection of these provisions with I.P. Pavlov's theory and with his ideas of the second signal system, it is better to quote L.S. Vygotsky.

"The most common basis of behaviour, which is the same for animals and humans, is the alarm system," writes Vygotsky. He continues: "so, said Pavlov, the main and the most general activity of cerebral hemispheres is signal activity, with countless signals and variable signalling". As you know, this is the most general formulation of the whole idea of physiology of conditioned reflexes, which is the basis of physiology of higher nervous activity.

However, human behaviour is different due to the fact that it creates artificial stimuli, first of all, the grand signalistic potential of speech, and thus takes hold of the signalling activity of cerebral hemispheres. If the main and the most general activity of cerebral hemispheres of animals and humans is signalling, then the main and the most general activity of a human that distinguishes a human from an animal from the psychological point of view, is *signification*, i.e. creation and use of signs. We use this word in its most literal and precise meaning. Signification is the generation and utilization of signs, i.e. artificial signals.

Let us consider this new principle of activity more closely. It cannot be opposed in any sense to the principle of signalling. Variable signalling leading to the formation of temporary, contingent, special connections between an organism and environment, a necessary biological prerequisite for the highest activity, which we conventionally call signification, is the basis of its activity" [4, p. 79–80].

Then L.S. Vygotsky formulated the key provision of his theory arising from the fact of the use of verbal signs in human society.

"Thus, man has created signalling apparatus, a system of artificial conditional stimuli, through which he creates any artificial connections and causes the desired responses. If we compare cerebral cortex with a grand signalling board, we may say that a man has created a *key* to

this board — grand signalistic potential of speech. This key helps to control the activity of cortex from outside and to control behaviour... There is no animal able to do anything like that. Meanwhile, it is easy to see that, together with almost completely new regulatory principle of mastering behaviour from outside, there is a new plan of mental development compared with the animal one — evolution of signs, means of behaviour and the related subordination of behaviour to human power.

To continue with the previous comparison, we may say that human mental development was in phylogenesis and is in ontogenesis not only through the perfection and complication of the most grand signalling board, i.e. the structure and function of the nervous system, but also through the development and acquisition of appropriate grand signalistic potential of speech, which is a key to this board.

So far, it has seemed quite clear to us. There is an apparatus intended for the closure of temporary connections, and there is a key to the apparatus allowing, along with the connections formed under the influence of natural agents, a new, artificial mechanism to be produced, which is subordinate to the power of a human and his choice of closure. The apparatus and the key are in different hands. One person influences another one using speech. However, the entire complexity of the issue becomes immediately apparent as soon as we connect the apparatus and the key in the same hands as soon as we turn to autostimulation and self-control. Here psychological connections of a new type appear within the same behavioral system” [4, p. 82–83].

In fact, L.S. Vygotsky's idea that verbal signs are key to the apparatus for the closure of temporary connections, which can close various connections subordinate to his will, fully coincides with I.P. Pavlov's opinion on the higher regulatory and supervisory role of the second signal system in human behaviour.

However, this provision of L.S. Vygotsky is naturally and logically followed by the principle as to the method of double stimulation in the formation of artificial concepts developed by him together with L.S. Sakharov. This method actually implements interaction of the first and the second signal systems in the formation of concepts, whereas all prior studies of this type used only direct stimuli of the first signal, and there were no second signals with their generalising and abstracting function. There were stimuli of the second signal in the method of Vygotsky-Sakharov. These were artificial words written on the back of each figure, that are the signs for experimental concepts.

According to L.S. Vygotsky, the idea of the experiments on the formation of artificial concepts according to the method of double stimulation was to reveal the role of the word and the character of its functional use in the process of concept formation in order to give causal and dynamic explanation of the cognitive function of the word in the development of conceptual thinking.

Vygotsky's causal and dynamic explanation of the role of a word as means of concept formation is that the word allows us to attract attention to, distract cognitively, and abstract individual features of an object, which are perceived immediately only in conjunction with other features, and then synthesizing these abstracted features in a new unity

forming the content of a concept properly. This theoretical scheme clearly shows how and why words manage the processes of perception (separation and abstraction of individual features of objects from their sensory integration) and the work of the apparatus for the closure of temporary connections (synthesis of extracted features).

Human higher mental functions are characterized by consciousness, arbitrariness, and flexible selectivity. However, how do these features appear, what are their sources, determinants, and mechanisms? The proposed theoretical approaches still remain vague, uncertain, full of everyday views and very different with different authors. They talk about the determining trends, activity of the subject, installation, influence of motives, goals and objectives of activities, drawing attention, resources, etc. Meanwhile, if we put a very unique role of speech in human behaviour at the forefront, as I.P. Pavlov and L.S. Vygotsky did, then the theoretical framework of the approach to the nature of higher mental functions may become much more clear and specific. Words accumulate all achievements of human conceptual thought in their meaning. Therefore, their use raises the whole human mental activity to a new level and creates higher mental functions. In real human life and activity, the generalized abstract semantic meaning of words acquires the ability to subordinate the processes of immediate sensory first signal reflection of reality. As for psychology, there is a possibility to produce a more accurate and clear conceptual and terminological apparatus. L.S. Vygotsky called upon psychologists to learn from I.P. Pavlov.

II. Ideas of L.S. Vygotsky in the context of a general differentiation-integration theory of development

For 350 years, there have been the ideas of the same law of general universal development used in the history of European theoretical thought in the works of philosophers, biologists, psychologists, including outstanding and ingenious ones. This law is very simple. In short it states that development, wherever it occurs, begins with a relatively simple embryo, goes from the whole to parts, from homogeneous to heterogeneous, from general to particular, from more global and little differentiated forms to more internally differentiated and hierarchically ordered forms. In other words, development is based on two universal principles — the principle of differentiation and the principle of integration (Y.A. Komensky, H. Hegel, Spencer, V.S. Solovyev, A.A. Bogdanov, Ch. Darwin, Karl Baer, I.M. Sechenov, T. Ribot, Gestalt psychologists, etc.).

The work of H. Werner “Comparative psychology of mental development” has become a fundamental event in the development of the differentiation-integration law. The first edition was published in Germany (1926), and later — in the United States (1948, 1957, 2004). Based on the views of Spencer and broad general biological understanding of development, he formulates the orthogenetic principle as a general universal fundamental principle of development of all life forms and processes, including the psyche of animals and humans. According to this principle, any development goes from relatively global and low differentiated states to

more differentiated and hierarchically integrated structures, components and functions. The orthogenetic principle allowed H. Werner to organize in accordance with a single general scheme the accumulated material in comparative psychology, general and child psychology, language development, abnormal psychology, psychology of peoples, and in differential psychology of intelligence [21].

The work started by Werner on generalizing and systematizing empirical data in the field of developmental psychology within the general orthogenetic principle (or the general universal development law) was continued in my works [15; 16]. First, it was possible to show that not only individual empirical data, but also many individual development laws in the field of sensation, perception, thought and speech formulated by well-known psychologists of the past (E. Claparede, G. Volkelt, K. Koffka, T. Ribot, K. Goldstein, N. Lange, I.M. Sechenov), fall within this law. Secondly, it was found that similar individual laws of the differentiation-integration ways of development of different mental processes are found again and again in the works of contemporary authors (J. and E. Gibson, E. Clark, K. Nelson, F. Cale, J. Mandler, H. Witkin, R. Jakobson, V.I. Beltyukov, T.N. Ushakov, A.A. Mitkin, E.A. Sergienko, etc.). The advantage of the differentiation-integration development theory is that it well assimilates almost all known facts described by Piaget, whose works are full of concepts of syncretism, non-differentiation and differentiation of mental content and psychological operations. The phenomena of non-conservation of amounts in small children and the confusion of ideas about the motion of a moving body and its speed in adolescents are easily explained by the lack of cognitive differentiation of various properties and parameters of perceived objects that has been described by P.Y. Halperin and D.B. Elkonin long ago [15; 16].

The results of numerous studies on the development of brain functions and structures are in full accordance with psychological data. Morphological structure and integrative activity of the brain and central nervous system in phylogenesis and ontogenesis are formed according to the general principle: from diffuse low-specialized forms of structural organization and functioning to more specialized differentiated and discrete forms (L.A. Orbeli, A.I. Karamyan, N.I. Filimonov, J. Coghill, P.K. Anokhin, Y.I. Aleksandrov, D.A. Farber and co-workers, et al.).

Currently, H. Werner's orthogenetic theory is regaining popularity in the United States.

In 2004, a new edition of his work was published [21]. In 2006, a collective monograph on Werner's life and works edited by Y. Valsiner was published [19], as well as the articles on the prospects of development of his theory [20].

In Russia, a number of conferences and workshops have been dedicated to the differentiation-integration theory of development, the results of which were reflected in the collective monographs [6; 7]. The following famous scholars took part in these events: V.A. Lektorsky, N.N. Poddiakov, A.P. Poddiakov, Y.I. Aleksandrov, I.O. Aleksandrov, E.A. Sergienko, M.S. Egorova, M.A. Kholodnaya, G.G. Filippova, A.A. Melik-Pashaev and others.

It is extremely significant that the name of L.S. Vygotsky may be included in this 350-year old fundamental

tradition of developing the differentiation-integration theory of development.

According to the work "History of development of higher mental functions", Vygotsky was not only familiar with the theory of H. Werner, but deeply understood its meaning and methodological significance for psychology. He describes this theory briefly, but very clearly. He fully agrees that "Werner sees the very essence of development in progressive differentiation and in the centralization associated with it", that, according to Werner, "is not creative synthesis, but creative analysis, which is valid through the formation of higher forms of behaviour", that a complex system is not built of elements, but "on the contrary, due to a decomposition of a dynamic whole that exists as a whole from the very beginning, its constituent parts and connections, and their relationships developing among them on the basis of that whole must be brought out and understood". In accordance with these general principles, the original structure changes in the development process "towards greater differentiation of parts.

First of all, the higher structure is different from the lower one due to the fact that it is the differentiated whole, where individual parts have different functions". Werner quotes Goethe, who said that the difference between the lower and the higher organism is in greater differentiation of the higher one: the more perfect organism is, the less similar its parts are [4, p. 118, 115–116].

I must say that I have not found such a precise statement of the theory of H. Werner as the statement by L.S. Vygotsky.

Three important ideas of L.S. Vygotsky fully agree with the theory of H. Werner and meet the ontogenetic development principle.

Development of a categorical system of knowledge: from the general and global to the particular

Nowadays, there are three levels in the hierarchy of categories: global (for example, furniture, animals), middle or basic (for example, different kinds of furniture – tables, chairs, different kinds of animals – dogs, cats) and detailed (for example, the types of chairs – chairs, stools; dog species – sheep dogs, huskies) [12].

Many studies carried out over the past years have shown that even babies aged from 5 to 6 months to 14 to 20 months are capable of forming a number of global and basic categories. The results of these studies have also led to the conclusion that global categories are formed prior to basic ones and much earlier than detailed ones. They confirm the action of universal development principle from general to particular in the development of categories, and confirm the view that the development of knowledge base is more subtle distinction in more global original categories [11; 12; 15; 16].

The findings of this cycle of studies are based on well-documented factual material. However, it is very significant that L.S. Vygotsky came to the same theoretical conclusions much earlier (in 1931) when analyzing the particular facts obtained by J. Piaget and his own observations as to the behaviour of babies. In the final chapter of the work "History of development of higher mental functions", he wrote the following: "We see a false view,

according to which a child begins from getting to know single things, and only by the way of generalization he comes to the concept. In fact, a child, like an animal, begins with the most general schemes, there are five groups of things for it which are not individually different, but perceived according to this assimilation scheme¹.

A pyramid of concepts, as Volkelt says, is being built simultaneously from both ends – from partial one and from general one. We could go even further and say that, judging by the behaviour of a child up to one year, the pyramid of concepts is being built starting from the undifferentiated quotient, the child goes from general to particular, gradually allocating more and more fractional groups, and a single object is apparently allocated later” [4, p. 322].

L.S. Vygotsky brings this conclusion directly into a broader theoretical context of general principle of operation of cerebral cortex developed by I.P. Pavlov – the principle of primary generalization of all emerging forms of behaviour, which become more specialized only gradually, due to differentiation processes. He writes: “It also matches with what we know about the basic feature of nervous activity, in particular, about irradiation of nervous excitement, which always leads to the formation of generalized conditioned reflexes.

Only later, as a result of differentiation that never comes at once, a child begins to allocate and distinguish objects” [4].

Unfortunately, these conclusions by L.S. Vygotsky made in 1931 did not stimulate further experimental researches in this direction. Only after 50 years, American and Russian authors came back to this issue in the context of the studies of cognitive sphere of babies, the amazing results of which were called the “cognitive revolution”.

Manifestation of the process of differentiation in the development of the speech function

As is known, in his few convincing experiments L.S. Vygotsky showed that, contrary to Piaget, the so-called children’s egocentric speech is actually socially oriented speech, i.e. he proved the premise about the original sociality of children’s speech. However, this is only half the issue. Moreover, Vygotsky put forward his famous idea of the initial original entity of two forms of speech in young children and their differentiation in adults: speech addressed to others (external audible speech) and speech addressed to oneself (silent inner speech). He talked about age differentiation of the above two speech functions, about the “differentiation of speech for oneself and speech for others from common undifferentiated speech function performing at an early age both of these purposes almost in the same way.” [2, p. 346] From this point of view, egocentric speech, as Piaget put it, is the inner speech somehow allocated functionally and structurally, “... which in its manifestation, however, has not been completely separated from social speech, within which it evolved and matured” [ibid, p. 354]. In other words, egocentric speech is a mixed and transitional form. By its function,

it is different from social speech to a certain extent, but not fully, as it can only function in a situation making social speech possible.” [ibid] From psychological point of view, it is an independent form of speech, but also not in full, as “... it is not recognized as internal speech and is not distinguished by a child from the speech of others.” [ibid] As the events unfold, the structure and the work of inner speech become more defined, and more distinguished from external speech. Finally, it gets rid of external audible speech and egocentric speech turns into the inner one. Thus ends long differentiation process of two types of speech from the common source.

It is significant that in 25 years after the publication of L.S. Vygotsky’s book “Thought and Speech”, Piaget fully admitted the truth of Vygotsky’s opinion on this issue. He wrote that “... I agree with Vygotsky, when he concludes that the early function of language must be the function of global communication, and that later speech is differentiated into egocentric and communicative” [8, p. 93].

The role of language in the separated-differentiated cognition of reality

In the context of differentiation-integration theory, language acts as a powerful means of analytically separated cognition, as necessary means of the development of thinking [18].

The point is that all objects and phenomena of the world and all human actions are ontologically only parts of integrated situations, and all properties and relations of objects are ontologically inseparable. Human perception is just the same, the images of it are always integrally syncretic, no matter which may be the extent to which they are internally differentiated. However, some elements, properties and relations of the reality of human cognition (starting from perceived ones and ending with abstract ones) may act and do act separately and independently from each other. In the developed form, it is impossible without the use of language, without linking different elements of the world with the own psyche using different verbal signs. This view of the role of language in perceiving the world and thinking was expressed by many authors: V. Humboldt, E. Cassirer, T. Ribot, J. Mead, I.M. Sechenov, A.A. Potebnya, and A.N. Sokolov. The name of L.S. Vygotsky ranks high among them.

L.S. Vygotsky has repeatedly talked about a word as the necessary means of cognitive analytical division of reality in the context of overcoming the syncretism of child’s psyche. For Vygotsky, the syncretism of initial stages of child’s psyche was a kind of axiom. The concept of syncretism is one of the most repeated concepts used by Vygotsky to characterize the behaviour and the characteristics of children’s cognitive sphere. In overcoming syncretism, L.S. Vygotsky cast in a leading role to language. Let us quote L.S. Vygotsky in full: “Not yet thinking in terms of words, a child sees the whole picture, and it is reasonable to believe that he sees life situation globally, syncretically. Let’s recall how all impressions of a

¹ The issue is about some facts of Piaget, but it is not clear what specific facts are meant.

child are tied up syncretically, let's recall how this fact is reflected in the causal thinking of a child. The word that separates one object from another is the only means for the separation and fragmentation of the syncretic communication.

Let us imagine how radically the thinking may be changed in a child, who cannot speak, especially in a deaf – mute child, if it needs to allocate any part from rather complex combination of things or to detach particular features from this situation. This is the operation, which may wait for its implementation for years.

Now let us imagine a person, or even better a child, who can speak, and to whom an adult shows an object using his number one finger: a person allocates one object or a feature from the entire situation immediately, and the entire situation begins to take a new shape. A particular object is detached from the entire block of experience and, thus, the person goes to the division of the block of experience into separate parts for the first time.

How does the most important change in the development of child's thinking happen under the influence of speech, and what does it consist of? We know that a word detaches particular objects, divides syncretic relation, and analyzes the world, it is the first means of analysis; a child uses a word to allocate an object from the total number of active objects" [4, p. 270].

As you can see, the above statements by L.S. Vygotsky in 1931 are focused on the role of speech as means of cognitive separation of particular objects from originally syncretic perceived situations. However, he goes even further. In the book "Thought and Speech" (1934), he analyzes the role of speech as means of cognitive division of reality. From postulating the role of the word as a means of detaching particular objects, and he moves on to postulating its role as means of further analysis of reality, as a means of allocating and abstracting certain features of things and phenomena.

Summarizing the results of experiments on the role of the word in the formation of concepts conducted using the method of double stimulation, L.S. Vygotsky focuses on the fundamentally irreplaceable role of the word in detaching and mental isolation of particular characteristics and features of objects. He came to understand this role of the word when analyzing the nature of developed human concepts. "A concept, – he writes – in its natural and developed form is not only integration and generalization of specific elements of experience, it also involves allocation, abstraction, isolation of particular elements and the ability to consider these allocated abstract elements beyond the specific and actual communication, in which they are given in the experiment." [2, p. 198] For this purpose, the use of verbal or any other sign is required for this purpose. "The experimental study of the formation process of concepts, – he concludes the study – has shown that the functional use of the word or other sign as means of active attention drawing, separation and allocation of features, their abstraction and synthesis is the major and the necessary part of the process" [2, p. 163].

The principal ideas expressed by L.S. Vygotsky find certain factual endorsement.

Thus, according to audiopsychological data, deaf children without a specially organized education are very much behind their peers as to the ability to divide things into pieces and to allocate particular features in them. In their perception, specific features of objects are "... united, tightly adjacent to each other", i.e. their perception is much more syncretic than the perception of hearing and speaking peers [10].

According to A.N. Sokolov, the inner speech of adults in the form of hidden movements of the speech organs is included into the solution of almost all (except the most simple) Raven's matrix problems. It means that the solution of these problems requires verbalization of visually perceived experiences. A.N. Sokolov writes that the identification or semantic features of these figures are primarily verbalized (their general shape, separate parts, number of parts), if they are perceived with no contrast [13].

In his famous recently reprinted book "About the beginning of human history", B.F. Porshnev upholds the idea that the beginning of human history should be related to the emergence of the second signal system [9]. To prove this idea, Porshnev leans on the ideas of I.P. Pavlov and L.S. Vygotsky. Describing the role of the second signal system as a leading factor in the formation and development of society, he writes that, thanks to it people get rid of the power of immediate sensory stimulation. Only thanks to the second signal system a person has acquired the ability to perform and retard various activities that are dictated not by its direct environment, not by its individual sensory sphere, but are determined by the content of the psyche of other people, the content of society, and the content of all achievements of human thinking. In his opinion, this neurophysiological system of mutual retardation and excitation of certain actions is closely connected with the emergence of social relations and society, and it may be considered a primary source of social relations. Since this is about the neurophysiological system, about the functions of frontal lobes with their inhibitory and excitatory mechanisms, there exists a direct connection between the cultural-historical theory of Vygotsky and the issues of specific human processes of higher nervous activity.

On the other hand, there are a great deal of data proving that cultural-historical development is performed in the form of transition from less differentiated to more differentiated forms. Quoting such authors as Bogdanov, Weber, Durkheim, Sechenov, Y.I. Aleksandrov says that cultural differentiation is evident in the transition from unity and integration to the stage of division and growing complexity of social life, in the increasing complexity of social relations and the norms for their regulation, in the increasing number of various cultural "specialities", as well as in increasing specialization of individuals within the society [1]. In this context, the cultural-historical theory of higher mental functions by L.S. Vygotsky fits well into the broader context of the law of universal differentiation-integration development in the field of culture and the emergence of cross-cultural differences.

В докладе Э. Дафермоса на международном симпозиуме «Научная школа Л.С. Выготского: традиции и инновации» справедливо отмечено, что в школе Выготского мало внимания уделяется изучению философских основ его трудов, хотя без их достаточного понимания трудно верно и в полной мере оценить саму эту теорию [5]. К этому надо добавить, что явно мало внимания уделяется методологическим взглядом Л.С. Выготского и рассмотрению его теории в широком историческом контексте развития мировой психологической мысли. Э. Дафермос привлекает к анализу философских основ теории Л.С. Выготского идеи Спинозы, Гегеля, Фейербаха и Маркса.

Что касается рассмотрения культурно-исторической теории Л.С. Выготского в контексте развития психологии, то здесь, как правило, дело ограничивается только теорией Пиаже, что явно недостаточно.

Во введении к материалам данного международного симпозиума отмечается, что, хотя все больше зарубежных и отечественных ученых обращаются к идеям Л.С. Выготского, зачастую понимание и знание теоретических и методологических основ, заложенных в рамках этой школы, является неполным. Поэтому обращение к оригинальным трудам Л.С. Выготского становится одним из приоритетных направлений международных психологических исследований.

В свете этих общих соображений представляется важным выявление глубокой внутренней связи культурно-исторической теории развития высших психических функций Л.С. Выготского с двумя другими выдающимися теориями XX в. Это, во-первых, теория И.П. Павлова, значение которой в развитии мировой психологии общепризнанно, и во-вторых, замечательная, хотя и менее известная фундаментальная дифференциальная теория психического развития Х. Вернера. Выявлению этой связи был посвящен ряд моих публикаций [14; 17; 18], которые, однако, не были прямо адресованы представителям и последователям школы Л.С. Выготского. Этой цели служит настоящая статья.

Л.С. Выготский и И.П. Павлов

Оценка Л.С. Выготским И.П. Павлова как методолога науки

Л.С. Выготский хорошо знал работы Павлова, высоко их ценил, учился у Павлова как у методолога и опирался на принципы его рефлексорной теории.

Фундаментальное исследование Выготского «Исторический смысл психологического кризиса. Методологическое исследование» было написано в 1927 г. Его основной смысл — поиск философски обоснованной методологии, системы понятий и способов организации знания, которая могла бы непротиворечиво объединить разрозненный, мало связанный, часто неясный по своему смыслу эмпирический материал разных направлений и школ психологии.

Кризис психологии конца XIX — начала XX в. Л.С. Выготский видел в непреодоленности карте-

зианского дуализма, в одновременном сосуществовании двух разных психологий, которые он навал естественнонаучной, материалистической, и спиритуалистической. Выход из кризиса он видел в полном разрыве материалистической психологии с психологией спиритуалистической, в создании новой материалистической психологии, отказывающейся от «... созерцания идеальных сущностей, базирующейся на твердом фундаменте диалектического единства строгой научной методологии и практики» [3, с. 393].

Большое внимание Л.С. Выготский уделил удручающему состоянию языка психологической науки, который состоит из эклектического конгломерата трех совершенно разных сортов слов: 1) слов обиходного языка, смутных, неоднозначных по смыслу; 2) слов философского языка, имеющих много разных смыслов вследствие борьбы разных философских школ, абстрактных в максимальной степени; 3) слов и форм речи, заимствованных из естественных наук и употребляемых в переносном смысле, которые, по словам Л.С. Выготского, «служат просто для обмана». «Когда психолог, — пишет он, — рассуждает об энергии, силе, даже об интенсивности, или когда говорит о возбуждении и т. п., он всегда прикрывает научным словом ненаучное понятие» [3, с. 356–357]. Диагноз, поставленный Л.С. Выготским, в полной, если даже не в большей, мере верен и по сей день: «...смутное состояние языка в психологии отражает смутное состояние науки» [3, с. 357].

На фоне обрисованной картины раскола и раздробленности психологии, на фоне безнадежной смутности ее языка Л.С. Выготский обращается к фигуре И.П. Павлова, в теории и методологии исследований которого он видит своего рода образец, своего рода «маяк», способный вывести психологию из кризисного состояния.

Именной указатель к работе «Исторический смысл психологического кризиса» показывает, что Павлов упоминается в ней 30 раз, причем только в положительном, а не в критическом смысле. Челпанов как один из главных оппонентов — 22 раза, Фрейд — 20 раз, Бехтерев — 19 раз, Мюнстерберг — 18 раз, Штерн — 15 раз, Корнилов — 14 раз, Вундт, Бюлер и Дильей — по 11 раз, Коффка — 10 раз, Джемс и Торндайк — по 9 раз, Вагнер и Блонский — по 6 раз. На остальных авторов ссылок меньше.

Но дело не только в количестве ссылок на Павлова. Дело в том, что Павлов для Выготского — это ученый, создавший такую методологию изучения деятельности мозга и поведения, которая должна служить образцом для разработки методологии психологической науки. Ядром методологии является для Выготского понятийно-терминологический язык науки, который позволяет ясно, однозначно и логически непротиворечиво описать эмпирические факты, связывать их между собой и делать теоретические обобщения, т. е. аппарат, который связывает воедино факты и понятия. «Научное исследование фактов, — пишет он, — тем и отличается от регистрации, что оно есть накопление понятий, оборот понятий и фактов с прибылью понятий» [3, с. 317]. В этой связи Выготский

говорит о Павлове: «Всякое открытие в науке, всякий шаг вперед в эмпирической науке есть всегда вместе с тем и акт критики понятия. И.П. Павлов открыл факт условных рефлексов; но разве он не создал вместе с тем новое понятия; разве прежде называли рефлексом выдрессированное, выученное движение?» [3, с. 316]. А теперь еще несколько цитат Выготского.

«И всем успехам Павлов обязан огромной методологической последовательности, прежде всего в языке. Из главы о работе слюнных желез у собак его исследования превратились в учение о высшей нервной деятельности и поведении животных исключительно потому, что он поднял изучение слюнной секреции на огромную теоретическую высоту и создал прозрачную систему понятий, легшую в основу науки. Принципиальности Павлова в методологических вопросах надо удивляться, его книга вводит нас в лабораторию его исследований и учит созданию научного языка» [3, с. 363—364].

«И когда Павлов ввел в лабораториях штраф за употребление психологических терминов, то для истории науки это факт не меньшего значения и показательности, чем спор о символе веры в истории религии. Только Челпанов может над этим посмеяться: ученый не в учебнике, не в изложении предмета, а в лаборатории — в процессе исследования — штрафует за неверный термин. Очевидно, штраф налагался за беспричинное, беспристрастное, неопределенное, мифологическое мышление, которое врывалось с этим словом в ход исследования и грозило взорвать все дело, как у американцев — внести отрывочность, бессистемность, вырвать фундамент» [3, с. 364]. «Величайшая дисциплина мысли лежит в основе павловского штрафа: такая же дисциплина духа в основе научного понимания мира, как монастыря — религиозного. Тот, кто придет в лабораторию со своим словом, вынужден повторить пример Павлова. Слово есть философия факта; оно может быть его мифологией и его научной теорией» [3, с. 365].

Ни один из ученых, труды и взгляды которых рассмотрены Выготским в данной работе, не получил у него такой высокой, можно сказать, высочайшей оценки, как Павлов. И это в то время, когда еще никакого официального культа И.П. Павлова не было и в помине.

Я думаю, что здесь есть о чем задуматься современным теоретиком, методологом и историком психологии.

Но дело не ограничивается высочайшей оценкой И.П. Павлова как теоретика и методолога изучения высшей нервной деятельности и поведения. Сама теория культурно-исторического происхождения и развития высших психических функций создавалась Л.С. Выготским под прямым влиянием условнорефлекторной теории И.П. Павлова и его фундаментальной идеи о качественном отличии высшей нервной деятельности и поведения человека от таковых у животных, благодаря наличию у человека второй сигнальной системы, «грандиозной сигнастики речи». Если, по Павлову, именно слово сделало нас людьми, то о том же и теория культурно-исторического происхождения высших психических функций Л.С. Выготского. В ряду влияния на создание теории Л.С. Выготского, Гегеля, Маркса, взглядов Потебни

и Жане на роль слова в поведении человека, на мой взгляд, на первое место должно быть поставлено прямое влияние И.П. Павлова.

Условнорефлекторная теория И.П. Павлова, его идея о второй сигнальной системе человека и культурно-историческая теория происхождения высших психических функций Л.С. Выготского

Одно из центральных положений культурно-исторической теории — это овладение человеком своим собственным поведением благодаря использованию знаков. Это положение самым прямым и непосредственным образом связано, во-первых, с двумя общими принципами павловской рефлекторной теории: во-первых, с принципом сигнальности в деятельности коры и с принципом образования временных связей и, во-вторых, с павловским же представлением о второй сигнальной системе, о коренном отличии, благодаря слову, высшей нервной деятельности человека от высшей нервной деятельности животных. В теории Л.С. Выготского высшие психические функции возникают потому, что поведение человека детерминировано не только объектами окружающего мира, как это имеет место для «натуральных функций», но также и прежде всего социальными факторами, обязательно представленными, в частности, в словесной речи. Слово как опосредствующий фактор включается в поведение ребенка сначала в форме речи окружающих взрослых, а затем у взрослых людей в форме собственной внутренней речи.

Чтобы увидеть непосредственную связь этих положений с теорией Павлова и с его идеей второй сигнальной системы, предоставим слово самому Л.С. Выготскому.

«Самая общая основа поведения, одинаковая у животных и человека, есть *сигнализация*», — пишет Выготский. И продолжает: «Итак, — говорит Павлов, — основная и самая общая деятельность больших полушарий есть сигнальная, с бесчисленным количеством сигналов и с переменной сигнализацией». Как известно, это наиболее общая формулировка всей идеи физиологии условных рефлексов, лежащей в основе физиологии высшей нервной деятельности.

Но поведение человека отличает как раз то, что он создает искусственные раздражители, прежде всего, грандиозную сигналистику речи, и тем самым овладевает сигнальной деятельностью больших полушарий. Если основная и самая общая деятельность больших полушарий у животных и человека есть сигнализация, то основной и самой общей деятельностью человека, отличающей, в первую очередь, человека от животного с психологической стороны, является *сигнификация*, т. е. создание и употребление знаков. Мы берем это слово в его самом буквальном и точном значении. Сигнификация есть создание и употребление знаков, т. е. искусственных сигналов.

Рассмотрим ближе этот новый принцип деятельности. Его нельзя ни в каком смысле противопоставлять принципу сигнализации. Переменная сигнализация, приводящая к образованию временных, условных, специальных связей между организмом и средой, — необходимая биологическая предпосылка той высшей

деятельности, которую мы условно называем сигнификацией, и лежит в ее основе» [4, с. 79–80].

Дальше в тексте работы Л.С. Выготского формулируется ключевое положение его теории, вытекающее из факта употребления в человеческом обществе словесных знаков.

«Человек создал, таким образом, сигнализационный аппарат, систему искусственных условных стимулов, с помощью которых он создает любые искусственные связи и вызывает нужные реакции организма. Если вслед за Павловым сравнить кору больших полушарий с грандиозной сигнализационной доской, то можно сказать, что человек создал *ключ* к этой доске — грандиозную сигналистику речи. С помощью этого ключа он извне овладевает деятельностью коры и господствует над поведением... Ни одно животное не обладает чем-либо подобным. Между тем, нетрудно видеть, что вместе с этим уже дан почти полностью весь новый регулятивный принцип овладения поведением извне, дан и новый по сравнению с животным план психического развития — эволюция знаков, средств поведения и связанного с этим подчинения поведения власти человека.

Продолжая прежнее сравнение, можно сказать, что психическое развитие человека шло в филогенезе и идет в онтогенезе не только по линии совершенствования и усложнения самой грандиозной сигнализационной доски, т. е. структуры и функций нервного аппарата, но и по линии выработки и приобретения соответствующей грандиозной сигналистики речи, являющейся ключом к этой доске.

До сих пор рассуждение кажется совершенно ясным. Есть аппарат, предназначенный для замыкания временных связей, и есть ключ к аппарату, позволяющий наряду с теми связями, которые образуются сами собой под воздействием природных агентов, производить новые, искусственные, подчиненные власти человека и его выбору замыкания. Аппарат и ключ к нему находятся в разных руках. Один человек через речь воздействует на другого. Но вся сложность вопроса становится сразу очевидной, как только мы соединяем аппарат и ключ в одних руках, как только мы переходим к автостимуляции и овладению собой. Здесь возникают психологические связи нового типа внутри одной и той же системы поведения» [4, с. 82–83].

Мысль Л.С. Выготского о том, что словесные знаки представляют собой ключ к аппарату замыкания временных связей, посредством которого человек может производить самые разные замыкания связей, подчиненные его воле, по сути, полностью совпадает с положением И.П. Павлова о высшей регулирующей и управляющей роли второй сигнальной системы в поведении человека.

Вместе с тем, из данного положения Л.С. Выготского естественно и логично вытекает принцип разработанного им совместно с Л.С. Сахаровым метода двойной стимуляции при формировании искусственных понятий. В этом методе фактически реализовано взаимодействие первой и второй сигнальных систем при формировании понятий, тогда как во всех предшествовавших исследованиях та-

кого рода применялись только непосредственные первосигнальные раздражители, а второсигнальные с их обобщающей и отвлекающей функцией отсутствовали. В методике Выготского–Сахарова второсигнальные раздражители присутствовали. Это были искусственные слова, написанные на обороте каждой из фигур, являющиеся знаками для экспериментальных понятий.

Замысел экспериментов по формированию искусственных понятий по методу двойной стимуляции состоял, по словам Л.С. Выготского, в том, чтобы раскрыть роль слова и характер его функционального употребления в процессе образования понятия, чтобы дать каузально-динамическое объяснение познавательной функции слова в развитии понятийного мышления.

Предложенное Выготском каузально-динамическое объяснение роли слова как средства образования понятий состоит в том, что слово позволяет выделить вниманием, познавательно отвлечь, абстрагировать отдельные признаки предмета, данные в непосредственном восприятии только вместе с другими признаками, а затем синтезировать эти абстрагированные признаки в новом единстве, составляющем содержание понятия в собственном смысле слова. В этой теоретической схеме ясно показано, как и почему слова управляют процессами восприятия (выделение и абстрагирование отдельных признаков предметов из их чувственной интегральности) и работой аппарата замыкания временных связей (синтез выделенных признаков).

Высшие психические функции человека характеризуются сознательностью, произвольностью, гибкой избирательностью. Однако как возникают эти свойства, каковы их источники, детерминанты, механизмы? До сих пор предлагаемые здесь теоретические подходы остаются расплывчатыми, мало определенными, пронизанными житейскими представлениями и самыми разными у разных авторов. Говорят о детерминирующих тенденциях, об активности субъекта, об установке, о влиянии мотивов, целей и задач деятельности, о привлечении ресурсов внимания и т. д. Между тем, если поставить во главу угла, как это делали И.П. Павлов и Л.С. Выготский, совершенно уникальную роль слова в поведении человека, то теоретические рамки в подходе к природе его высших психических функций могут стать гораздо более четкими и определенными. Слова аккумулируют в своем значении все достижения понятийной мысли человечества. Поэтому их употребление поднимает на новый качественный уровень всю психическую деятельность человека, создает его высшие психические функции. А в реальной жизни и деятельности человека обобщенно-отвлеченное смысловое содержание слов приобретает способность в существенной мере подчинять себе протекание процессов непосредственного чувственного первосигнального отражения действительности. Что касается психологической науки, то является возможность выработки ее более точного, четкого понятийно-терминологического аппарата, чему Л.С. Выготский призывал психологов учиться у И.П. Павлова.

II. Идеи Л.С. Выготского в контексте общей дифференционно-интеграционной теории развития

В истории европейской теоретической мысли в трудах философов, биологов, психологов, в том числе выдающихся и гениальных, уже более 350 лет звучат идеи одного и того же общего универсального закона развития. Этот закон очень прост. В краткой форме он состоит в том, что развитие, где бы оно ни происходило, начинается с некоторого относительно простого зародышевого целого, идет от целого к частям, от гомогенного к гетерогенному, от общего к частному, от форм более глобальных и мало дифференцированных к формам все более внутренне дифференцированным и иерархически упорядоченным. Иначе говоря, в основе развития лежат два универсальных принципа — принцип дифференциации и принцип интеграции (Я.А. Коменский, Г. Гегель, Г. Спенсер, Вл.С. Соловьев, А.А. Богданов, Ч. Дарвин, К. Бэр, И.М. Сеченов, Т. Рибо, гештальтпсихологи и др.).

Фундаментальным событием на пути обоснования роли дифференционно-интеграционного закона в психологии развития стал труд Х. Вернера «Сравнительная психология психического развития». Его первое издание вышло в Германии (1926), а последующие после эмиграции в США (1948, 1957, 2004). Основываясь на взглядах Спенсера и широком общепсихологическом понимании развития, он формулирует ортогенетический принцип как всеобщий универсальный фундаментальный принцип, которому подчиняется развитие всех форм и процессов жизни, включая психику животных и человека. Согласно этому принципу, всюду, где есть развитие, оно идет от состояний относительной глобальности и малой дифференцированности к состояниям все большей дифференцированности и иерархической интегрированности структур, элементов и функций целого. Опора на ортогенетический принцип позволила Х. Вернеру упорядочить по единой общей схеме обширный материал, накопленный к тому времени в сравнительной психологии, в общей и детской психологии, в развитии языка, в патопсихологии, психологии народов, в дифференциальной психологии интеллекта [21].

Начатая Вернером работа по обобщению и систематизации эмпирических данных в области психологии развития в рамках общего ортогенетического принципа (или общего универсального закона развития), была продолжена в моих работах [15; 16]. Во-первых, удалось показать, что под действие данного закона подпадают не только отдельные эмпирические данные, но и многие частные закономерности развития в области сенсорики, перцепции, мышления и речи, сформулированные крупными известными психологами прошлого (Э. Клапаред, Г. Фолькельт, К. Коффка, Т. Рибо, К. Гольдштейн, Н.Н. Ланге, И.М. Сеченов). Во-вторых, оказалось, что аналогичные частные закономерности дифференционно-интеграционного пути развития разных психических процессов вновь и вновь обнаруживаются в работах современных авторов (Дж. и Э. Гибсоны, Е. Кларк, К. Нельсон, Ф. Кэйл, Дж. Мандлер,

Х. Уиткин, Р. Якобсон, В.И. Бельтюков, Т.Н. Ушакова, А.А. Митькин, Е.А. Сергиенко и др.). Сильной стороной дифференционно-интеграционной теории развития является то, что она хорошо ассимилирует практически все известные факты, описанные Ж. Пиаже, работы которого сами по себе изобилуют использованием понятий синкретизма, недифференцированности и дифференциации психических содержаний и психологических операций. Феномены несохранения количеств у маленьких детей и смешение представлений о пути, пройденном движущимся телом, и скорости его движения у подростков легко объясняются недостаточной познавательной дифференцированностью разных свойств и параметров воспринимаемых объектов, что уже давно постулировалось гипотезой П.Я. Гальперина и Д.Б. Эльконина [15; 16].

В полном соответствии с психологическими данными находятся результаты многочисленных исследований развития функций и структур мозга. Формирование морфологической структуры и интегративной деятельности ЦНС и мозга в фило- и онтогенезе протекает по общему принципу: от диффузных малоспециализированных форм структурной организации и функционирования к более специализированным дифференцированным и дискретным формам (Л.А. Орбели, А.И. Карамян, Н.И. Филимонов, Дж. Когхилл, П.К. Анохин, Ю.И. Александров, Д.А. Фарбер с сотрудниками и др.)

В настоящее время в США можно заметить оживление интереса к ортогенетической теории Х. Вернера.

В 2004 г. было осуществлено новое издание его труда [21]. В 2006 г. под ред. Я. Вальсинера издана коллективная монография, посвященная жизненному пути и творчеству Вернера [19], опубликованы статьи, в которых обсуждаются перспективы развития его теории [20].

В нашей стране дифференционно-интеграционной теории развития был посвящен ряд конференций и симпозиумов, результаты которых отражены в коллективных монографиях [6; 7]. Среди их участников и авторов такие известные ученые как: В.А. Лекторский, Н.Н. Поддьяков, А.П. Поддьяков, Ю.И. Александров, И.О. Александров, Е.А. Сергиенко, М.С. Егорова, М.А. Холодная, Г.Г. Филиппова, А.А. Мелик-Пашаев и другие

В данной связи чрезвычайно знаменательным оказывается тот факт, что имя Л.С. Выготского с полным правом может быть вписано в рамки данной фундаментальной более чем 350-летней традиции разработки дифференционно-интеграционной теории развития.

Как следует из текста работы «История развития высших психических функций», Выготский не только был знаком с теорией Х. Вернера, но глубоко понял ее смысл и методологическое значение для психологической науки. Он кратко, но предельно четко излагает эту теорию. Он полностью соглашается с тем, что «Вернер видит самую суть развития в прогрессирующей дифференциации и связанной с ней централизации», что согласно Вернеру «...не творческий синтез, но творческий анализ является действительным путем образования высших форм поведения», что не и элементов

строится сложная система, но, «наоборот, из разложения динамического целого, которое с самого начала существует как целое, должны быть выведены и поняты входящие в его состав части и развивающиеся между ними на основе этого целого связи и их взаимоотношения». В соответствии с этими общими принципами, исходная структура изменяется в процессе развития в «направлении большей дифференциации частей.

Высшая структура отличается от низшей раньше всего тем, что она — дифференцированное целое, в котором отдельные части выполняют различные функции». Вернер приводит слова Гете, который говорил, что различие между низким и высшим организмом заключается в большей дифференцированности высшего: чем совершеннее организм, тем менее подобны друг другу части [4, с. 118, 115—116].

Надо сказать, что ни у кого, кто писал о теории Х. Вернера, я не встречала такого точного ее изложения, как у Л.С. Выготского.

Три важных идеи Л.С. Выготского находятся в полном соответствии с теорией Х. Вернера, отвечают ортогенетическому принципу развития.

***Развитие категориальной системы знаний:
от общего и глобального к частному***

В настоящее время выделяют три уровня в иерархической системе категорий: глобальный (например, мебель, животные), средний или базовый (например, разные виды мебели — столы, стулья; разные виды животных — собаки, кошки) и детализированный (например, виды стульев — кресла, табуреты; виды собак — овчарки, лайки) [12].

Многие проведенные в последнее время исследования показали, что уже младенцы в возрасте от 5–6 до 14–20 месяцев способны к формированию целого ряда глобальных и базовых категорий. Результаты этих исследований привели также к выводу, что глобальные категории формируются раньше базовых и тем более раньше детализированных. Они подтверждают действие в развитии категорий универсального принципа развития от общего к частному, подтверждают взгляд, что развитие базы знаний — это все более тонкое различение внутри первоначально более глобальных категорий [11; 12; 15; 16].

Выводы рассмотренного цикла исследований основываются на хорошо документированном фактическом материале. Но в высшей степени знаменательно, что к тем же теоретическим заключениям много раньше (в 1931 г.) пришел Л.С. Выготский, анализируя определенные факты, полученные Ж. Пиаже, и свои собственные наблюдения за поведением младенцев. В заключительной главе труда «История развития высших психических функций» он писал буквально следующее: «Мы видим, как ложен взгляд, согласно которому ребенок начинает с познания единичных предметов и только путем их обобщения приходит к понятию. На самом деле ребенок, как и животное, начинает с самых общих схем, для него существуют

указанные пять групп вещей, которые индивидуально не различаются, но воспринимаются им согласно этой ассимиляционной схеме¹.

Пирамида понятий, как говорит Фолькельт, строится одновременно с двух концов — от частного и от общего. Мы могли бы пойти еще дальше и сказать, что, судя по поведению ребенка до одного года, пирамида понятий строится именно из неразличения частного, ребенок идет от общего к частному, выделяя постепенно все более и более дробные группы, и единичный предмет, видимо, выделяется позднее» [4, с. 322].

Л.С. Выготский прямо вводит это свое заключение в более широкий теоретический контекст общего принципа работы коры больших полушарий, установленного И.П. Павловым — принципа первичной генерализованности всех вновь возникающих форм поведения, которые лишь постепенно, благодаря процессам дифференциации, становятся все более специализированными. Он пишет: «С этим совпадает и то, что нам известно об основном свойстве нервной деятельности, именно об иррадиации нервного возбуждения, которое приводит всегда к образованию генерализованных условных рефлексов.

Только позднее, в результате дифференциации, никогда не приходящей сразу, ребенок начинает выделять и различать предметы» [4].

К сожалению, эти слова Л.С. Выготского высказанные в 1931 г., не стимулировали дальнейших экспериментальных исследований в данном направлении. Только спустя более полувека они вновь звучали у американских и отечественных авторов в контексте исследований когнитивной сферы младенцев, поразительные результаты которых были названы «когнитивной революцией».

***Проявления процессов дифференциации
в развитии речевой функции***

Как известно, Л.С. Выготский в нескольких убедительных экспериментах показал, что, вопреки мнению Пиаже, так называемая эгоцентрическая речь ребенка является на самом деле речью социально направленной, т. е. обосновал тезис об изначальной социальности детской речи. Но это только одна половина дела. Вторая половина того, что писал Выготский по этому вопросу, это его представление о первичной изначальной слитности у маленького ребенка двух форм речи, которые явно дифференцированы у взрослых: речи для других (внешняя звуковая речь) и речи для себя (внутренняя беззвучная речь). Выготский говорил о возрастной дифференциации этих двух речевых функций, об «обособлении речи для себя и речи для других из общей нерасчлененной речевой функции, выполняющей в раннем возрасте оба эти назначения почти совершенно одинаковым образом» [2, с. 346]. С этой точки зрения, то, что Пиаже назвал эгоцентрической речью, это уже в какой-то мере выделившаяся в функциональном и структурном отношении внутренняя речь, «...которая, однако, по своему проявлению

¹ Речь идет о каких-то фактических данных Пиаже, но о чем именно, из текста не ясно.

нию еще не отделилась окончательно от социальной речи, в недрах которой она все время развивалась и созревала» [там же, с. 354]. Иначе говоря, эгоцентрическая речь — это смешанная, переходная форма. По своей функции она уже в определенной мере дифференцирована от социальной речи, но не до конца, так как она может функционировать только в ситуации делающей социальную речь возможной» [там же]. С психологической стороны, это также уже самостоятельная форма речи, однако тоже не до конца, так как «...не осознается еще как внутренняя речь и не выделяется ребенком из речи для других» [там же]. По мере развития, строение и способ деятельности внутренней речи становятся все более определенными, все больше отличают ее от речи внешней. В конце концов, отмирает ее внешняя звучащая сторона и эгоцентрическая речь окончательно превращается во внутреннюю. Так заканчивается достаточно длительная дифференциация двух видов речи из их общего источника.

Знаменательно, что Ж. Пиаже, когда он через 25 лет после опубликования книги Л.С. Выготского «Мышление и речь» получил возможность с ней познакомиться, полностью признал правоту Выготского в данном вопросе. Он писал, что «...когда Выготский заключает, что ранняя функция языка должна быть функцией глобальной коммуникации и что позднее речь дифференцируется на эгоцентрическую речь и коммуникативную, я согласен с ним» [8, с. 93].

Роль языка в расчлененно-дифференцированном познании действительности

В контексте дифференционно-интеграционной теории язык выступает как мощное средство аналитически расчлененного познания, как необходимое средство развития мышления [18].

Суть дела состоит в том, что онтологически все предметы и явления окружающего мира и все действия человека существуют только в составе целостных ситуаций, а все свойства и отношения объектов онтологически неотделимы друг от друга. Такова же перцепция человека, образы которой, сколь бы они ни были внутренне дифференцированы, всегда целостно-синкретичны. Однако в познании человека отдельные элементы, свойства и отношения действительности (начиная с чувственно воспринимаемых и кончая отвлеченно-абстрактными) могут выступать и выступают отдельно и независимо друг от друга. А это в развитом виде невозможно без употребления языка, без связывания разных элементов мира и собственной психики с разными словесными знаками. Такой взгляд на роль языка в познании мира и в мышлении высказывался многими авторами: В. Гумбольдом, Э. Кассирером, Т. Рибо, Дж. Мидом, И.М. Сеченовым, А.А. Потебней, А.Н. Соколовым. Имя Л.С. Выготского стоит в том же ряду.

Взгляд на слово как на необходимое средство познавательного аналитического расчленения действительности неоднократно высказывался Л.С. Выготским в контексте преодоления синкретизма детской психики. Для Выготского синкретичность начальных этапов детской психики была своего рода аксиомой. Понятие синкретизма — одно из наиболее ча-

сто употребляемых им понятий для характеристики поведения и особенностей познавательной сферы детей. А роль слова состояла для него как раз в преодолении этого синкретизма. Приведем полностью слова Л.С. Выготского: «Не мысля словами, ребенок видит целую картину, и мы имеем основание предположить, что он видит жизненную ситуацию глобально, синкретически. Вспомним, насколько синкретично связаны все впечатления ребенка; вспомним, как этот факт отразился в причинном мышлении ребенка. Слово, которое отрывает один предмет от другого, является единственным средством для выделения и расчленения синкретической связи.

Представим себе, какой сложный переворот происходит в мышлении ребенка, не владеющего словом, в особенности у глухонемого ребенка, если из довольно сложной комбинации вещей, которую он мыслит как целую большую картину, ему нужно выделить какие-то части или из данной ситуации выделить отдельные признаки предметов. Это операция, которая годами ждет своего развития.

Теперь представим себе человека, владеющего словом или, что еще лучше, — ребенка, которому взрослый показывает указательным пальцем на предмет: сразу из всей массы, из всей ситуации выделяется один предмет или признак, тогда вся ситуация принимает новый вид. Отдельный предмет выделен из целой глыбы впечатлений и, таким образом, ребенок впервые переходит к расчленению глыбы впечатлений на отдельные части.

Как же происходит и в чем заключается самое важное изменение в развитии мышления ребенка под влиянием его речи? Мы знаем, что слово выделяет отдельные предметы, расчленяет синкретическую связь, слово анализирует мир, слово — первое средство анализа; назвать предмет словом для ребенка значит выделить из общей массы действующих предметов один» [4, с. 270].

Как видим, в приведенных высказываниях Л.С. Выготского, относящихся к 1931 г., акцент сделан на роли слова как средства познавательного вычленения отдельных предметов из исходно целостных синкретично воспринимаемых ситуаций. Но затем он идет дальше. В книге «Мышление и речь» (1934) он углубляет анализ роли слова как средства познавательного расчленения действительности. От постулирования роли слова как средства выделения отдельных предметов он переходит к постулированию его роли как средства дальнейшего анализа действительности, как средства выделения и абстрагирования отдельных свойств вещей и явлений.

Обобщая результаты экспериментов о роли слова в образовании понятий, проведенных по методике «двойной стимуляции», Л.С. Выготский ставит во главу угла принципиально незаменимую роль слова в выделении и умственной изоляции отдельных признаков и свойств объектов. К пониманию такой роли слова его привел анализ того, что представляют собой развитые понятия человека. «Понятие, — пишет он, — в его естественном и развитом виде предполагает не только объединение и обобщение конкретных элементов опыта, оно предпо-

лагает также выделение, абстрагирование, изоляцию отдельных элементов и умение рассматривать эти выделенные отвлеченные элементы вне конкретной и фактической связи, в которой они даны в опыте» [2, с. 198]. Но именно для этого и требуется употребление словесного или какого-нибудь другого знака. «Экспериментальное исследование процесса образования понятий, — подводит он итоги исследования, — показало, что функциональное употребление слова или другого знака в качестве средства активного направления внимания, расчленения и выделения признаков, их абстрагирования и синтеза является основной и необходимой частью всего процесса в целом» [2, с. 163].

Высказанные Л.С. Выготским принципиальные соображения находят определенное фактическое подтверждение.

Так, по данным сурдопсихологии, глухие дети, если не организовано их специальное обучение, сильно отстают от своих сверстников в способности членить предметы на части, выделять в них отдельные свойства. В их восприятии отдельные признаки предметов «...слиты, плотно примыкают друг к другу», т. е. их восприятие гораздо более синкретично, чем восприятие их слышащих и говорящих сверстников [10].

По данным А.Н. Соколова, у взрослых людей внутренняя речь в виде скрытых движений речевых органов включена в решение практически всех (кроме самых простых) матричных задач Равена. Это говорит о том, что решение данных задач требует вербализации зрительно воспринимаемых впечатлений. А вербализуются прежде всего, пишет А.Н. Соколов, опознавательные или смысловые признаки данных фигур (их общая форма, составляющие ее отдельные детали, количество деталей), если они не контрастно выделяются в восприятии [13].

В известной недавно переизданной книге Б.Ф. Поршнева «О начале человеческой истории» обосновывается мысль, что начало человеческой истории следует видеть в возникновении у наших далеких предков второй сигнальной системы [9]. Аргументируя это положение, Поршнева опирается на идеи И.П. Павлова и Л.С. Выготского. Раскрывая роль второй сиг-

нальной системы как ведущего фактора в становлении и развитии общества, он пишет, что только благодаря ей человек выходит из-под власти непосредственной сенсорной стимуляции. Только благодаря второй сигнальной системе человек приобретает способность совершать и тормозить множество действий, которые диктуются не его прямым предметным окружением, не его индивидуальной сенсорной сферой, но определяются воплощенным в словах содержанием психики других людей, содержанием социума, содержанием закрепленных в словах всех достижений мышления человечества. По его мнению, именно эта нейрофизиологическая система взаимного отторжения и побуждения тех или иных действий неразрывно связана с возникновением общественных отношений и общества, может рассматриваться как первичная завязь общественных отношений. Поскольку речь идет о нейрофизиологической системе, о функциях лобных долей мозга с их тормозящими и возбуждающими механизмами, просматривается прямая связь культурно-исторической теории Выготского и с проблематикой специфически человеческих процессов высшей нервной деятельности.

С другой стороны, имеется много данных о том, что историческое развитие культуры осуществляется как переход от менее дифференцированных к более дифференцированным формам. Ссылаясь на таких авторов, как Богданов, Вебер, Дюркгейм, Сеченов, Ю.И. Александров пишет, что в случае культуры дифференциация проявляется в переходе от слитности и необособленности к стадии расчленения и возрастающей сложности общественной жизни, в возрастающей сложности общественных связей и норм их регулирования, в увеличении числа различных культурных «специализаций», в возрастании специализации индивидов в обществе [1]. В этом контексте культурно-историческая теория высших психических функций Л.С. Выготского органично вписывается в широкую проблематику действия универсального дифференционно-интеграционного закона развития в сфере культуры и возникновения межкультурных различий.

References

1. Aleksandrov Yu.I. Razvitie kak differentsiyatsiya [Development as differentiation]. In Chuprikova N.I. (eds.) *Differentsionno-integratsionnaya teoriya razvitiya* [Differential-integral theory of development]. Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2011, pp. 49–69.
2. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' [Thinking and speech]. Leont'ev A.N. (eds.). Moscow: Publ. APN RSFSR, 1956, pp. 39–386.
3. Vygotskii L.S. Istoricheskii smysl psikhologicheskogo krizisa Metodologicheskoe issledovanie. *Sobr. soch. v 6 tomakh*. T. 1. [Historical sense of psychological crises]. Moscow, 1982, pp. 291–436.
4. Vygotskii L.S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii. *Sobr. soch. v 6 tomakh*. T. 3 [History of development of high psychological functions]. Moscow: Pedagogika, 1983, pp. 6–328.

Литература

1. Александров Ю.И. Развитие как дифференциация // Дифференционно-интеграционная теория развития / Сост. Н.И. Чуприкова, А.Д. Кошелев. М.: Языки славянских культур. 2011. С. 49–69.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь // Под ред. А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия. М.: Изд-ва АПН РСФСР. 1956. С. 39–386.
3. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса. Методологическое исследование // *Собр. соч.: в 6 т. Т. 1*. М.: Педагогика, 1982. С. 291–436.
4. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // *Собр. соч.: в 6 т. Т. 3*. М.: Педагогика, 1983. С. 6–328.
5. Дафермос Э. Переосмысление философских основ культурно-исторической теории // Материалы международного симпозиума «Научная школа Л.С. Выготского: традиции и инновации». М.: 2016. С. 100–101.

5. Dafermos E. Pereosmyslenie filosofskikh osnov kul'turno-istoricheskoi teorii [Thinking of philosophic basis of cultural-historical theory]. *Materialy mezhdunarodnogo simpoziuma «Nauchnaya shkola L.S. Vygotskogo: traditsii i innovatsii»* (26 iunia 2016 g. Moskva) [*Proceedings of International simpozium. "Vygotsky's Scientific school: traditions and innovations*]. Moscow, 2016, pp. 100–101.
6. Chuprikova N.I. (eds.) *Differentsionno-integratsionnaya teoriya razvitiya* [Differential-integral theory of development]. Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2011. 496 p.
7. Chuprikova N.I. (eds.) *Differentsionno-integratsionnaya teoriya razvitiya. Part 2* [Differential-integral theory of development]. Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tury: znak, 2014. 720 p.
8. Piazhe Zh. Kommentarii k kriticheskim zamechaniyam L.S. Vygotskogo na knigi «Rech' i myshlenie rebenka» i «Suzhdeniya i rassuzhdeniya rebenka». [Comments to remarks by L.S.Vygotsky on "Child's speech and thinking"]. In Obukhova L.F.(eds.) *Zhan Piazhe: teoriya, eksperimenty, diskussii* [*Zhan Piazhe: theory, experiments, discussions*]. Moscow: Gardariki, 2001, pp. 89–94.
9. Porshnev B.F. O nachale chelovecheskoi istorii (problemy paleopsikhologii) [About beginning of mankind history]. Moscow: Akademicheskii proekt; Triksa, 2013. 542 p.
10. Solov'ev I.M. (ed.) *Psikhologiya glukhikh detei* [Psychology of deaf chils]. Moscow: Prosveshchenie, 1971. 447 p.
11. Sergienko E.A. Ranee kognitivnoe razvitie: Novyi vzglyad [Early cognitive development]. Moscow: IP RAN, 2006. 463 p.
12. Sergienko E.A. Printsipy differentsiatsii-integratsii i kontinual'nosti-diskretnosti v ontogeneticheskoi perspektive [Principles of differenciation-integration and continuum-discreetness in ontogenetic perspective]. In Chuprikova N.I. (eds.) *Differentsionno-integratsionnaya teoriya razvitiya* [*Differential-integral theory of development*]. Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2011, pp. 387–413.
13. Sokolov A.N. Vnutrennyaya rech' i myshlenie [Internal speech and thinking]. Moscow: Prosveshchenie, 1989. 248 p.
14. Chuprikova N.I. Zatormozila li pavlovskaya kontseptsiya razvitiya otechestvennykh nauk o povedenii [Brake of Pavlov's concept of developnebt of Russian sciences on behavior]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1990, no. 1, pp. 117–124.
15. Chuprikova N.I. Psikhologiya umstvennogo razvitiya: Printsip differentsiatsii [Psychology of intellectual differentiation: principle of differenciation]. Moscow: AO «Stoletie», 1997. 471 p.
16. Chuprikova N.I. Umstvennoe razvitie. Printsip differentsiatsii [Intellectual development: Principle of differentiation]. Saint Petersburg: Piter, 2007. 448 p.
17. Chuprikova N.I. O nekotorykh ideyakh L.S. Vygotskogo, sozvuchnykh universal'nomu differentsionno-integratsionnomu zakonu razvitiya [About some L.S.Vygotsky's ideas, modern to universal differential-integral law of development]. In Chuprikov N.I. (eds.) *Differentsionno-integratsionnaya teoriya razvitiya. Kniga 2* [*Differential-integral theory of development*]. Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tury: znak., 2014, pp. 191–200.
18. Chuprikova N.I. Psikhika i psikhicheskie protsessy (sistema ponyatii obshchei psikhologii) [Psycho and psychics processes (terminology of general psychology)]. Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tury, 2015. 448 p.
19. Heinz Wezner and developmental science Plenum publishers / ed. Y. Valsiner. New York:Kluwer Academic, 2005. 660 p.
20. Raeff C. Distinguishing between development and Change: Reviving of organismic-development theory. *Human development*, 2011, no.1, pp. 21–32.
21. Werner H. Comparative psychology of mental development. New York: Percheron press, 2004. 540 p.
6. Дифференционно-интеграционная теория развития / Сост. Н.И. Чуприкова, А.Д. Кошелев. М.: Языки славянских культур, 2011. 496 с.
7. Дифференционно-интеграционная теория развития. Кн. 2 / Сост. и ред. Н.И. Чуприкова, Е.В. Волкова. М.: Языки славянских культуры, 2014. 720 с.
8. Пиаже Ж. Комментарии к критическим замечаниям Л.С. Выготского на книги «Речь и мышление ребенка» и «Суждения и рассуждения ребенка» // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии / Под ред. Л.Ф. Обуховой, Г.В. Бурменской. М.: Гардарики. 2001. С. 89–94.
9. Поршнев Б.Ф. О начале человеческой истории (проблемы палеопсихологии). М.: Академический проект; Трикса. 2013. 542 с.
10. Психология глухих детей / Под ред. И.М. Соловьева, Н.В. Яшковой. М.: Просвещение. 1971. 447 с.
11. Сергиенко Е.А. Раннее когнитивное развитие: Новый взгляд. М.: ИП РАН. 2006. 463 с.
12. Сергиенко Е.А. Принципы дифференциации—интеграции и континуальности—дискретности в онтогенетической перспективе // Дифференционно-интеграционная теория развития / Сост. Н.И. Чуприкова, А.Д. Кошелев. М.: Языки славянских культур, 2011. С. 387–413.
13. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление. М.: Просвещение. 1989. 248 с.
14. Чуприкова Н.И. Затормозила ли павловская концепция развитие отечественных наук о поведении // Вопросы психологии. 1990. № 1. С. 117–124.
15. Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации. М.: АО «Столетие». 1997. 471 с.
16. Чуприкова Н.И. Умственное развитие. Принцип дифференциации. СПб.: Питер. 2007. 448 с.
17. Чуприкова Н.И. О некоторых идеях Л.С. Выготского, созвучных универсальному дифференционно-интеграционному закону развития // Дифференционно-интеграционная теория развития. Кн. 2 / Сост. и ред. Н.И. Чуприкова, Е.В. Волкова. М.: Языки славянских культур, 2014. С. 191–200.
18. Чуприкова Н.И. Психика и психические процессы (система понятий общей психологии). М.: Языки славянских культур. 2015. 607 с.
19. Heinz Wezner and developmental science Plenum publishers / ed. Y. Valsiner. New York: Kluwer Academic, 2005. 660 p.
20. Raeff C. Distinguishing between development and Change: Reviving of organismic-development theory // Human development. 2011. № 1.
21. Werner H. Comparative psychology of mental development. New York: Percheron press, 2004. 540 p.

CHILDHOOD AS CULTURAL-HISTORICAL PHENOMENON
ДЕТСТВО КАК КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Unity of Affect and Intellect in Socio-Dramatic Play

L.I. Elkoninova*,

Moscow State University of Psychology and Education;
Moscow Higher School of Social and Economic Sciences, Moscow, Russia,
milaelk@gmail.com

The article presents the interpretation of the unity of affect and intellect (L.S. Vygotsky) as exemplified in a socio-dramatic play. Emotions (e.g. unwillingness to submit to the rule), and understanding of the reasons for the rules by a child are studied separately from each other, since their interconnection is implied, but not experimentally proven. This paper makes an attempt to “catch” the unity of affect and intellect as part of developmental psychology based on the idea of the connection of the semantic and technical aspect of the action (D.B. Elkonin et al.), of the intelligent emotions (A.V. Zaporozhets) and the act of development (B.D. Elkonin). It describes a qualitative shift in socio-dramatic play related to the cultural shaping of emotions; it shows the child’s feeling of its action in the play. It shows how the child’s steps in the playing space aimed at achieving the culmination of the story are related to the unity of affect and intellect.

Keywords: socio-dramatic play, cultural-historical psychology.

Единство аффекта и интеллекта в сюжетно-ролевой игре

Л.И. Эльконинова,

ФГБОУ ВО МГППУ; МВШСЭН, Москва, Россия,
milaelk@gmail.com

В статье представлена интерпретация единства аффекта и интеллекта (Л.С. Выготский) на материале сюжетно-ролевой игры. Эмоции (например, нежелание подчиниться правилу) и понимание ребенком оснований правила, изучаются отдельно друг от друга: их взаимосвязанность подразумевается, но экспериментально не доказывается. В данной работе осуществлена попытка «поймать» единство аффекта и интеллекта в рамках психологии развития, опираясь на представление о связи смыс-

For citation:

Elkoninova L.I. Unity of Affect and Intellect in Socio-Dramatic Play. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 247–254. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120314

Для цитаты:

Эльконинова Л.И. Единство аффекта и интеллекта в сюжетно-ролевой игре // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 247–254. doi:10.17759/chp.2016120314

* *Elkoninova Lyudmila Iosifovna*, Candidate of Psychological Sciences, PhD, assistant professor of Developmental Psychology of the Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education; Associate Professor, Moscow Higher School of Social and Economic Sciences, Moscow, Russia. E-mail: *milaelk@gmail.com*

Эльконинова Людмила Иосифовна, кандидат психологических наук, PhD, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»; доцент, МВШСЭН, Москва, Россия. E-mail: *milaelk@gmail.com*

ловой и технической стороны действия (Д.Б. Эльконин и др.), об умных эмоциях (А.В. Запорожец) и акте развития (Б.Д. Эльконин). Описан качественный переход в сюжетно-ролевой игре, связанный с приданием эмоциям культурной формы; показано чувствование ребенком своего действия в игре. Показано, как движение ребенка в игровом пространстве с целью добиться кульминации сюжета связано с единством аффекта и интеллекта.

Ключевые слова: сюжетно-ролевая игра, культурно-историческая психология.

In English

L.S. Vygotsky wrote about the need for a holistic understanding of the human psyche with a view to the unity of affect and intellect. The possibility of such a vision was implemented in the “Psychology of Art” [2], which shows a mechanism of catharsis as the successful “correction” of natural emotions after their cultural shaping. He also warned of the danger of one-sided understanding of the games of preschool children [3]. According to Vygotsky, children need to play to fulfill their unrealizable desires, while the criterion that differentiates the pretend play from other children’s activities is an imaginary case (the difference between the visible and meaningful – when a stick is used as a horse), but such understanding of the play is associated with risks.

Firstly, there comes a danger of an intellectualistic approach to the play; “...if the play is understood as symbolism, it turns into some kind of activity, like algebra in action; it turns into a system of some characters generalizing reality; here we do not find anything specific to the play and imagine the child as a luckless algebraist, who cannot even write signs on paper, but shows them in action” [3, p. 204].

Secondly, the play may be presented as a cognitive process, and the affective moment remains unnoticed, as well as *what* a child actually does in the play, how and why he builds a play using certain mode of action¹.

Thirdly, there will be a need anyway to identify and specify *what* the child develops being in imaginary situation (Vygotsky pointed out the new shape of his desires, as well as the release of his behaviour from situational connectedness).

Lev Semenovitch did not have enough time to build a detailed picture as to the development of the role playing, which would make it clear how it “properly” links the affect and the intellect. The idea of unity was picked up by Vygotsky’s followers. Thus, A.V. Zaporozhets [4] in his study of emotions was responding to a question about the similarities and differences between cognitive and emotional regulation of the behaviour of a child and tried to understand their integration (though not in the role playing, but in the perception of works of art, particularly stories, during which “intelligent emotions” may be originated).

Another response was given by D.B. Elkonin [7] in the periodization of mental development built on the idea of the semantic and technical part of the action,

each of which becoming the subject of appropriation at different stages of maturity. According to his concept of socio-dramatic play, qualitative features and developmental value of this type of children’s play is meant to construct special play situations when children will test, “simulate” human relations, identify why a person does something, and what the meaning of his actions really is. The technical part of the play action (its brief and conditional nature) is necessary to clearly identify the given specific item for a child.

In this respect, Elkonin paid attention mainly to the way the child, being within the play, assigns *social* (primarily professional) relationships between people. The symptom of the fact that the child has already appropriated human relationships is the fulfillment of the game’s rule, for example, before the “doctor” gives an injection, he dubs the skin with alcohol. An observer records the unity of affect and intellect in the play, i.e. high level of the play – the child not only *knows* that alcohol inhibits the introduction of infection, but also *sympathizes* with the patient (“Don’t worry, it doesn’t hurt”)².

How can such well-developed, ideal form of a child’s play be formed? Indeed, the unity of knowledge and feelings is not given, but only targeted, and it is not always the case. Emotions (e.g. unwillingness to submit to the rule), and understanding of the reasons of the rules by a child are studied separately from each other, since their interconnection is implied, but not experimentally mediated [9]. To make the child open and hold human relations/meaning of the action as the object of the play, it is not enough to focus on the adult’s assessment, i.e. just to *know* whether they are good or bad. Without the sense experience, the knowledge of the relationship shall be deemed to be purely mental and formal. Therefore, when during mediation of meanings through the play, an adult must be concerned that the child *experiences* the relationships, i.e. acts by making a distinction between feel/don’t feel the sense/relationships. This makes the psychologist face the following issues.

1. How can an *observer/diagnostician* “subtract” the content (behavioural “text”) of the play from its plot, i.e. be sure that the meaning/relationships are felt by a child? It can be hard to respond and it is related to the interpretation of the duality/symbolism of the play by the observer, since the child acts in real place/time, but gives an imaginary meaning to the event.

¹ L.S. Vygotsky’s fears came true today to a great extent, which is manifested in excessive pedagogization interference of adults in socio-dramatic play, in total non-professional exploitation of games for training purposes.

² Indicators of a socio-dramatic play proposed by D.B. Elkonin are widely used to diagnose its level of development in stages up to now.

2. How can a *child* break through the plot to the meaning/relationship, and how can he distinguish the completeness/incompleteness of the feeling of the relationships?

3. In what way should the *psychologist-anthropotechnician* be engaged in a child's play to initiate the child's living of relationships and feeling of his action? In other words, how should a joint play (interpsychic form) be built to get the transition to the advanced play?

These are new questions in terms of studying play. It used to be important for the necessary social emotions associated with the construction of collective relationships to appear during play; now, we are interested in the *internal* picture of play – a child feeling/building the image of the boundaries and possibilities of its actions, i.e. the way of the image reconstruction and implementation (A.V. Zaporozhets). After all, it is possible to master one's behaviour (exemplary action) when a person feels what he is doing, and notices the difference between the model and his real actions. The boundary between the action "right-wrong" (source image and aspiration field are experienced in the play) is never given in its finished form, it must be found. The universal way of the strong feeling of the inner boundary is a multiple return transition from the "wrong" action to the "right" one, i.e. search for the resistance point, and the point of contact of yours with the other one. It is possible to pull out, "perceive" the meaning of the action (without possessing the natural agent of its strong feeling) only if it is objectified in metaphorical or symbolic form [5].

1. The first question is associated with psychological knowledge, and we respond to it as follows. A functional agent of the strong feeling of relationships is the *two-step form of play*, which is a common way to probe the meaning of the action, testifying to the act of development [8]. Children feel the meaning of the action when creating the play during its first step – Challenge (situation, the consequence of which is an action; the challenge function is to awaken the desire to act, lead to action), and then unfold the Answer (second step). They build the polarized playing space, cross the border between "theirs" and "others", and resolve the role and internal conflict.

In the first step, the child "lays itself open" (e.g. as a mother, he/she goes into the forest, where Bogey Man lives), and deliberately takes a risk: for someone else's place is dangerous and gives rise to fear. This emotional material of the play and the situation of the play affect child existentially ("crying as a patient" [3]). Then he/she seeks for the return role-playing action trying to ease the emotional tension provoked by the event played in the first step ("rejoices as the player" – saves the daughter). During the play, the child repeatedly tries to achieve a more accurate and powerful culmination of the same event (saving from a robber). The proof of the child's bodily feeling of his actions is in his movements, posture, facial expressions (walk in the woods on tiptoe creeping quietly to prevent the monster from hearing anything, and out of the woods – upright, with a smile), the rate of movement

(in the woods – slowly, out of the woods – quickly), vegetative reactions (delayed or rapid breath, tears, red-faced), and stops, pauses in the play. All of that testifies to the fact of the experiences associated with challenge and response (i.e. through "start to finish" of the play).

The "organism" of the feeling the actions used by the child to implement his intention involves repeated tonic-kinetic transition (B.A. Arkhipov) during the movement of the child in the polarized playing space; a functional agent of its strong feeling of the sense in the play is connected with two-step form of the play.

2. When a child begins to play, it is only natural that he/she does not choose what kind of play it is: two-step or one-step play. He/she wants to be an adult (this is the *motive of the play*, according to D.B. Elkonin), and, since people's attitudes may vary considerably, the content of a particular play depends on the emotional material of the play [8], the affectivity of which is the impetus for the start of the play, and retains its tension.

So, the idea which is to be identified in the play (*motive in the play*), is subject to the child only, this is its spontaneous choice. He/she deliberately unfolds the plot so that the intrigue of the play event may highlight not only human relationships, but itself as well: is he/she a hero or a nonentity? Thus, a girl in a terrible forest fell neither into the clutches of a wolf or into those of a bear, and saved her puppy, and even robbed the Bogey Man – she is not a coward, she's a fearless heroine!

The unfolded two-step form of the play cannot happen straight away, since there are no "out-of-the-box" role-playing actions suitable for conflict/challenge and response, and a child has to look for, to try out, and to check their relationship by living through them by itself. Moreover, the child's spontaneous feelings resist their cultural "recasting" (even when playing a part, it is difficult to give something that you want possess, but is not actually yours).

3. The third question refers to the interpsychic form of the play. Being in the play, the child is completely free to choose the subject, roles, and the partner, the construction of the playing space, so it is prohibited for an adult to prescribe to the child how he is to play Challenge and Answer. Interference in the free play space and in the children's initiative can only lead to its stopping and then breaking up. In addition, all children have their own personal experience history, their own playing experience unknown to the adult. However, it is the adult who mediates the development, and includes the child into a new action. According to L.S. Vygotsky, we cannot say with responsibility about higher mental functions and origination of a new action (including its strong feeling), if we failed to build it together with the child. Thus, here we have a proneness to conflict, inconsistency in the very starting point of the mediation of the pretend play.

The start of any play mediation must be built as a communion in a child's play, and joining the adult's play to the children's play. Here, there is a conflict, too – on the one hand, the adult's play should contribute maximally to the child's free play, but on the

other hand, it does not mean that adults should only play on the same level as the child and wait for the child to “grow into” the advanced form of the play. An adult should not lose sight of the opportunities to create the space of possibilities of the child’s initiatives, he should help to ensure that the play situation be crystallized in the potential/future two-step action (to build spaces, challenges, etc.). The symbolic content of the adult’s play will be read by a child, and it will test the adult’s play action in own play. The child’s play tests show the opposition/comparison of the new and “old” play action and, consequently, of the feeling of the differences between them, which helps adults to navigate in what’s happening during the play (signalling, whether the child “feels” the boundary between the familiar and the two-step play set by the adult). The content of the adult’s actions in mediation consists of support for the children’s initiatives through: a) noting the playing space by the child as the semantic-polarized one; b) determination by the child of its real place in it. To overcome the borders between semantic playing spaces means to contribute to a child’s strong feeling of its actions. An adult should also designate new semantic space in the play space, create one “network”, and draw the ties between them (“road maps”). He/she must not only give the child some time to pause between the play actions, but also impressively expect the child’s response, play in a certain rhythm, and keep the course of the play [8; 10].

Such formation of the socio-dramatic play is linked with some specific difficulties: while playing with a child, an adult should accept greater redundancy of play actions, their endless shuttles and repetitions. If the only thing an adult is waiting for is the moment when the child is finally going to play a two-step form

of play, he is not capable of reading the child’s actions as a sample of feeling of what it is doing. When playing together with the child, the adult should hold the duality of the action, i.e. to be both in the play and out of the play, otherwise he will not be able to select the next step in the play.

Therefore, the unity of affect and intellect in socio-dramatic play is peculiar only to the act of playing the action when the play obtains a two-step form — wherein the emotional content of the play (affect) is covered by the cultural two-step form (“intelligence”).

The mediation of the sense of the actions in socio-dramatic play takes place as a two-step process. The transfer/acceptance of cultural patterns of the meaning of the actions is the first to be built through the child’s involvement by the adult in the fairy tale event; in the process of its perception, the child discovers an example of initiative. The text itself “teaches” the child to master the affect (the child *feels fear* when empathizing a fairy tale character who got into trouble), as the aesthetic form of the fairy tale organizes spontaneous feelings of a child, subjecting it to the structure of the text (it realizes that a fairy tale is a fiction, and ceases to be afraid).

Then, a child tries to take the initiative in free socio-dramatic play, wherein it overcomes the spontaneous feelings that it itself intentionally recreates in a Challenging situation. In the play Response to the Challenge addressed to a child under the circumstances of the first step, he/she adds “the resolution and the outcome to painful stress” [2, p. 311], and the unity of affect and intellect is typical of such a play.

The successful mediation of a two-step play by an adult is possible, if he/she is interested not merely in the origination of a two-step play, but gets involved into it, and maintains harmony between the two tasks in the act of mediation.

Л.С. Выготский писал о необходимости целостного понимания психики человека, имея в виду единство аффекта и интеллекта. Возможность такого видения им была реализована в «Психологии искусства» [2], где показан механизм катарсиса, как удачной «перековки» естественных эмоций через придание им культурной формы. Он также предупреждал об опасности однобокого понимания игры дошкольников [3]. Согласно Выготскому, игра необходима ребенку для исполнения его нереализуемых желаний, и критерием, дифференцирующим игру от других детских деятельностей, является мнимая ситуация (расхождение видимого и смыслового — реальная палочка как будто лошадка), но такое понимание игры связано с рисками.

Во-первых, возникает опасность интеллектуалистического подхода к игре; «...если игру понимать, как символику, то она как бы превращается в какую-то деятельность, подобную алгебре в действии; она превращается в систему каких-то знаков, обобщающих реальную действительность; мы здесь не находим уже ничего специфического для игры и представляем себе ребенка как неудавшегося алгебраиста, который не умеет еще писать значков на бумаге, а изображает их в действии» [3, с. 204].

Во-вторых, игра может представляться как познавательный процесс, а незамеченным остается аффективный момент, а также то, что ребенок в игре в действительности делает, как, и зачем он строит игру определенным способом¹.

В-третьих, необходимо еще выявить и развернуто описать, что с помощью мнимой ситуации у ребенка развивается (Выготский указал на новую форму его желаний, а также на высвобождение его поведения от ситуационной связанности).

Лев Семенович не успел построить развернутую картину развития ролевой игры, из которой было бы понятно, как в ней «правильно» связаны аффект и интеллект. Сама идея их единства была подхвачена последователями Выготского. Так, А.В. Запорожец [4] в своем исследовании эмоций отвечал на вопрос о сходстве и различии когнитивной и эмоциональной регуляции поведения ребенка, пытался понять их интеграцию (правда, не в ролевой игре, а в восприятии художественных произведений — сказок, в процессе которого возникают «умные эмоции»).

Другой ответ дал Д.Б. Эльконин [7] в периодизации психического развития, построенной на представлении о смысловой и технической стороне действия, каждая из которых на разных этапах взросления становится предметом присвоения. Согласно его концепции сюжетно-ролевой игры, качественное своеобразие и развивающее значение этого типа дет-

ской игры заключается в построении особых игровых ситуаций, в которых дети опробуют, «моделируют» человеческие отношения, выявляют, зачем человек что-то делает, в чем смысл его действий. Техническая сторона игрового действия (его сокращенность и условность) необходима для того, чтобы для ребенка четко выступил именно этот предмет.

Вместе с тем, Д.Б. Эльконин обращал внимание в основном на то, как ребенок в игре присваивает *социальные* (главным образом — профессиональные) отношения между людьми. Симптомом того, что ребенок уже присвоил человеческие отношения, является выполнение игрового правила, например, раньше, чем «доктор» сделает укол, он помажет кожу спиртом. Наблюдатель фиксирует единство аффекта и интеллекта в игре, т. е. высокий уровень развития игры — ребенок не только *знает*, что спирт препятствует внесению инфекции, но и *сочувствует* пациенту («не бойся, это не больно»)².

Как получается такая развитая, идеальная форма игры ребенка? Ведь единство знаний и чувств не дано, а лишь задано, оно искомое, и далеко не всегда происходит. Эмоции (например, неохота подчиниться правилу) и понимание ребенком оснований правила изучаются отдельно друг от друга: их взаимосвязанность подразумевается, но экспериментально не опосредствуется [9]. Чтобы ребенок открыл и удержал человеческие отношения/смысл действия как предмет игры, недостаточно ориентироваться на оценку взрослого, т. е. просто *знать*, хорошие ли они или плохие. Без чувственного опыта знание отношений является чисто головным, формальным. Поэтому взрослый при опосредствовании смыслов через игру должен заботиться о том, чтобы ребенок отношения *прочувствовал*, т. е. действовал с границей чувствую/не чувствую смысл/отношения. Вышесказанное ставит перед психологом развития следующие вопросы.

1. Каким образом *наблюдатель/диагност* может из сюжета (поведенческого «текста») игры «вычитать» ее содержание, т. е. быть уверенным, что смысл/отношения для ребенка чувственно существуют? Трудность ответа связана с интерпретацией наблюдателем двуплановости/символичности игры — ведь ребенок действует в реальном месте/времени, но придает происходящему воображаемое значение.

2. Как *ребенок* через сюжет прорывается к смыслу/отношениям, как отличает полноту/неполноту прочувствования отношений?

3. Каким образом *психологу-антропотехнику* следует включиться в игру ребенка так, чтобы инициировать проживание отношений и прочувствование ребенком своего действия? Иными словами, как должна строиться совместная игра (интерпсихи-

¹ Опасения Л.С. Выготского сегодня в значительной мере сбылись, что проявляется в чрезмерном педагогизаторском вмешательстве взрослых в сюжетно-ролевую игру, в повальной непрофессиональной эксплуатации игры в учебных целях.

² Показатели сюжетно-ролевой игры, предложенные Д.Б. Эльconiным, и по настоящее время широко используются для срезовой диагностики уровня ее развития.

ческая форма), чтобы переход к развитой игре таки произошел?

Для исследования игры — это новые вопросы. Раньше было важно, чтобы в игре возникали нужные социальные эмоции, связанные с построением коллективных отношений; сейчас нас интересует *внутренняя* картина игры — чувство/построение ребенком образа границ и возможностей своего действия, т. е. способ воссоздания и осуществления образа (А.В. Запорожец). Ведь овладеть своим поведением (образцовым действием) возможно тогда, когда человек чувствует, что он делает, замечает разницу между образцовым и своим реальным действием. Граница между действием «так–не так» (в игре пробуются образ истока и поля стремлений) в готовом виде нигде не дана, ее необходимо найти. Универсальным способом прочувствования внутренней границы является многократный возвратный переход от действия «не так» к действию «так», т. е. поиск точки сопротивления, соприкосновения своего с иным. Вытащить наружу, «воспринять» смысл действия (не обладая природным органом его чувствования) возможно только в том случае, если оно объективируется в метафорической или символической форме [5].

1. Первый вопрос сопряжен с психологическим знанием, и мы отвечаем на него следующим образом. Функциональным органом прочувствования отношений является *двухтактная игра* — общий способ пробы смысла действия, свидетельствующий об акте развития [8]. Дети чувствуют смысл действия, когда создают в ходе игры ее первый такт — ролевой Вызов (ситуацию, следствием которой является действие; функция вызова — пробуждать желание действовать, приводить к действию), а потом развертывают Ответ на него (второй такт). Они строят поляризованное игровое пространство, переходят границу между «своим» и «иным», и разрешают ролевой и внутренний конфликт.

В первом такте ребенок «подставляется» (например, в роли мамы идет в лес, где живет Бармалей), намеренно рискует: чужое место опасно и вызывает страх. Это эмоциональный материал игры, и игровая ситуация затрагивает ребенка экзистенциально («плачет как пациент» [3]). Далее он ищет ответное ролевое действие, пробует снять эмоциональное напряжение, спровоцированное разыгранным в первом такте событием («радуется, как играющий» — спасает дочку). В процессе игры ребенок многократно пробует добиться более точной и мощной кульминации одного и того же события (спасения от разбойника). Доказательством телесного чувствования ребенком своего действия являются его движения, позы, мимика (походка в лес на цыпочках, тихо крадучись, чтобы чудище не услышало, а из леса — выпрямившись, с улыбкой), темп движения (в лес — медленно, из леса — быстро), вегетативные реакции (задержка или учащение дыхания, слезы, краснота на лице), а также остановки, паузы в игре. Все это свидетельствует о переживаниях, связанных с вызовом и ответом (т. е. о «сквозном действии» игры).

«Организм» прочувствования действия, которым ребенок реализует свое намерение, состоит в многократном тонико-кинетическом переходе (Б.А. Архипов) по ходу движения ребенка в поляризованном игровом пространстве; функциональным органом чувствования смысла в игре является сопряжение двух тактов игры.

2. Когда ребенок начинает играть, он, разумеется, не выбирает, какую игру ему разыграть — двухтактную или однотактную. Он хочет быть взрослым (это и есть *мотив игры*, согласно Д. Б.Эльконинову), и поскольку отношения людей могут быть самыми разными, содержание конкретной игры зависит от эмоционального материала игры [8], аффективность которого является толчком для начала игры, и удерживает ее напряжение.

То, смысл чего будет выявляться в игре (*мотив в игре*), подвластно только самому ребенку, это его спонтанный выбор. Он намеренно развертывает сюжет так, чтобы интрига игрового события высветила не только человеческие отношения, но и его самого: он герой или ничтожество? Так, девочка в страшном лесу не попала в лапы ни волку, ни медведю, а спасает своего щенка и даже обкрадывает Бармалея — она не трусиха, а бесстрашный герой!

Развернутая двухтактная форма игры не может получиться сразу: ролевые действия, подходящее для конфликта/вызова и ответа, в готовом виде нигде не «лежат», ребенку приходится самому искать, опробовать, проверять их взаимосвязь, проживая ее собой. Более того, спонтанные чувства ребенка сопротивляются культурной «переплавке» (даже в роли трудно отдать то, чем хочется владеть, но тебе не принадлежит).

3. Третий вопрос касается интерпсихической формы игры. Ребенок в игре полностью свободен в выборе сюжета, роли, партнера, построении игрового пространства, поэтому взрослому запрещено указывать ребенку, как нужно разыграть Вызов и Ответ. Вмешательство в свободную стихию игры, в детскую инициативу может привести только к ее остановке, а то и ломке. Кроме того, все дети имеют свою личную историю переживаний, собственный, неизвестный взрослому игровой опыт. Вместе с тем, развитие опосредствует именно взрослый, он включает ребенка в новое действие. Согласно Л.С. Выготскому, мы ничего не можем ответственно сказать о высших психических функциях, возникновении нового действия (и о его прочувствовании в том числе), если мы их вместе с ребенком не построили. Таким образом, налицо конфликтность, противоречивость в самой исходной точке опосредствования игры.

Начало всякого опосредствования развития в игре должно строиться как причащение к игре ребенка, присоединение взрослого своей игрой к детской игре. Здесь тоже есть конфликт — с одной стороны, игра взрослого должна максимально способствовать свободной игре ребенка, но, с другой стороны, это не значит, что взрослому следует лишь свободно играть наравне с ребенком и ждать, пока

тот «дозреет» до развитой формы игры. Взрослый не должен упустить из виду создание пространства возможностей детской инициативы, ему следует способствовать тому, чтобы игровая ситуация выкристаллизовалась в поле возможного/будущего двухтактного действия (строить пространства, вызовы и др.). Символическое содержание игры взрослого будет ребенком прочитано: в своей игре он опробует игровое действие взрослого. Игровые пробы ребенка свидетельствуют о противосто-янии нового и «старого» игрового действия и, следовательно, о прouchествовании различия между ними, что помогает взрослому ориентироваться в происходящем по ходу игры (сигнализирует, «чует ли» ребенок намеченную взрослым границу между привычной и двухтактной игрой). Содержание посреднических действий взрослого состоит в поддержке детской инициативы через: а) означение ребенком пространства игры как смыслово-поляризованного; б) определение ребенком своего реального места в нем. Преодоление границ между семантическими пространствами игры способствует прочувствованию ребенком своего действия. Взрослому также следует обозначать новые смысловые места в игровом пространстве, создавать из них «сеть», прочерчивать между ними связи («путевые карты»). Он должен не только дать ребенку время для паузы между игровыми действиями, но и выразительно ожидать от ребенка отклик, играть в определенном ритме, удерживать ход игры [8; 10].

Такого рода формирование сюжетно-ролевой игры связано со специфическими трудностями: играя с ребенком, взрослый должен принимать большую избыточность игровых действий, их бесконечную члечность и повторы. Если взрослый ждет только одного — когда же ребенок, наконец, разыграет двухтактную игру, он не способен прочитывать действия

ребенка как пробы чувствования того, что он делает. В совместной с ребенком игре взрослому нужно удерживать двойственность своего действия — быть одновременно в игре и вне игры, иначе он не сможет выбрать следующий шаг в игре.

Итак, единство аффекта и интеллекта в сюжетно-ролевой игре характерно только для акта развития игрового действия, когда игра приобретает двухтактную форму — в ней эмоциональный материал игры (аффект) преодолевается культурной двухтактной формой («интеллект»).

Опосредствование смысла действия в сюжетно-ролевой игре происходит как двухступенчатый процесс. Сначала строится передача/принятие культурных образцов смысла действия через вовлечение ребенка взрослым в событие волшебной сказки; в процессе ее восприятия ребенок открывает образец инициативы. Сам текст «учит» овладению аффектом (ребенок *чувствует страх*, сопереживая сказочному герою, с которым произошла беда), поскольку эстетическая форма сказки упорядочивает спонтанные переживания ребенка, подчиняет их структуре текста (он понимает, что сказка — вымысел, и перестает бояться).

Далее ребенок опробует инициативу в свободной сюжетно-ролевой игре. В ней он преодолевает спонтанные чувства, которые им же намеренно воссоздаются в ситуации Вызова. В игровом Ответе на вопрос, обращенный к ребенку обстоятельствами первого такта, он придает «разрешение и исход мучительному напряжению [2, с. 311], и для такой игры характерно единство аффекта и интеллекта.

Удачное опосредствование взрослым двухтактной игры возможно, если он заинтересован не только в рождении двухтактной игры, но и сам втягивается в ее стихию, удерживает в посредническом действии гармонию между этими двумя задачами.

References

1. Arkhipov B.A., El'konin B.D. Iazyk antropotekhnicheskogo (posrednicheskogo) deistviia [Language of anthropotechnical (mediational) action]. *Ezhegodnik gumanitarnykh issledovaniy "Antropopraktika" [Yearbook of humanitarian research "Antropopraxis"]*, 2011, pp. 5–16.
2. Vygotskii L.S. Psikhologiya iskusstva [Psychology of arts], Moscow: Iskusstvo. 1968. 576 p.
3. Vygotskii L.S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitiy rebenka [Play and its role in child's psychic development]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 1966, no. 6, pp. 2–76.
4. Zaporozhets A.V. Izbrannye psikhologicheskie trudy: V 2-h t. T. I. Psikhicheskoe razvitiye rebenka. [Selected psychological works in two volumes. Child Mental Development. V.I.]. Moscow: Publ. Education, 1986. 320 p.
5. Samooshchushchenie. Oposredstvovanie. Stanovlenie dejstviya. [Self-awareness. Mediation. Formation of action]. *Mezhdisciplinarnye problemy psikhologii telesnosti. Materialy mezhdovedstvennoi nauchno-prakticheskoi konferencii (Moscow, 20-21 October 2004) [Proceedings of the conference "Interdisciplinary problems of psychology of body"]*. Mos-

Литература

1. Архипов Б.А., Эльконин Б.Д. Язык антропотехнического (посреднического) действия // «Антропопрактикс»: ежегодник гуманитарных исследований. Ижевск, 2011.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1968. 576 с.
3. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский Психология развития ребенка. М.: Смысл; Эксмо, 2003. 512 с. С. 200–224.
4. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. I. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 320 с.
5. Самоощущение. Опосредствование. Становление действия. // Междисциплинарные проблемы психологии телесности. Материалы межведомственной научно-практической конференции. Москва, 20–21 октября 2004 г. М.: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2004. 520 с.
6. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск: ERGO, 2010. 280 с.
7. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

cow: Publishing House of the Moscow Humanitarian University, 2004 . 520 p.

6. Elkonin B.D. Oposredstvovanie. Deistvie. Razvitie. [Mediation. Action. Development.]. Izhevsk: ERGO, 2010. 280 p.

7. Elkonin D.B. Izbrannye psihologicheskie trudy. [Selected psychological works.]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p.

8. Elkoninova L. Polnota razvitiya siuzhetno-rolevoi igry [Role Play Development: The Complete Picture]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2014, no. 1, pp. 54–61. (In Russ., abstr. in Engl.)

9. Zaporozhets A.V. (eds.) Emotsionalnoe razvitiie doshkolnika [Emotional development of the preschool child] . Moscow, Publ. Education, 1985. 176 p.

10. Iur'eva K.O. Opyt formirovaniia siuzhetno-rolevoi igry v usloviakh inkluzivnoi gruppy detskogo sada [The experience of forming the pretend play in inclusive kindergarten]. *Molodye uchenye stolichnomu obrazovaniiu. Materialy Twelfth gorodskoi nauchno prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem*[Young scholars for capital education. Materials of the Twelfth Municipal scientific-practical conference with international participation]. Moscow: GBOU VPO MGPPU, 2013, pp. 96–98.

8. Эльконинова Л.И. Полнота развития сюжетно-ролевой игры // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 54–61.

9. Эмоциональное развитие дошкольника / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева и др. / Под ред. А.Д. Кошелевой. М.: Просвещение, 1985. 176 с.

10. Юр'ева К.О. Опыт формирования сюжетно-ролевой игры в условиях инклюзивной группы детского сада // Молодые ученые столичному образованию. Материалы XII Городской научно-практической конференции с международным участием. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. С. 96–98.

Socio-Cultural Child's Image (Soviet and Russian Movies' Analysis)

K. Polivanova*,

Higher School of Economics, Moscow, Russia,
kpolivanova@mail.ru

M. Shackarova**,

State University of Belgorod, Belgorod, Russia,
mshakarova@bk.ru

The current situation of studies of childhood goes back to the classical psychological theories, in Russian psychology to cultural-historical theory. These theories were developed as a generalization and comprehension of the realities of childhood, which were typical at the time of the creation of these theories. Rapid social changes, especially in recent decades, led to the emergence of a wide range of sources that emphasize the changing daily life of childhood – childhood changed from epoch to epoch, there was even the metaphor of a “disappearance of childhood”. The article describes a gradual change of child's image in relation to an adult, and the Soviet and Russian films of the 40-ies – 2000-ies were used as a material of analysis. Study is based on the assumption that a consistent analysis based on a theory of text structure M. Lotman, demonstrates the changing image of the child. In the 40s – 50s the child appears immature, pre-adult, and the adult – the embodiment of ideal forms, and the main conflict – a manifestation of the child's immaturity/ Then gradually from decade to decade more and more the main characters – the child and the adult - appear as different personalities; and the child (teenager) sometimes acquires a pronounced negative features. The very dichotomy of child-adult loses its value.

Keywords: childhood, adulthood, ideal form, crisis of childhood, child's image in belletristic texts, representation of child-adult relationship in movies.

Общественно-культурный образ детства (на материале анализа советских и российских художественных фильмов о детях)

К.Н. Поливанова,

Институт образования НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
kpolivanova@mail.ru

For citation:

Polivanova K., Shackarova M. Socio-Cultural Child's Image (Soviet and Russian Movies' Analysis). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 255–268. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120315

Для цитаты:

Поливанова Е.Н., Шакарова М.А. Общественно-культурный образ детства (на материале анализа советских и российских художественных фильмов о детях) // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 255–268. doi:10.17759/chp.2016120315

* *Katerina Polivanova*, Prof. Institute of Education Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: kpolivanova@mail.ru

** *Marta Shackarova*, lecturer, department of social psychology of development, State University of Belgorod, Belgorod, Russia. E-mail: mshakarova@bk.ru

Поливанова Катерина Николаевна, доктор психологических наук, профессор, Институт образования НИУ ВШЭ, Москва, Россия. E-mail: kpolivanova@mail.ru

Шакарова М.А., кандидат психологических наук, ассистент кафедры возрастной и социальной психологии, НИУ БелГУ, Белгород, Россия. E-mail: mshakarova@bk.ru

М.А. Шакарова,
НИУ БелГУ, Белгород, Россия,
mshakarova@bk.ru

Современная ситуация исследований детства восходит к классическим психологическим теориям, в отечественной психологии — к культурно-исторической теории. Сами эти теории возникали как обобщение и осмысление реалий того детства, которое сложилось к моменту создания этих теорий. Быстрые социальные изменения, особенно последних десятилетий, привели к появлению широкого круга источников, в которых отмечается изменение повседневности детства — детство меняется от эпохи к эпохе; появилась даже метафора — «исчезновение детства». В статье описывается изменение образа ребенка в отношении к образу взрослого, а в качестве материала анализа использованы советские и российские кинофильмы 1940—2000-х гг. Исследование базируется на допущении о том, что последовательный анализ, проведенный с опорой на теорию М.Ю. Лотмана о структуре текста, демонстрирует изменение образа ребенка. Если в 1940—1950-е гг. ребенок предстает незрелым, «недо-взрослым», а взрослый — воплощением идеальной формы, а основная коллизия — проявлением детской незрелости, то постепенно от десятилетия к десятилетию все больше основные герои — ребенок и взрослый — предстают как разные индивидуальности; а ребенок (подросток) подчас приобретает явные негативные черты. Сама дихотомия ребенок—взрослый теряет свое значение.

Ключевые слова: детство, взрослость, идеальная форма, кризис детства, образ ребенка в художественном тексте, кинорепрезентации отношений «ребенок—взрослый».

In English

Various areas of scientific knowledge focus on differences between childhood and adulthood lately. Who is an adult? What are the criteria of becoming an adult? What is the borderline between childhood and adulthood and what is it in its essence? Discussions on the matter date back to N. Postman [19] and P. Aries [3], however, modern developmental science attests to less distinct borders between the developmental stages, which in its turn challenges these constructs themselves. Is childhood principally different from adulthood indeed?

It is crucial to note that the material and practical environment in which children grow up is changing with time, as well as childhood-related activities, and so called “age-related cultural symbolism” (by I. Kon[9]), notion of a child and her must and mustn'ts, which constitute an epoch-specific “metaphors of childhood” (by D. Elkind [17]).

Theoretical Grounds of the Present Research

Evolution of Childhood

The key changes of childhood routine are agreed to have started as early as 1950-60s. According to J.J. Arnett, for example, the pathway to adulthood leading through higher education and marriage, so common in 1950s, is nowadays becoming more complex and undergoes further diversification [16]. Seemingly immutable socio-cultural spaces in which children used to grow up few decades ago, today transform into something new [14]. The modification of parental routine, unpopularity of schools, emergence and development informal learning activities are among such new practices [14].

Various rituals that marked the transition from childhood to adulthood cease to be apparent and sym-

bolic, and start losing their universal nature. J.J. Arnett [16]. mentions marriage, parenthood, financial independence in this context; according to P. Buechner et al [5]. dispersion of earlier common biographical events serves as such a marker, and some other researchers (e.g. L. Petranovskaya, [12]) point out at abandoning of initiation rituals and their more and more spontaneous, occasional nature.

D. Richter highlights similarity between adults and children as regards fashion, clothing, television programs choice, with school activities resembling working activities of adults. An adult ceases to be the only mediator between a child and culture. Children recourse to the internet and their fellows as to the sources of knowledge and opinions; adults continue to study even in their mature age [12]. The variety of childhood models increases. R. Settersen [21], for example, points at vast education opportunities children get due to uncensored access to the internet, and indicates this as a reason for children's ways of becoming adults getting more individual.

This overview of scientific literature on the childhood shows it necessary to acknowledge the new reality of child's development and to doubt the validity of the very construct of “age” as regards modern world [13]. Similarly, J.J. Arnett marks the concepts of developmental “periods” and “milestones” as outdated, with directions of development varying greatly and the stages of development not necessarily following ascending order. The scientist introduces the concept of “emerging adulthood” instead, in an attempt to describe young people who can not boast being an adult, but who cease to be adolescent at the same time [16]. According to D. Elkind (year), the individual differences between children of the same age, as well as of different age, are of most interest for the scientific research, and inter-age differences are claimed to be more salient than the intra-age ones [17].

Childhood from the Cultural-Historical School Perspective

According to the cultural-historical approach, one of the main concepts that account for the integrity of childhood is “ideal form”, which refers to an image of perfect adulthood (L. Vygotsky, [6]). Unlike phylogenetic perspective of a man’s development, a child in her ontogenesis masters primitive, natural forms of behavior at first, at the same time aiming at higher, ideal forms of behavior, which are represented by norms, patterns, regulations a child has to master — or culture, in other words.

According to this approach, children base their perception of future solely on the image of adulthood — of an ideal, perfect adult. Thus, an adult acts as a moderator between real and ideal world perception, shaping and reflecting the boundaries between them.

The swift changes of the world children face today reflect critical stage of the childhood: the perfect adult image is lost or does not reveal itself to a child. According to D. Elkonin [15], such phenomena, being, essentially, crises of childhood, result in building up new forms of relationships between adults and children.

Research Question

The described above changes that affect childhood challenge the understanding of a child as someone who is supposed to become adult, and of adulthood being shaped by a perfect, ideal form of a child. If this hypothesis is correct and rhizomatic development indeed replaces purposeful child’s development, mediated by ideal image of an adult [13], then the very grounds of childhood, parenthood and family research are to be revised. The first step to that lies in analysis of a child’s image in everyday discourse.

The changing reality of childhood, naturally, induces alteration in image of a child and childhood in general. A number of studies [8], [11] reveal the correlation between an image of a child and child fostering practices in a family. We assume that the said transformations might be identified in wider range of social life events, for example, in arts.

Thus, the object of this research is perception of childhood in everyday life, the sustainability of this image. The source of the data is the image of a child as depicted in the cinema of the second half of XX century, compared by decades. The prototype of such approach is P. Aries’s analysis of historical evolution of a child’s portrait [3]. A child’s image in cinema has already been subject to scientific attention on the part of culture studies and philology [1] [2] [7]. The aim of the present study is to further existing knowledge by investigating evolution of a child’s relationship with an adult as an essence of difference between them. The logic of the research is based on an assumption that the way cinema depicts a child is recognized and approve by its audience.

Method

Initially, the collection of movies filmed between 1940s and 2000s was made, in which the main character was a school-age child, or children, and the key conflict or key scenes were covering the topic of child-adult relationships.

There were few relevant films shot in 1940–1950s, whereas in 1960–1980s they came in plenty. In order to identify most typical films, 10 experts in the field of education and child psychology were involved. However, this tactic did not allow creating any shortlist: the films’ number grew, and the frequency of references did not.

According to the initial hypothesis, the objective change in a child’s image and relations with adults would be observed: namely, vanishing of initial characteristics of child-adult interaction in earlier films and appearance of its other forms in the later ones. Yet, this assumption has proved wrong with one same models appearing in 1940s, 1950s and 1960s films, and new models being highlighted in 1960s films and later. We had to conclude that this trend reflects rather diversification of childhood models than consequential change of those.

This observation has forced us to change the initial hypothesis of the study. The initial version would require theoretically unlimited number of films to be analyzed, and still the risk of finding new material would remain. However, in order to support the second hypothesis one would have to record new models in the cinema of the later years as compared to the earlier decades, and this would allow comparatively looser criteria for films choice¹. This is why it was decided to take a sample of the most widely known films.

In the analysis of the films, the structure of a belletristic text analysis according to Y. Lotman’s method [10] and M. Bakhtin’s dialogic conception [4]. were applied to the film scripts.

Here are the main assumptions that were used at this stage of the work:

1. A film’s narrative is constructed by a system of iconic and verbal signs, and hence it is possible to discover underlying conceptual patterns by analyzing the film scripts.
2. Any belletristic text reflects certain idea.
3. Structure of a belletristic text follows certain rules:
 - A text being spatially limited represents a model of a boundless world.
 - The model of the world is reflected in the structure of a text’s semantic space, it is a sum of homogenous objects (phenomena, functions, figures, meanings) which could be described in terms of spatial relations (integration, space, etc) [10].
 - The semantic space is communicated to a reader through the plot, which unfolds with the *event* of a protagonist’s transition between the intersecting semantic spaces. There is a tight connection between the main plot of the story and the setting in which the story takes

¹ Science fiction and fantasy films were excluded from analysis as the present research was focused on real actual interaction between children and adults.

place. The latter serves as a reference point for a judgement whether an event is significant for the story or does not communicate any new ideas. A significant event is always a breach of a taboo, a fact that has happened contrary to the existing logic of the world.

- The structure of the plot includes the following elements: 1) Semantic space that is formed by two complementary subspaces. 2) Borderline between the subspaces, which is normally impregnable; the storyline implies the protagonist's breakthrough. 3) Protagonist.

The plot's elements mentioned above constitute the analysis of the chosen movies.

Results

1940–50s

The films that were picked out to form the sample of 1940–50s are "Pervoklassnitsa" (Frez, 1948), "Krasnyi Galstuk" (Sauts, Sukhobokov, 1948) and "Attestat Zrelosti" (Lukashevich, 1954).

The world conception is similar in all the three films: the society strictly regulates roles, norms, values and patterns of everyone's behavior. Every age period culminates with solving a unique problem: a pre-schooler has to become a "real" pupil, younger teenager, a "real" teenager, late teenager, "real" comsomolets (young communist) – "real" in terms of conforming to the new role norms. The images of a child and an adult are uniform, an adult being a role model, representing wisdom, maturity, professionalism and honor. In contrast, a child appears as an inferior preform of an adult, lacking responsibility and perception of own actions' consequences, or maturity, in other words.

The world paradigm consists of two semantic dimensions: immature individualistic space of childhood, to which the protagonist belongs, and the ideal collectivistic adult world, which is represented by the main character's peers and adults. Adhering to the individual interests is shown in the negative light as it prevents the characters from efficiently fulfilling their social role demands: being naughty and capricious, breaking rules, leaving a friend in need, avoiding group duties are denounced, whereas group-beneficial qualities are depicted as socially approved markers of maturity.

If to link this paradigm to a storyline, it is necessary to introduce the concept of an incident – an event that goes contrary to the logic of the world where it takes place and which fuels the storyline's further development. The less likely is this incident to happen, the more salient it is, and the more information it communicates [10].

In the films of the explored decade the collectivistic norms prevail, and it is seen as natural for a person to come of age accordingly. In this context, any event that would disturb the process of socialization would become an incident. Expectantly, all the three films build on the controversy between impulsive immaturities of a child and an adult's consciousness and, all in all, perfection. Valery Vishniakov, the protagonist in "Krasnyi Galstuk" (Sauts, Sukhobokov, 1948), neglects his group duties and earns disrespect of his peers and loses

the attributes of the pioneers' group affiliation. Valentin Listovsky from "Attestat Zrelosti" faces the same trial, being excluded from his reference group comsomol as a result of his egoism, arrogance and irresponsibility. This ostracism strikes both boys hard and serves as a reason for introspection for them, their peers and adults, too. The denouement comes with both boys' public repentance, their egoism overcome and errands successfully completed, which earns them forgiveness of their friends and adult society. A wise and experienced adult helps them understand wrongness of their position and decide to remedy the evil. For example, in "Attestat Zrelosti" Valentin's father plays this role.

Marusya, the protagonist in "Pervoklassnitsa", is impulsive and wayward and despises rules set by the society, and is less than uncaring for the consequences of her behavior. Her tutor Maria Ivanovna helps the girl adapt to the school rules and become a successful student. The words Maria Ivanovna addresses to the new first grade students on the first study day are characteristic of the whole period in the cinema, and the whole ideology of the time: "Soon will you become real students". The episode where Marusya talks her friends into a hazardous walk in woods without letting anyone know and gets into a trouble could be considered the culmination of the film. Anna Ivanovna the teacher helps the children out, and the whole story ends with Marusya begging for pardon and becoming a diligent student.

The set of characters is similar in all the three films. The protagonist is a child, who unlike the others (peers, adults) can cross the border between the two worlds: adult and child ones. This transition takes form of breaking social norms, denial and depreciation of recognized by the society values. A salient figure of a perfect adult impersonating wisdom, maturity and honor acts allows the protagonist to recognize and acknowledge his or her errors.

1960s

The number of films depicting children increases in these years. The following films were chosen "Drug moy, Kolka!" (Mitta, Saltykov, 1961), "A esli eto lyubov?" (Raizman, 1962), "Dozhivom do ponedelnika" (Ros-totskiy, 1968) as showing the evolution as a child's image more evidently. This principle was observed in the film choice of the coming decades, too.

Norms, values and patterns of behavior still play enormous role in the worlds of these films, however, becoming more relative. For example, diligent students in "Drug moy, Kolka!" become more of know-it-all boffins, being insincere and unforgiving formalists, whereas Kolya, a tease and a weak student, acts kindly and fairly towards others.

The novel relativity of judgements might be related to an increasing complexity of an adult's image characteristic of cinema of this period. The contrast between two adult characters could serve as an example of this observation: Lidia Mikhailovna, the pioneer group tutor who favors successful students and treats others half-heartedly and formally, provokes fighting among students, is opposed to a new pioneer leader Sergei Rudenko, who equally cares for all the children and helps those who are in need. The two significant characters in "А если это любовь?" also

treat the emerging love between teenagers differently: either with condemn and scold, as the protagonist's mother the German teacher, or with compassion and mercy, as another young teacher involved in the situation. The adults in "Dozhivom do ponedelnika" start being more human, suffering from emotional burnout, loneliness, alienation, too.

A child is looked at differently as well, now getting an independent autonomous personality and the right to express his individuality and views. Thus, the protagonist in "Drug moy, Kolka!" is rather saving his time from things that do not interest him than is being immature. Boris in "A esli eto lyubov?" shows courage and toughness in his fight against the adult world for his right to love.

The spatial structure of 1960s films is also more complex. Different characters represent different ideas and views and thus combination of these elements results in a new semantic chord. The plot's structure becomes polyphonic "Dozhivom do ponedelnika", illustrates this idea with its several equally significant storylines. There is a history teacher Ilya Semionovich, who is deep down in his existential crisis, Natasha Gorelova, who recently joined the school teaching cohort and is secretly in love with Ilya, rigorous Svetlana Mikhailovna, who is struggling through a family crisis, high school student Gena Shestopal, who inequitably loves Rita Cherkasova his classmate, to name but a few. Each of these characters, with their own perception of world and self-knowledge, create their own semantic spaces, their own worlds. Here, a person is stuck in their self, but the others' world exists for them and is open and available. "Drug moy, Kolka!" and "A esli eto lyubov?" show this as a conflict between the protagonist and the antagonist (Kolka and the pioneer group leader, teenagers and adults, respectively), and the interaction between the characters in "Dozhivom do ponedelnika" is based on differences in character's life views, which are equally significant and valuable. The real dialogism (in M. Bakhtin's sense of self-cognition through interaction with others) will appear a decade later. The films of this decade stand out with their numerous dialogues between characters, who are equally relatively right, or wrong – both children and adults.

This evolution of the semantic space has visibly affected the narrative of the films. The importance of socialization is still highlighted, and the incident still implies the protagonist to go against the societal norms, however, the protest and the denial become a conscious act of will, rather than the result of immaturity. The resolution of the conflict becomes less indisputable and universal: for example, adults force the girl to give up her feelings towards her fiancée, but the protagonist stays true to his views and sticks to himself ("A esli eto lyubov?"), and there is no common solution for the characters of "Dozhivom do ponedelnika", too: everyone finds their own way to cope with the challenges they face.

1970s

A child and his inner world come into the focus of attention of 1970s' cinema. Elaborately depicted thoughts, motivation, emotions and needs of a teenager, their understanding and critics of adults' norms and values ("Oh uzh eta Nastya!" (Pobedonostsev, 1972), "Klyuch bez prava peredachi" (Asanova, 1977)), intergroup relations ("Rozygrysh" (Menshov, 1977)) lead the discourse of this age.

The previously questioned perfection and infallibility of adults' world logically leads to evolution of the whole world's perception. Values and norms that seemed to be set in stone in 1950s, being shown from a child's point of view, become subject to sharp criticism. The society itself serves only as a background and source of the young main characters' thoughts and feelings. Thus, the episode showing the start of the school year in "Oh uzh eta Nastya!" highlights Nastya Ryabinina's worries about her not being on the right spot, and draws less attention to the rituals and festivities themselves.

The plots and semantic spaces become more elaborate, too. It could be a simple controversy between two worlds, as between Nastya's breathtaking imaginary town Eolis and a black panther she befriends on the one hand, and everyday routine with her school teacher, classmates, elder sister on the other. The essence of this clash is vivid in the sisters' dialogue at a breakfast:

– Sveta! It would be so great to have the Black sea right at our doorsteps! You could watch shipwrecks all the time! Don't you think?

– Just eat your porridge, will you?

Nastya is an equilibrist at the border of the two worlds. She acts weirdly, at least for a real world observer, which fuels the conflict between Nastya and others: Nastya is accused of being a liar, is ostracized by her classmates and due to this fails to enter the pioneer organization. This story would have ended with a public penitence of the hero, who would embrace the societal norms in the end – had it been filmed in 1950s. Twenty years later, both the teacher and peers are expected to accept and respect Nastya the way she is.

The matters are considerably more complex in "Rozygrysh" and "Klyuch bez prava peredachi". The dialogic pattern evolves here to its next step, with interaction of different worldviews and values, clash of different semantic spaces of "myself" and "the other", be it an adult or a peer.

In "Klyuch bez prava peredachi" a tightly bound and secure class group, affiliated with their young class tutor, treats other teachers as conservative and archaic. They voicerecord their loose judgements, that eventually end up at the headmaster's disposal. Quite unexpectedly for the kids, the headmaster, a former army officer, naturally treated as a martinet, does not make it public and chooses to erase the recordings. The idea of the film is supported by the final song lyrics: "let us be more attentive to each other so as not to err twice in our judgements".

What's more, the image of an adult becomes less distinct, and it is no longer possible to say, what is characteristic of adulthood. It is Oleg Komarovskiy's father ("Rozygrysh") who suggests that Oleg misses the school classes, which Oleg turns down, appealing to him being more ambitious than his father and accusing him of living a boring life:

– Just imagine what you could achieve, had you stayed focused on one thing! You can passively wait for something to happen to you, but you can make things happen to you too! I simply can't afford being laid back now; we are living in a new world.

– In fact, that's what I should tell you. Where does this spirit come from? One could think you are a wise old man already.

This episode serves to show the indistinctiveness of markers of adulthood.

1980–1990s

The trends, identified basing on the earlier decades, remain in this decade, as well.

The worries and sorrows of a first grade school student are innumerable (“Solntse v karmane” (Gavrilov, 1984)), but there always are responsive parents and caring teacher who would help overcome them — a twin story to already discussed “Pervoklassnitsa” (Frez, 1948). Teenagers from “Vam i ne snilos...” (Frez, 1981) have to save their love from the adults’ condemn and criticism, just like their peers from “A esli eto liubov” of 1961, but no longer have to fight back the dominant ideology and have more opportunities for a peaceful solution. It is tempting to compare Valya Uspenskiy from “Shut” (Eshpay, 1988) to Valya from “Attestat Zrelosti” (Lukashevich, 1954), but this would be only half truth: the 1980s is a period of past years values’ crisis, and there’s no one to personalize perfection any more. In this new society both adults (“Vam i ne snilos...”) and children (“Chuchelo” (Bykov, 1984), “Shut”, “Dorogaya Elena Sergeevna” (Ryazanov, 1988), “Kukolka” (Fridbergas, 1988)) can act equally terrifying. However, only teenagers seem to have capacity to reveal and exaggerate the adults’ and peers’ faults, whereas the younger children still accept the authority of an adult (“Solntse v karmane”). Valya Uspenskiy classmates, parents and teachers find themselves in awkward situations, being provoked by this bright secondary school student (“Shut”), with all their faults and weaknesses for show. The society of 1980s cinema allows him to “help people be better” this way freely, so unlike his 1960s “twin” Valentin Listovskiy, harshly oppressed by the adults and peers.

The teenage severity and other deviant behavior result from their sincere beliefs (“Shut”, “Chiuchelo”) or obstacles they face on the way to a desired goal, regardless of anything — or anyone. Tanya Serebriakova, the champion of world in gymnastics from “Kukolka” finds herself in an ordinary secondary school after a serious injury. Tanya’s otherwise unquestioned uniqueness is being threatened by unrequited love to her classmate, who secretly admires their class tutor. When the girl’s attempts to conquer his attention by humiliating the teacher, deceiving the classmates fail, she practically destroys herself by doing the best thing she is capable of and that has always brought the desired results — acrobatics on a balance beam.

One of the most shocking examples of teenage cruelty might be met in “Dorogaya Elena Sergeevna”, where the tenth grade school students bring their class tutor to a suicide only to get a key from a locker with their semester tests results.

2000s

The first millennium decade has not been ripe with films that would answer this study requirements², and a remake of “Rozygrysh” of 1976 (Kudinenko, 2008) and “Igry Motylkov” (Proshkin, 2004) were chosen as most

representative of this time period. TV shows were also left out as requiring more elaborate analysis than the present paper allows.

The border between adulthood and childhood, previously shown as indistinct already, vanishes in the world of 2000s society, as depicted in films. The teenagers’ running over a man by a car after a party goes in line with the main character’s mother attempts to bribe officials to save her son from jail and a police officer’s corruption in “Igry Motylkov”. One wouldn’t want to identify with any of the film’s characters, all of them being unhappy in this or that way, and this might be considered a sign that age loses its significance as a source of differences and conflicts. Thus, in the beginning of “Rozygrysh” Oleg Komarov characterizes others equally disrespectfully regardless of their age: “Mikh Mikh the Hamster” (of the school headmaster), who is “useless, but not dangerous too”, his classmate Taya Petrova “clueless but brilliant at math, wears trinkets from her Granma’s youth”, and so on.

The stories of the two films, “Rozygrysh” of 1976 and its remake, unfold similarly with a school class informal leader Oleg Komarovskiy intending to play a practical joke on a teacher (an English teacher, as a “revenge” for his low mark in the later film, and in order to persuade the math teacher not to run a test in the original version), while another student Igor Glushko stands up to Oleg, and the interaction between the three of them: Oleg, Igor and the teacher builds up the plot of the films.

Due to the change of the world paradigm, the same episodes which become incidents in the film of 1970 and which are shown as compelling, lose their importance in the picture of 2000, which focuses on feelings and emotions of the students instead. Taya is heartbroken having trusted someone who betrayed her, Oleg is reflecting on his future career opportunities ensured by his father, which fail to be attractive to him as compared to Taya’s or Igor’s future prospective requiring much more effort.

Results and Discussion

The comparative analysis of the children world paradigm by decades basing on the films shot between 1950s and 2000s has revealed the following trend in the way how a child was depicted.

Initially, being opposed to a perfect wise and mature adult in impulsiveness and waywardness, the child hero receives criticism from the others and comes all the way back to becoming a “real” student, pioneer, comsomolets.

The 1960s bring more relativity to the judgements of a child’s behavior, and the storylines become more elaborate. Both a child and an adult show more complex behavior: a child ceases to be a pre-form of an adult and an adult’s perfection is challenged. This is the time when the story builds on the “self-other” interaction, in which both an adult and a child start acting and being

² We have excluded TV series about school life because of their prolonged plots including very different plot lines which require a much more detailed analysis. Neither did we analyze the movies of Gai Germanika which also require a more detailed analysis though we consider them revealing similar trends.

treated as equals. A child of 1970s is an individual who tries to analyze and question the norms and values he was taught since his early years. His thoughts and feelings come into the focus of attention, and the borderline that used to separate a child from an adult becomes indistinct.

By the 2000s this borderline vanishes completely, a child being actually an adult, displaying adult flaws and weaknesses, at the same time denouncing and mocking the norms and classical patterns of the adults' world. The contrast between a child and an adult loses its signifi-

cance and ceases to be an explanatory factor, with attention being drawn to interaction between people in general, regardless of their age.

The analysis reveals a gradual steady erosion of the clear boundaries between childhood and adulthood, reveals uncertainty about the future associated with achievement of an absolute, perfect adulthood. Meanwhile, the scientific "construction of" childhood remains within the concept of adulthood as the period of the maximum realization of human faculties and the leading role of the adult as a mediator between a child and cultural experience.

In Russian

В последнее время в различных отраслях научного знания появляются вопросы о главных критериях различия детства и взрослости. Кого считать взрослым, зрелым человеком? Где проходит рубеж между детством и взрослостью, и в чем конкретно он состоит? Эти вопросы обсуждались, в частности, в работах Н. Постмана [19] и Ф. Арьеса [3]. Если сегодня мы все чаще встречаем утверждения о размытости границы детства и взрослости, то фактически ставим под сомнение сами эти конструкты. Следовательно, существенным становится вопрос о валидности теоретических оснований исследований детства, которые имеют в своей основе принципиальное отличие ребенка от взрослого.

Важно обратить внимание на то, что меняются не только материально-практическая среда детства, деятельности, связанная с детством, изменениям подвержено и то, что И.С. Кон называл «возрастным символизмом культуры» [9], меняются представления о самом ребенке, о том, что и когда ему «положено»; Д. Элкиндр называл это «метафорами детства», характерными для данного общества, данной эпохи [17].

Теоретические основания исследования

Изменение детства

Начало ключевых изменений повседневности детства исследователи относят к концу 1950—1960-х гг. Так, Дж. Арнетт подчеркивает, что характерный для 1950-х гг. единообразный путь к взрослой жизни — получение высшего образования, работа, создание семьи — сегодня усложняется и диверсифицируется [16]. Незыблемые еще несколько десятилетий назад социальные и культурные пространства, которые непосредственно затрагивают сферу детства, серьезно трансформируются [14]. Изменяются практики родительства, падает интерес к школе, растет число разнообразных форм внешкольного (внеинституционального) образования [14].

Различные ритуальные и обрядовые формы, до недавнего времени маркировавшие переход от детства к взрослости, теряют символический характер, становятся трудноуловимыми, утрачивают универсальность. Дж. Арнетт говорит в этом ключе о таких маркерах, как брак, родительство, финансовая неза-

висимость и т. д. [16], П. Бюхнер — о смещении ранее единых биографических пунктов [5], Л.В. Петрановская — о потере практик инициации, о ее спонтанном, случайном характере [12].

Д. Рихтер отмечает, что взрослые и дети становятся все более похожи по таким характеристикам, как одежда, мода, телепрограммы, даже школа сегодня строится по аналогии с трудовой деятельностью. Взрослый перестает быть единственным медиатором между ребенком и культурой. Дети все чаще обращаются к виртуальным источникам, сверстникам, а взрослые продолжают учиться в уже зрелом возрасте [20].

Растет вариативность моделей детства. Так, Р. Сеттерстен указывает, что из-за неограниченного доступа к культуре и средствам массовой информации дети получают многочисленные возможности для образования и пути взросления индивидуализируются [21]. Теоретический анализ широкого круга источников по проблемам детства приводит к необходимости признать существенный рост разнообразия траекторий детского развития и поставить под сомнение валидность конструкта «возраст» для описания современной ситуации [13]. То же самое мы находим у Дж. Арнетта в отношении понятий «этапы развития», «вехи развития». Он подчеркивает их анахронизм, так как направления движения сегодня очень различны и не обязательно ведут вверх. Дж. Арнетт ввел понятие «возникающая взрослость», обозначая им молодых людей, не попадающих под определение «взрослого», но и по ряду признаков, не являющихся уже подростками [16]. Д. Элкиндр отмечает, что сегодня внимание привлекают различия между детьми одного возраста или различия, не связанные с возрастом [17]. Внутривозрастные различия оказываются больше, чем межвозрастные.

Детство в культурно-исторической теории

Центральной категорией, задающей целостность детства, в культурно-исторической теории Л.С. Выготского является понятие идеальной формы. Своеобразие детского развития, по сравнению с эмбриональным, историческим и т. п., состоит в том, что в момент, когда ребенок делает свои первые шаги в развитии начальных — натуральных, примитивных — форм поведения, одновременно с этим уже суще-

ствуется высшая конечная, идеальная форма (культура как совокупность норм, образцов, правил, которыми ребенку предстоит овладеть) [6].

В этом ключе образ взрослости — совершенного, идеального взрослого — является единственным способом и опорой представления детьми их будущего. А задача взрослого человека как посредника заключается в олицетворении и построении границы и перехода между реальным и идеальным, совершенным.

Наблюдаемые сегодня стремительные изменения характеризуют детство как находящееся в критической фазе своего развития: образ совершенного взрослого действия утрачен или не явлен ребенку. Такие периоды, по Д.Б. Эльконину [15], провоцируют появление новых форм взаимопредставленности ребенка и взрослого, в его работах такие исторические периоды определяются как кризис детства.

Постановка проблемы, исследовательский вопрос

Описанные на различном материале изменения детства, как мы полагаем, вступают в противоречие с базовым полаганием ребенка как того, кому предстоит стать взрослым, а взрослость задана идеальной формой. Если признать, что осевое, целенаправленное, опосредованное развитие сменяется ризоматическим [13], то в перспективе необходимо анализировать неявные (но ранее вполне очевидные) основания исследований детства, детского развития, родительства, семьи и др. И первым шагом мы видим исследование того, как ребенок представлен в обычном дискурсе.

Изменения действительности детства связаны с изменением представлений о детстве и ребенке. Довольно обширная литература по этому поводу убедительно демонстрирует связь образа ребенка и системы действий в отношении ребенка на примере детско-взрослых взаимодействий [8; 11]. Мы предположили, что изменения действительности детства могут быть обнаружены и прослежены не только в представлениях конкретных акторов, непосредственно взаимодействующих с ребенком, но и в более широком круге областей социальной жизни, в частности, в искусстве.

Мы в своем исследовании ищем ответ на вопрос, как детство представлено в обычном сознании, насколько эти представления стабильны, а предметом исследования является образ ребенка в кино второй половины XX в. Речь идет о сравнении кинорепрезентаций образа ребенка разных десятилетий. Наиболее известным прототипом такого рода исследований является работа Ф. Арьеса [3], который анализировал историческое изменение детского портрета. Образ ребенка в кино широко обсуждается в культурологии, филологии [1; 2; 7], мы же конкретизируем свою задачу проследить эволюцию образа ребенка в его отношении к взрослому как

сущность различия ребенка и взрослого, их взаимную представленность. Мы предполагаем, что кино предъясвляет образ (в нашем случае, ребенка), который узнается и принимается зрителями.

Метод исследования

Для осуществления исследования мы отбирали фильмы о детях периода от середины 1940-х и до 2000-х гг. В исследовательское поле должны были попасть картины, в которых главным действующим лицом является ребенок/дети, а ключевой конфликт или существенные для содержания сцены связаны с отношениями между ребенком и взрослым. Возраст детей мы ограничили школьным — от младшего школьного до старшего подросткового.

Первое, что следовало сделать — произвести отбор фильмов. Если в 1940—1950-е гг. таких фильмов немного, то уже в 60-е гг. и тем более в 70—80-е их насчитываются десятки. Мы отобрали 10 экспертов в области образования и детской психологии с просьбой назвать наиболее характерные фильмы о детях. К сожалению, явных фильмов-лидеров нам выделить таким образом не удалось: список фильмов стремительно рос, а частота упоминаний не позволяла выделить однозначно фильмы, характерные для определенного периода.

Согласно исходной гипотезе, мы хотели обнаружить объективно фиксируемое *изменение* образа ребенка в отношении к образу взрослого: исчезновение исходных (в ранних фильмах) и появление иных (в более поздних) характеристик взаимодействия. Однако уже предварительный просмотр и анализ фильмов показал, что исходная гипотеза не подтверждается: начиная с 60-х гг. в структуре сюжета в одних лентах повторяется модель взаимодействия 40-х—50-х, а в других появляются иные модели. То есть изменение происходит не по типу последовательной смены моделей, а по типу их диверсификации (подробно об этом ниже).

Но применительно к разработке метода отбора и анализа киноматериалов эта корректировка гипотезы имела существенное значение. Если для доказательства первой версии требовалось бы представить (в пределе) все фильмы, снятые в определенный период (и всегда оставалась опасность обнаружить материал, включавший важные сцены с участием детей и взрослых, не попавший в исходную выборку), то для доказательства второй было достаточно обнаружить новые модели в более поздней кинопродукции. То есть методические требования к отбору материала для анализа становились гораздо менее строгими¹. Соответственно, мы не обосновывали специально отбор фильмов, а ориентировались на наиболее известные.

Анализ кинофильмов мы проводили с опорой на труды Ю.М. Лотмана [10] о структуре художественного текста и диалогическую концепцию М.М. Бахтина [4]. Мы исходили из следующих положений.

¹ Так как для наших целей релевантными были сюжеты, в которых можно проследить реальные отношения взрослых и детей, а также ребенка со сверстниками, мы не рассматривали такие жанры, как фантастика, приключения, фэнтези.

1. Кинофильм рассматривается как текст, повествование. Рассказ в кино строится из последовательности иконических и вербальных знаков, поэтому в нем наиболее ярко обнаруживаются некоторые глубинные закономерности всякого нарративного текста, повествования.

2. Любой художественный текст является носителем определенной мысли.

3. Положения о структуре художественного текста.

- Художественное произведение, будучи пространственно ограниченным, представляет собой модель безграничного окружающего мира.

- Модель мира, которую описывает художественный текст, представлена через структуру его (текста) пространства. Под пространством понимается совокупность однородных объектов, связанных пространственными отношениями непрерывности, расстояния и т. п.) [10].

- С пространством текста связано понятие сюжета. По Ю.М. Лотману, в основе сюжета лежит событие — переход героя через границу непересекающихся семантических пространств [10]. Картина мира задает масштабы того, что является событием в сюжете, а что вариантом, ничего нового не сообщаемым. Поэтому событие всегда понимается как произошедший факт, который не должен был произойти.

- Сюжет состоит из следующих элементов: 1) некоторое семантическое поле, разделенное на два взаимодополняющих подмножества; 2) граница между этими подмножествами — в обычных условиях непроницаемая, в данном случае (сюжетный текст всегда говорит о данном случае) оказывается проницаемой для героя-действителя; 3) герой-действитель.

Перечисленные элементы сюжета мы взяли за основу анализа выбранных нами кинофильмов.

Результаты исследования

1940—1950-е гг.

В рассматриваемый период мы выбрали для изучения фильмы «Первоклассница» (1948), «Красный галстук» (1948) и «Аттестат зрелости» (1954).

Модель мира во всех трех картинах примерно одинакова: это общество с четко заданными ролями, нормами, ценностями и образцами поведения. Перед каждым возрастным этапом стоит своя задача. Дошкольник должен стать «настоящим школьником» («Первоклассница»), младший подросток — «настоящим пионером» («Красный галстук»), подросток — «настоящим комсомольцем» («Аттестат зрелости»). Образы ребенка и взрослого здесь однотипны. Взрослый как бы натурально представляет идеальную форму, олицетворяя собой такие качества, как мудрость, зрелость, благородство, профессионализм. На этом фоне ребенок предстает «недо-взрослым», являя собой неполную форму «лучшей» зрелости. Суть «недо-взрослости» в недостаточной ответственности и непонимании последствий своих действий, в традициях отечественной психологии и педагогики — в не полностью сложившейся произвольности.

Модель мира (пространственная структура) представлена двумя смысловыми пространствами: детским, незрелым, индивидуальным, которому принадлежит главный герой — ребенок, и взрослым, идеальным, групповым, в котором находятся все остальные персонажи — группа сверстников, взрослый. При этом превалирование индивидуальных качеств, мешающих героям полноценно осуществлять заданные социальные функции, получает негативную оценку: плохо быть непослушной и своенравной, нарушать правила поведения, не помогать друзьям, уклоняться от выполнения групповых обязанностей. Напротив, качества, помогающие успешно адаптироваться в группе, получают положительную оценку и становятся показателями зрелости, «взрослости».

Рассмотрим, как описанная пространственная структура связана с сюжетом кинотекстов. Как уже было отмечено выше, в основе любого сюжета лежит событие. Представление о событии в каждом конкретном тексте базируется на общей картине мира и зависит от принятой в тексте структуры пространства. Событие — это то, что произошло, хотя могло и не произойти. Чем меньше вероятности, что данное происшествие может совершиться (т. е. чем больше информации несет сообщение о нем), тем выше располагается оно на шкале сюжетности [10].

В фильмах рассматриваемого десятилетия закономерным и естественным полагается становление, развитие личности в полную меру зрелости, приоритет общественного над индивидуальным. Следовательно, событием в них будет являться любая ситуация, которая этот процесс становления нарушает. Во всех трех картинах сюжет строится на противопоставлении детской незрелости, импульсивности и взрослой сознательности, «идеальности» — индивидуальные характеристики главного героя (ребенка) идут вразрез с общепринятыми групповыми нормами и ценностями. Так, главный герой картины «Красный галстук» Валерий Вишняков пренебрегает общественными обязанностями и лишается права носить атрибуты пионера и расположения сверстников. В фильме «Аттестат Зрелости» главный герой Валентин Листовский проходит такое же испытание — из-за собственного эгоизма, надменности, невыполнения возложенных поручений его исключают из комсомола и отлучают от коллектива. Отлучение от сверстников и осуждение со стороны взрослых тяжело переживают и оба героя, и их сверстники, и взрослые. Ситуация разрешается, когда мальчики публично раскаиваются, преодолевают собственный эгоизм, выполняют возложенное на них общественное поручение и получают прощение друзей и взрослого сообщества. Сделать это героям помогает взрослый, который выступает в роли мудрого и опытного наставника. Например, в «Аттестате зрелости» таким наставником выступает отец главного героя. Именно после разговора с ним Валентин окончательно убеждается в своей неправоте и принимает решение исправить ситуацию.

В фильме «Первоклассница» главную героиню — первоклассницу Марусю — отличает импульсив-

ность, своеволие, неумение подчиняться правилам. Девочка постоянно совершает действия и поступки, не думая об их последствиях. Учительница Анна Ивановна помогает Марусе приобрести качества, которые помогут ей адаптироваться к школьным порядкам и стать прилежной ученицей. Показательными являются слова учительницы, обращенные к детям в их первый день в школе: «И скоро-скоро вы станете настоящими школьниками». Кульминацией фильма становится эпизод, когда Маруся уговаривает подруг без спроса отправиться в лес за вербой для уголка живой природы. Заблудившись, девочки попадают в беду, из которой им помогает выбраться Анна Ивановна. После этого случая Маруся осознает свою ошибку, просит прощения и становится дисциплинированной ученицей.

Мир персонажей в анализируемых фильмах однотипен. Во всех картинах есть главный герой — ребенок (подвижный персонаж). В отличие от второстепенных персонажей (взрослый, детское сообщество) главный герой может пересекать границу семантических пространств. В нашем случае это нарушение героем общественных правил поведения, отрицание и обесценивание общепринятых норм и ценностей. Среди второстепенных персонажей отдельно следует отметить «решающего» взрослого (учительница в «Первокласснице», отцы главных героев в «Красном галстуке» и «Аттестате зрелости»), который прямо демонстрирует взрослость как мудрость, зрелость, благородство и помогает главному герою осознать свою ошибку и вновь вернуться в безопасное, одобряемое пространство группы.

1960-е гг.

Количество фильмов о детях в 60-е возрастает. Нами были проанализированы следующие фильмы: «Друг мой, Колька!» (1961), «А если это любовь?» (1961), «Доживем до понедельника» (1968)².

В картине мира в фильмах рассматриваемого периода по-прежнему четко заданы общепринятые ценности, образцы и нормы поведения. Однако в их оценке появляется относительность. Так, в кинокартине «Друг мой, Колька!» послушные ученики, получающие только пятерки, наделяются такими характеристиками, как формализм, отсутствие искренности, категоричность в отношении других людей. Напротив, главный герой — двоечник и хулиган Колька — предстает добрым, искренним, справедливым.

Возникающая относительность оценок, на наш взгляд, связана с тем, что в этот период образ взрослого — носителя основных ценностей и идеалов — усложняется, становится менее однозначным. Яркий тому пример — два полярных взрослых персонажа: старшая пионервожатая Лидия Михайловна доброжелательна с отличниками и дисциплинированными учениками, к судьбе остальных безучастна, оценивает их только негативно, часто провоцирует конфлик-

ты, собственные обязанности выполняет формально, не скрывая своего равнодушия. Напротив, новый отрядный вожатый Сергей Руденко любит детей, поддерживает их, пытается понять проступки главного героя и помочь ему выйти из сложных ситуаций. В картине «А если это любовь?» мы видим, с одной стороны, учительницу немецкого языка и мать главной героини, резко осуждающих возникшее чувство между юными десятиклассниками, а с другой — молодую учительницу, которая пытается понять детей и сгладить возникший конфликт. В «Доживем до понедельника» образ взрослого предстает еще более неоднозначным. Здесь очень рельефно выступают проблемы, с которыми сталкиваются взрослые: эмоциональное выгорание, одиночество, неустраиваемость жизни, отгораживание от общества.

Появляется и новый взгляд на ребенка. Он получает определенную независимость от взрослого, не просто «недо-взрослый», а самостоятельная личность со своей точкой зрения и индивидуальными чертами. Так, главному герою картины «Друг мой, Колька!» не просто не хватает определенных качеств, чтобы стать «настоящим школьником». За его неуспеваемостью и нарушением правил стоит не незрелость, а нежелание тратить время на то, что ему не интересно.

В фильме «А если это любовь?» главный герой — десятиклассник Борис — демонстрирует твердость и решимость в борьбе за свои чувства к однокласснице, хотя и встречает сопротивление и осуждение со стороны взрослого сообщества.

В 60-е появляются картины с более сложной пространственной структурой, когда мир текста различным образом делится применительно к разным персонажам. Возникает «полифония» пространства. Показательной в этом плане является картина «Доживем до понедельника». В фильме сложно выделить главных и второстепенных героев. Вместо этого здесь сосуществуют несколько равноправных персонажей — талантливый учитель истории Илья Семенович, переживающий внутренний кризис, новая преподавательница английского Наташа Горелова, тайно влюбленная в учителя истории, назидательная Светлана Михайловна, страдающая от несложившейся личной жизни, девятиклассник Гена Шестопал, влюбленный в одноклассницу Риту Черкасову и др. Представления героев о мире, о себе, об отношениях с окружающими разделяют пространство текста на различные смысловые подмножества. Наряду с замкнутым пространством своего «Я» для каждого персонажа существует открытое пространство других сознаний, других представлений о мире. Если в картинах «Друг мой, Колька!», «А если это любовь?» сюжет разворачивается как борьба, столкновение героя и антагониста (Колька и пионервожатая, влюбленные десятиклассники и взрослые), то в фильме «Доживем до понедельника» в основе конфликта — разные позиции героев, находящиеся в отношениях равноправия

² Здесь и в последующих десятилетиях мы выбирали те картины, в которых меняется взгляд на ребенка и наиболее наглядно прослеживаются новые тенденции во взаимодействии ребенка и взрослого.

и взаимодействия. Подлинная диалогичность (в терминологии М. Бахтина), когда через взаимодействие с другими «Я» обнаруживает себя, обращаясь к Другому, неизбежно слышит и себя самого, появится в последующем десятилетии. Здесь же мы пока можем наблюдать многочисленные диалоги детей и взрослых между собой, в которых нет однозначно правых, точка зрения каждого героя легитимна.

Изменение картины мира и пространства кинотекстов влияет на их сюжет. По-прежнему утверждается необходимость приобщения к общественным нормам и ценностям, а событием является нарушение этих норм. Однако нарушение выступает здесь как сознательное действие. Ребенок отрицает что-то или выражает протест не из-за своей незрелости, недо-взрослости, а обдуманно, в силу своих убеждений. Разрешение ситуации конфликта перестает быть однозначным. Так, в картине «А если это любовь?» давление взрослых заставляет главную героиню уступить, отказаться от своих чувств. При этом ее возлюбленный не поддается этому воздействию, стоит на своем. В итоге финал картины остается открытым. В картине «Доживем до понедельника» также создается ощущение незавершенности. Развязка связана здесь с внутренними изменениями героев, как детей, так и взрослых.

1970-е гг.

Кинопродукция этого десятилетия отличается повышенным интересом к ребенку. В фильмах 70-х мы можем увидеть детально прорисованный внутренний мир школьника, его восприятие окружающей реальности («Ох уж эта Настя!», 1971), отношение к ценностям и нормам взрослого сообщества, их осмысление, критику («Ключ без права передачи», 1976), взаимоотношения в подростковой группе («Розыгрыш», 1976).

Наметившаяся в предыдущем десятилетии относительность в оценке взрослого и ребенка в фильмах семидесятых приводит к изменению общей картины мира. Общественные ценности, незыблемые в прошлом, здесь подвергаются критике и изображаются через призму восприятия ребенка. Общество с его правилами, нормами и порядками выступает фоном для передачи чувств, переживаний, размышлений юных героев. Так, в начале картины «Ох уж эта Настя!» мы видим торжественную линейку посвящения в пионеры. При этом разнообразные художественные приемы акцентируют для зрителя в этой сцене не сам ритуал, а переживание главной героини — Насти Рябиной — по поводу того, что она не находится в одном ряду со своими сверстниками.

В пространственной структуре и сюжетах кинофильмов появляется большое разнообразие. Это и наиболее простой тип членения пространства, как, например, в фильме «Ох уж эта Настя!»: пространство текста разделено на два подмножества: миру мечты и фантазий главной героини Насти (дружба с черной пантерой, необыкновенно красивый город Эолис и многое другое) противопоставлено пространство будничной реальности, которому принадлежат учи-

тельница, сверстники, старшая сестра Насти. Разницу этих пространств иллюстрирует диалог Насти со старшей сестрой:

— Свет, а хорошо бы у нас во дворе было Черное море! Тогда прямо бы из окна можно было бы наблюдать кораблекрушения!

— Кашу ешь!

Настя как бы балансирует на грани этих миров. Ее поведение во внешнем мире кажется странным. Отсюда и возникают все сюжетные ходы: Настю не принимают в пионеры, обвиняют во вранье, отворачиваются от нее всем классом. В 50-е такое групповое порицание привело бы к публичному покаянию героя и последующему воссоединению со сверстниками. Теперь же конфликт решается совершенно иначе: учитель и сверстники осознают, что поведение Насти является результатом ее личностных особенностей, поэтому они учатся принимать ее такой, какая она есть.

В фильмах «Розыгрыш», «Ключ без права передачи» структура пространства гораздо сложнее. Здесь усиливается тенденция к диалогичности, намеченная в прошлом десятилетии. Она выражается в столкновении смысловых пространств «Я» и «Другой», когда в основе сюжета лежит взаимодействие, противостояние разных точек зрения, позиций, ценностей персонажей. В такое взаимодействие ребенок вступает не только с взрослым, но и со сверстниками. Ярким примером становится фильм «Ключ без права передачи», где в результате возникшего конфликта убеждения и позиции героев-десятиклассников претерпевают изменения, становятся менее категоричными. Ребята очень дружны со своей молодой классной руководительницей Мариной Максимовной. Остальных учителей они воспринимают как консервативных, имеющих устаревшие взгляды. Свои высказывания в их адрес ребята смело записывают на магнитофон. Но когда запись оказывается у директора, они понимают, что боятся сложившейся ситуации. Поведение директора — отставного офицера — становится для них неожиданным. Вместо ожидаемого наказания (директор воспринимается и детьми, и Мариной Максимовной как солдафон и ретроград) он стирает запись и возвращает магнитофон владельцу. Показательными являются слова песни, звучащей в финале картины: «Давайте понимать друг друга с полуслова, чтоб, ошибившись раз, не ошибиться снова».

Существенным, на наш взгляд, изменением является то, что размываются представления о «взрослости», становится трудно выделить характеристики взрослого, зрелого человека. В этой связи интересна сцена разговора между одним из главных героев — Олегом Комаровским — со своим отцом в фильме «Розыгрыш». Во время беседы Олег подчеркивает, что они с отцом совершенно разные, что у него процент честолюбия намного выше, поэтому он надеется прожить более яркую жизнь:

— Подумай, кем бы ты мог стать, если бы сосредоточился на одном!... Можно ждать, как сложится жизнь, а можно ее самому складывать. Сейчас нельзя разбрасываться, темп жизни не тот.

— Это же не ты мне должен говорить, а я тебе. Откуда у тебя деловитость эта? Можно подумать, у тебя за плечами лет 30—40.

Данная сцена показывает, что маркеры «взрослости» становятся все менее отчетливыми.

1980—1990-е гг.

В фильмах 80-х сохраняются тенденции, появившиеся в предыдущие десятилетия. Так, картина «Солнце в кармане» (1984) показывает трудности и перипетии первоклассницы Ани Ивановой, с которыми девочка сталкивается, придя в школу. Трудности эти ей помогают преодолеть чуткие и более опытные родители и учительница. Схожий сюжет мы наблюдаем в «Первокласснице» (1948). В картине «Вам и не снилось» (1980) подростки борются за свою любовь, встречая очень сильное сопротивление со стороны взрослых, как и их ровесники в картине «А если это любовь» (1961). И если в 60-е такой сюжет в большей степени выражает оценку господствующей идеологии, то в 80-е акцент сделан на взаимоотношениях детей друг с другом и со взрослыми. Легко увидеть параллели в образе главного героя картины «Шут» (1998) — Вали Успенского — и его тезки из «Аттестата зрелости» (1954). Однако здесь различия и в самих картинах, и в образах главных героев будут принципиальными. В восьмидесятые появляются картины, изображающие общество, в котором обесценивается опыт прошлых поколений, меняются ценности, часто самым кардинальным образом. Нормы и правила поведения становятся относительными. В таком обществе негативные черты присущи не только взрослому герою («Вам и не снилось...», 1980), но и гипертрофируются отрицательные качества ребенка («Чучело», 1983; «Шут», 1988; «Дорогая Елена Сергеевна»; 1988, «Куколка», 1988). Следует отметить, что такими чертами наделяются именно подростки, для младших школьников авторитет взрослого еще имеет силу («Солнце в кармане»). Подросток же открыто высмеивает недостатки других, как взрослых, так и детей. Герой картины «Шут» — интеллектуально одаренный подросток Валя Успенский. Так же, как и Валентин Листовский из «Аттестата зрелости», он сильно отличается от своих сверстников. Но, если в «Аттестате зрелости» такое отличие порицается, изменившаяся в 80-е картина мира предоставляет главному герою полную свободу действий. Валя любит «подшучивать» над сверстниками, родителями, учителями, ставя их в неудобные ситуации, в которых раскрываются их слабости и комплексы. Он считает, что тем самым помогает людям самосовершенствоваться.

За негативным поведением подростков, порой граничащим с жестокостью, стоят либо их убеждения и принципы («Шут», 1988; «Чучело», 1983), либо определенные препятствия, стоящие на пути к цели. Для получения желаемого подросток не оста-

навливается ни перед чем. Главная героиня фильма «Куколка» — бывшая гимнастка, чемпионка мира, 16-летняя Таня Серебрякова — после полученной травмы вынуждена стать ученицей обычной школы. Девочка считает себя уникальной, подчеркивает свое превосходство над сверстниками, но сталкивается с непреодолимым препятствием. Одноклассник, в которого она влюбляется, не отвечает ей взаимностью, а давно любит свою классную руководительницу. Для того чтобы завоевать расположение мальчика, Таня грубит учительнице, унижает ее перед классом, обманывает своих одноклассников. Ее попытки добиться своего являются безуспешными. Девочка в порыве отчаяния иступлено выполняет разные акробатические элементы на бревне, многократно падает, усугубляя свою травму.

Апогеем жестокости подростков становится картина «Дорогая Елена Сергеевна» (1988). Чтобы получить ключ от сейфа, где лежат их контрольные работы, учащиеся 10 класса хладнокровно и жестоко доводят свою учительницу до самоубийства.

2000-е гг.

В 2000-е гг. фильмы о детях в интересующем нас ключе малочисленны³. Для анализа мы выбрали картины «Розыгрыш», снятый в 2008 г. по мотивам одноименного фильма 1976 г. и «Игры мотыльков» (2004).

Новой характеристикой картины мира, является исчезновение критериев «взрослости». Возрастное деление здесь чисто номинально. В «Играх мотыльков» изображено асоциальное поведение подростков, которые после «пьяной» вечеринки насмерть сбивают человека. Здесь же мы видим мать главного героя, которая обманом, подкупом пытается спасти сына от тюрьмы, и милиционера, пользующегося своим служебным положением для достижения личных интересов. В картине нет ни одного положительного героя, все персонажи с очень сложной судьбой и непростыми характерами. И в этом плане возраст героя теряет значение. В начале фильма «Розыгрыш» главный герой Олег Комаров представляет основных действующих лиц будущей истории, не придавая при этом значения возрасту. В будущем действии равны и директор Михаил Михайлович — «Мих Мих по кличке хомяк. Не вредный, но и не вкусный» — и одноклассница героя Тая Петрова — «стиль жизни — лохушка, зато математику рулит на уровне мехмата. Донашивает мамино шмотье времен Олимпиады 80».

Фильм «Розыгрыш» интересен для нас, прежде всего, в сравнении со своим предшественником 1976 года. На первый взгляд, сюжеты обеих картин похожи. Действие происходит в обычной московской школе. Лидер класса Олег Комаров уговаривает одноклассников пошутить над молодой практиканткой по английскому языку в отместку за тройку (в первой версии Олег Комаровский, чтобы отложить кон-

³ Мы исключили из анализа сериалы о школе, так как, в силу продолжительности экранного времени, они требуют более детального анализа. Мы также не анализировали фильмы Гай-Германики, которые, на наш взгляд, в целом соответствуют предложенной логике изменений, но также нуждаются в более подробном анализе.

трольную, подговаривает класс соврать учительнице математики, что она не предупреждала о контрольной). Олегу противостоит новый ученик — Игорь Глушко. Он отлично знает английский, пишет песни и мечтает набрать группу музыкантов. Дальнейшее действие фильма разворачивается как конфликт Олега с учительницей английского (в первой версии — учительницей математики) и Игорем.

На наш взгляд, главное отличие между версиями «Розыгрыша» 1976 и 2008 годов заключается в особенностях картины мира, представленной в фильмах. В 70-е, несмотря на то, что в обществе уже происходила переоценка ценностей, определенные нормы все же действовали. И обман учителя, и увлечение подростов музыкой — тем более, игра за деньги — являлись в тот период событиями, нарушающими привычный уклад, привычную картину мира. В 2000-х же становится возможным все: можно обманывать и подшучивать над учителем, лгать, вести «взрослый» образ жизни и т. п. Поэтому одни и те же эпизоды, в версии 1976-го года становятся событием, а в 2008 г. не несут никакой смысловой нагрузки. Здесь событием становятся «взрослые» проблемы и переживания героев-школьников. Тая разочаровывается в любви, доверившись человеку, который ее предал. Олег впервые критически задумывается о том будущем, которое для него старательно подготовил папа. Успешная и обеспеченная жизнь, для которой с его стороны не потребуются никаких усилий, не кажется ему радужной перспективой. Он с завистью смотрит на Таю и Игоря, у которых «будет все остальное».

Заключение и выводы

Таким образом, мы наблюдаем постепенное изменение образа ребенка. В 40–50-е образы ребенка и взрослого представлены однотипно, а их взаимодействие воспринимается линейно. На одном полюсе находится взрослый, являющий собой совершенство, идеальность и образец, к которому направлен вектор развития ребенка. На противоположном полюсе — ребенок, которому предстоит вырасти в полную меру

такой зрелой, опытной и мудрой взрослости. В основе сюжета фильмов этого периода всегда лежит противопоставление детского, незрелого, индивидуального и взрослого, высшего, общепринятого. Главный герой, вступающий в такое противостояние, всегда получает негативную оценку и порицание. А все последующее действие фильма связано с помощью главному герою в приобретении качеств, необходимых для того, чтобы стать настоящим школьником, пионером, комсомольцем.

В 60-е гг. появляются новые варианты развития сюжета. Взаимодействие ребенка и взрослого уже нельзя выстроить на одной прямой. У взрослого появляются (в том числе) и отрицательные черты, а у ребенка индивидуальные особенности, которые не сводятся к простой нехватке определенных качеств. Появляются сюжеты, в основе которых взрослый и ребенок выступают полноправными партнерами по взаимодействию, усиливается интерес к ребенку как к индивидуальности, более детально прорисовывается его внутренний мир и его попытки осмыслить «вечные» ценности, намечается размывание границы между «взрослым» и «детским». В повседневном дискурсе последних десятилетий XX в. появляется новый взгляд на подростка: он подчас предстает носителем вполне взрослых негативных черт. Подросток не просто критически переосмысливает ценности и классические образцы взрослого мира, а полностью их опровергает и высмеивает.

В нулевые окончательно снимается дихотомия «ребенок–взрослый», а на передний план выходят отношения, переживания людей вообще, безотносительно к каким-либо возрастным характеристикам. Возрастная стратификация становится номинальной. Проведенное исследование показало постепенное размывание четких границ между детством и взрослостью, вскрыло неопределенность будущего, связанного с достижением абсолютной, совершенной взрослости. Между тем, научное «конструирование» детства остается в рамках представлений о зрелом возрасте как периоде максимальной реализации человеческих способностей, о ведущей роли взрослого как посредника, транслирующего культурный опыт.

References

1. Arkus L. Priklyucheniya beloi vorony: Evolyutsiya «shkol'nogo fil'ma» v sovetskom kino [Elektronnyi resurs] [The adventures of white crow: evolution of the “school movie” in Soviet cinema]. *Seans*, 2009, no. 41–42, pp. 206–215. URL: <http://seance.ru/blog/whitecrow/> (Accessed: 04.09.2016).
2. Artem'eva E.A. Detskie i podrostkovye obrazy v sovetskom kinematografe: kul't yunosti i strakh pered nei [Characters children and teenage in Soviet cinema: the cult of youth and fear of it]. *Vestnik Moskovskogo universiteta* Seriya 9 «Filologiya» [Moscow university messenger], 2013, no. 3, pp. 154–160.
3. Ar'es F. Rebenok i semeinaya zhizn' pri Starom poryadke [Child and family life under the old order]. Ekaterinburg: Publ. Ural university, 1999. 416 p.

Литература

1. Аркус Л. Приключения белой вороны: Эволюция «школьного фильма» в советском кино [Электронный ресурс] // Сеанс. 2009. № 41/42. С. 206–215. URL: <http://seance.ru/blog/whitecrow/> (дата обращения: 04.09.2016).
2. Артемьева Е.А. Детские и подростковые образы в советском кинематографе: культ юности и страх перед ней // Вестник Московского университета. Серия 9 «Филология». 2013. № 3. С. 154–160.
3. Аръес Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. 416 с.
4. Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского. Киев: Next, 1994. 509 с.

4. Bakhtin M.M. Problemy tvorchestva Dostoevskogo [The problems of Dostoevsky creativity]. Kiev: Next, 1994. 509 p.
5. Byukhner P. Kryuger G. Dyubua M. «Sovremennyy rebenok» v Zapadnoi Evrope [“Modern child” in Western Europe]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological studies], 1996, no. 5, pp. 140–147.
6. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 4. [Collected edition: in 6 vol. Vol. 4]. Moscow: Pedagogika, 1984. 432 p.
7. Zaitseva L.A. Evolyutsiya obraznoi sistemy sovetskogo fil'ma 60-80-kh godov [The evolution of the graphic system of Soviet movie 60–80s]. Moscow: VGIK, 1991. 80 p.
8. Zakharova E.I. Petrova A.A. Materinskie predstavleniya o rebenke i ikh rol' v stanovlenii roditel'stva. [Maternal perception of the child and their role in the development of parenting]. *Semeinaya psikhologiya i semeinaya terapiya* [Family psychology and family therapy], 2004, no. 3, pp. 54–71.
9. Kon I.S. Rebenok i obshchestvo [Child and society]. Moscow: Izdatel'skii tsentr «Akademiya», 2003. 336 p.
10. Lotman Yu.M. Ob iskusstve [About art]. Saint Petersburg: Iskustvo-SPB, 1998. 704 p.
11. Ovsyanikova E.A. Psikhologicheskii analiz predstavlenii roditeli o rebenke [Psychological analysis of parental representations about child]. *Vestnik Tambovskogo universiteta* [Tambov university messenger]. Seriya: Gumanitarnye nauki, 2008, no. 7, pp. 281–285.
12. Petranovskaya L. Zashchita i zabota [Elektronnyi resurs] [Protection and care]. *Otechestvennye zapiski* [Domestic notes], 2014, no. 5. URL: <http://www.strana-oz.ru/2014/5/zashchita-i-zabota> (Accessed: 04.09.2016).
13. Polivanova K.N. Detstvo v menyayushchemsya mire [Elektronnyi resurs] [Childhood in a changing world]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Modern foreign psychology], 2016. Vol. 5 (2), pp. 5–10. doi:10.17759/jmfp.2016050201
14. Polivanova K.N. Sazonova E.V. Shakarova M.A. Chto mogut rasskazat' o sovremennykh detyakh ikh chtenie i igry [What imply modern kids' reading habits and games]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies], 2013, no. 4, pp. 283–299.
15. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p.
16. Arnett J.J. Emerging Adulthood. Oxford University Press, 2004. 280 p.
17. Elkind D. School and Family in the Postmodern World [Elektronnyi resurs]. The Phi Delta Kappa International, 1995. Vol. 77 (1), pp. 8–14. URL: <http://www.jstor.org/stable/20405475> (Accessed: 04.09.2016).
18. Elkind D. The Death of Child Nature: Education in the Postmodern World [Elektronnyi resurs]. Journ. Phi Delta Kappah, 1997. Vol. 79 (3), pp. 241–245. URL: <http://www.jstor.org/stable/20405998> (Accessed: 04.09.2016).
19. Postman N. The Disappearance of Childhood. New York: Vintage Books, 1994. 177 p.
20. Richter D. Kindheit als Utopie. Zur Zukunft von Familie und Kindheit. Beiträge zum Mainzer Kongreß hrsg. vom Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit. Bonn, 1989. P. 135–139.
21. Setterstern Jr. Richard A. Becoming Adult: Meanings and Markers for Young Americans. Coming of Age in America. Edited by M.C. Waters, J. Carr Patrick, M.J. Kefalas, J. Holdaway. University of California Press, 2011, pp. 169–190.
5. Бюхнер П. Крюгер Г. Дюбуа М. «Современный ребенок» в Западной Европе // Социологические исследования. 1996. № 5. С. 140–147.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
7. Зайцева Л.А. Эволюция образной системы советского фильма 60–80-х годов. М.: ВГИК, 1991. 80 с.
8. Захарова Е.И. Петрова А.А. Материнские представления о ребенке и их роль в становлении родительства // Семейная психология и семейная терапия. 2004. № 3. С. 54–71.
9. Кон И.С. Ребенок и общество. М: Издательский центр «Академия», 2003. 336 с.
10. Лотман Ю.М. Об искусстве. СПб.: Искусство-СПБ, 1998. 704 с.
11. Овсяникова Е.А. Психологический анализ представлений родителей о ребенке // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2008. Вып. № 7. С. 281–285.
12. Петрановская Л.В. Защита и забота [Электронный ресурс] // Отечественные записки. 2014. № 5. URL: <http://www.strana-oz.ru/2014/5/zashchita-i-zabota> (дата обращения: 04.09.2016).
13. Поливанова К.Н. Детство в меняющемся мире [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 2. С. 5–10. doi:10.17759/jmfp.2016050201 (дата обращения: 04.09.2016).
14. Поливанова К.Н. Сазонова Е.В. Шакарова М.А. Что могут рассказать о современных детях их чтение и игры // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 283–299.
15. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
16. Arnett J.J. Emerging Adulthood. Oxford: University Press, 2004. 280 p.
17. Elkind D. School and Family in the Postmodern World [Электронный ресурс] // The Phi Delta Kappa International. 1995. Vol. 77. № 1. P. 8–14. URL: <http://www.jstor.org/stable/20405475> (дата обращения: 04.09.2016).
18. Elkind D. The Death of Child Nature: Education in the Postmodern World [Электронный ресурс] // Journ. Phi Delta Kappah. 1997. Vol. 79. № 3. P. 241–245. URL: <http://www.jstor.org/stable/20405998> (дата обращения: 04.09.2016).
19. Postman N. The Disappearance of Childhood. New York: Vintage Books, 1994. 177 p.
20. Richter D. Kindheit als Utopie // Zur Zukunft von Familie und Kindheit. Beiträge zum Mainzer Kongreß hrsg. vom Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit. Bonn, 1989. P. 135–139.
21. Setterstern Jr. Richard A. Becoming Adult: Meanings and Markers for Young Americans // Coming of Age in America / Edited by M.C. Waters, J. Carr Patrick, M.J. Kefalas, J. Holdaway. University of California Press, 2011. P. 169–190.

The Children's Playground in the Context of Cultural-Historical Psychology

E.O. Smirnova*,

Moscow State University of Psychology and Education,
Moscow, Russia,
smirneo@mail.ru

I.A. Kotliar**,

Dubna International University for Nature, Society, and Man, Dubna, Russia,
iakorepanova@gmail.com

M.V. Sokolova***,

Moscow State University of Psychology and Education,
Moscow, Russia,
sokolovamw@mail.ru

E.G. Sheina****,

Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russia,
leshgp@gmail.com

The article describes the possible application of the principles of cultural-historical approach and activity theory to the evaluation of toys and play environments. A children's playground is treated as cultural means or artifact created by adults for starting a child's activity. In terms of cultural-historical psychology, psycho-pedagogical analysis of a playground is based on the identification of the play value level and the compliance with the objectives peculiar to the age. Analysis and design are based on the understanding of the playground as a single space, where each element has the potential for any children's development activity – play, communication, experimentation, etc. The following criteria of psychological and pedagogical inspection are identified and well-grounded: the principle of

For citation:

Smirnova E.O., Kotliar I.A., Sokolova M.V., Sheina E.G. The Children's Playground in the Context of Cultural-Historical Psychology. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 269–279. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120316

Для цитаты:

Смирнова Е.О., Котляр И.А., Соколова М.В., Шеина Е.Г. Детская площадка в контексте культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 269–279. doi:10.17759/chp.2016120316

* *Elena Olegovna Smirnova*, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Centre for psychological and pedagogical expertise of games and toys, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-Mail: *smirneo@mail.ru*

** *Inna Aleksandrovna Kotliar*, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Dubna International University for Nature, Society, and Man, Dubna, Russia. E-Mail: *iakorepanova@gmail.com*

*** *Maria Vladimirovna Sokolova*, Candidate of Psychological Sciences, an expert in methodological work in the Centre for psychological and pedagogical expertise of games and toys, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-Mail: *sokolovamw@mail.ru*

**** *Elena Georgyevna Sheina*, Head of the scientific and methodological department of the Centre for psychological and pedagogical expertise of games and toys, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-Mail: *leshgp@gmail.com*

Смирнова Елена Олеговна, доктор психологических наук, профессор, руководитель Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-Mail: *smirneo@mail.ru*

Котляр Инна Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Международный университет природы, общества и человека «Дубна», Дубна, Россия. E-Mail: *iakorepanova@gmail.com*

Соколова Мария Владимировна, кандидат психологических наук, специалист по методической работе Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-Mail: *sokolovamw@mail.ru*

Шеина Елена Георгиевна, начальник научно-методического отдела Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-Mail: *leshgp@gmail.com*

orientation to age-related peculiarities, the principle of high play value, the principle of transparency of objects, the principle of supporting acceptable risk, the principle of taking account of visitors' activity levels, invitation to dialogue – the principle of dialogueness. The use of these principles in the course of designing playgrounds is illustrated by examples. These show that the conceptual apparatus of cultural-historical psychology may be used not only to explain the mechanisms and forms of mental development, but also for the analysis of particular conditions of a child's mental development and design of play environments.

Keywords: psychological and pedagogical evaluation, children's playground, play environment, child, activity, play, play value, designing children's playgrounds.

Детская площадка в контексте культурно-исторической психологии

Е.О. Смирнова,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
smirneo@mail.ru

И.А. Котляр,

Международный университет природы, общества и человека «Дубна», Дубна, Россия,
iakorepanova@gmail.com

М.В. Соколова,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
sokolovamw@mail.ru

Е.Г. Шеина,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
leshgp@gmail.com

В статье показана возможность использования принципов культурно-исторического подхода и теории деятельности к экспертизе игрушек и игровых сред. Детская игровая площадка рассматривается как культурное средство или артефакт, создаваемый взрослыми для разворачивания деятельности ребенка. С позиции культурно-исторической психологии психолого-педагогический анализ площадки основывается на выявлении уровня игровой ценности и соответствии задачам возраста. В основе анализа и проектирования – понимание площадки как единого пространства, где каждый элемент несет потенциал для какой-либо развивающей деятельности детей – игры, общения, экспериментирования и др. Выделены и обоснованы следующие критерии психолого-педагогической экспертизы: принцип ориентации на возрастные особенности, принцип высокой игровой ценности, принцип открытости объектов, принцип поддержки допустимого риска, принцип учета уровней активности посетителей, приглашение к общению – принцип диалогичности. Приводятся примеры использования данных принципов в практике проектирования детских площадок. Приведенные материалы показывают, что понятийный аппарат культурно-исторической психологии может быть использован не только для объяснения механизмов и форм психического развития, но и для анализа конкретных условий психического развития ребенка и проектирования игровых сред.

Ключевые слова: психолого-педагогическая экспертиза, детская площадка, игровая среда, ребенок, деятельность, игра, игровая ценность, проектирование детских площадок.

In English

The key issue for L.S. Vygotsky and his followers was the way a child can take his place in society, i.e., become an adult. B.D. Elkonin proposes to add to this issue the opposite one: "... how can society ("adults") take a place in the formation of the elements of activity of a human ("a child")?" [13]. And this "wedging-in" of society into children's spontaneous activity should not displace or sub-

stitute it, but rather convert it into "its own actions". By discussing the ways of including society into a child's life, B.D. Elkonin considers the demand for "relevance", i.e. "... finding a place for one person in the development of the activity of another one" [ibidem]. However, direct interaction with an adult is not the only way to include society (and finding its place) in a child's activity. Adults (society) have

created and continue to create a lot of special means and tools aimed at transforming a child's spontaneous activity, to put it into the cultural form of its own actions. These means and tools include the products of the so-called children's sub-culture — first of all, toys, cartoons, children's books, etc. These products stimulate specific modes of action and form the attitude towards the world. Over the past century and a half, a special "children's" area has been singled out in the world culture — toys and games, children's literature, music, theatre, animated films for children, etc. All these products can be considered as "cultural artifacts", i.e. the cultural means addressed to adults and children for their cultural development and for socialization.

Nowadays, products of children's subculture are not only means of cultural development, but also a "commodity", i.e. objects for selling in a rather saturated and competitive market of goods and services. Accordingly, they are subject to marketing. Marketing techniques often ignore a child's development patterns. Attention is focused on attracting buyers, the need to surprise, amaze them, to distinguish themselves from competitors. Manufacturers of toys, books and films are not always focused on their products' development potential and, as a rule, do not take into account the peculiarities of the age of children for whom their goods are intended. The analysis of the market of modern toys shows that the majority of them are no longer intended for children's games. The predominant toys in shops are those which are not meant for playing with, but just to be watched singing, jumping, giving instructions, etc., which results in a child's game often turning into manipulation and enjoying the features of technically elaborate toys. Many books for children are overloaded with teaching tasks, audio- and gaming effects, which detract a child from a meaningful perception of literature. Cartoons watched by children, in terms of their images, vocabulary and content, are addressed not to pre-schoolers and sometimes are difficult to understand even for adults.

In this regard, the task of psycho-pedagogical inspection comes to the fore, aimed at determining the development potential of the products of children's subculture.

For over ten years, at the Centre for psychological and pedagogical inspection of toys and games of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Moscow Psychological and Pedagogical University (hereinafter — the "Centre for toys and games") psychological and pedagogical toys and game materials have undergone a formal inspection, the purpose of which is to assess a specific toy from the point of view of its role in the development of a child and its appropriateness for the age for which it is intended [12]. The theoretical basis of this work is cultural-historical approach and activity theory.

From the perspective of a cultural-historical approach, a toy should be means of familiarization with cultural background. It should guide a child to exercise the capacity it has, i.e. contain *guidelines* for specific, culture-consistent actions. At the same time, a toy should be the subject of a child's independent activity and encourage it to act proactively. The most important requirement for a toy is that it should give a child the opportunity for creative, meaningful *activity*. These two requirements are inseparable and mutually depen-

dent, because the most effective cultural background is assimilated not in a detached verbal form, but in the process of the actions themselves. On the other hand, a toy can (should) guide a child's spontaneous activity in a certain direction, give it a cultural sense that is born in the course of its own actions. It should be emphasized that the development value refers not to transmission of information or teaching but to stimulation of a child's independent, meaningful activity in a variety of fields: imagination, thinking, communication, empathy, etc.

Thus, the development of the potential of a toy involves, on the one hand, the orienting basis of playing action setting the child's path, and on the other hand, the openness of a toy for a child's own actions (emotions, ideas, appealing).

These requirements apply to all products of children's sub-culture; at the same time, they vary and become concrete depending on the object of inspection.

Over recent years, a special "item" — children's playground — has become the object of psychological and pedagogical inspection at the Centre for toys and games.

The emergence of children's playgrounds at the turn of twentieth century was due to the changes in a child's place within the society. During this period, a system of special institutions, kindergartens, appeared, where special time and place were allocated for children to be in the open air. At the same time, rapid growth of cities was observed, the increase and acceleration in traffic flow in the streets and, as a consequence, there were fewer open safe places for children to play and move freely. This explains the dual nature of a playground. On the one hand, it is a kind of compromise between a city environment and children's needs and, on the other hand, it is a space for a child's development.

At the turn of the twentieth century, typical playgrounds consisted mainly of special equipment for physical activity — bars, structures for balancing, and swings. Actually, there was no place for games on such playgrounds, only a space for exercising. By and large, until the 1950s, in fact, there were no special places for children playing in the street. Only during the 1960s, did the situation begin to change: in the major US and European industrial cities separate areas were created for children's activities in the streets. The first to appear were fenced-off areas with metal equipment of the same type (swings, slides, horizontal bars, and sand-pits). Later, production of more complex equipment began to appear, for example, climbing equipment— houses, slides and interconnections between them. On the playgrounds, in addition to this equipment, objects from nature were placed, such as bushes, rocks, logs, stumps, not only for their appearance, but also for the purpose of playing. Since the mid-twentieth century, children's playgrounds in Europe and America became a mass phenomenon and an integral part of the urban environment. At first they were equipped with traditional standardized equipment with a minimum of natural elements on them; and by the 70s of the last century, original playgrounds began to appear with more attention given to uniquely designed equipment, landscaping, natural materials. The beginning of the twenty-first century is characterized by the growing interest in children's spaces using natural materials [7].

Since the second half of the twentieth century, the so-called adventure playgrounds started to develop in many industrial cities [6]. On these grounds, children not only use ready-made equipment created for them by adults, but also build their own playing space. This form of organization of children's activities meets children's need for a game, experimentation, communication and free movement in the best way.

In Russia, the recent decade has been marked with the transition from traditional standardized metal equipment to bright, plastic equipment and artificial turf. There is also growing interest in wooden, ecological equipment with natural elements and landscaping.

Children's playgrounds appear in the studies carried out by architects and urbanists as a special item, but less often in the studies carried out by the representatives of psychological and pedagogical studies [5; 7].

For a long time, the design of children's playgrounds had involved landscape architects and designers focused on the works by J. Gibson and the ecological approach developed by him and his followers [3]. Over the past decade, psychologists have become more active in the analysis and design of children's playgrounds.

Over the past 40 years, much empirical data have been collected describing the characteristics of children's behaviour on the playgrounds. For example, primary school children and adolescents often play on the so-called "boundary" grounds – at the crossroads, near the entrances to the houses, where the situation is constantly changing, new people appear, etc. [2]. Zoning space, dividing a playground into play areas, arranging for fences stimulate the children's creativity and increase the duration of a game. A variety of children's play equipment influences the type, quality and variety of children's games.

Many studies were focused on the relation between the type of playground and the children's behaviour; some common characteristics affecting the value of the play equipment and playgrounds as a whole were distinguished; a relationship between a particular children's activity and the features of the playground was identified.

It was found out that traditional playgrounds stimulate competitiveness rather than cooperation, and encourage individual games, while larger adventure playgrounds stimulate construction and role-playing games that have a plot. Abundance of artificial elements on the playground encourages children to establish a hierarchical relationship, competition; and in spaces full of the natural elements attention is focused on fantasy games and social activity. Children talk more freely on a swing than on a slide; emotional and practical cooperation ("horseplay") occurs more frequently playing on grassy areas.

The qualities which improve the playing potential of a playground were described. They include continuity, i.e. an opportunity to smoothly move between play areas due to connections between them. A "good" playground includes so-called activity loops, i.e. play areas placed in a circle, which ensures the continuity of the game. This arrangement suits the natural course of a game to the greatest extent. This once again confirms the fact that

the playing and social potential of a playground depend not only on the equipment installed on it but also on the playground layout as a whole (see Analysis [7]).

The findings show that the content of children's activity is largely determined by the organization of space, and therefore, a children's playground can and should be the object of practice-oriented studies carried out by pediatric psychologists. Currently, playgrounds are created in our country by architects and designers, who focus mainly on aesthetic, economic, and ergonomic aspects of space. The playing and development potential of a playground, as a rule, are not taken into account.

As a result, the majority of playgrounds do not perform their functions and their development potential remains extremely low. The participation of psychologists, who understand the age characteristics of children and conditions contributing to children's activities, will help make playgrounds more adequate to the needs and abilities of children, and improve their development potential. The practical participation of psychologists can be performed both in designing play environments and in their psychological and pedagogical inspection.

In this regard, in the Centre for games and toys, principles for designing children's play equipment are being developed, as well as the approach to the assessment of their development potential. The scientific basis of this approach is a cultural-historical psychology and the activity theory – works by L.S. Vygotsky, A.N. Leontyev, G.P. Schedrovitsky, A.G. Asmolov, V.V. Rubtsov, V.M. Munipov, V.L. Glazychev and others [1; 4; 10].

The analysis of a play environment on playgrounds is based on the same scientific grounds as the method of inspecting toys developed at the Centre and widely used in practice [12].

A children's playground is a cultural facility, cultural artifact created by adults for initiating a child's activities. This is a common space where each element has the potential for development of children's activities. A child's activities on the playground are associated with disobjectification of meanings and functions of the objects of the playing environment, as well as creative, fantasy and transforming activity of children themselves, their interaction with others – children and adults present on the playground.

Designing children's playgrounds requires paying attention to the following psychological principles: consideration of peculiarities related to age, high play value, transparency of objects, supporting permissible risk, recording the visitors' activity levels, invitation to communicate – dialogueness.

Let us consider each principle in greater detail.

The principle of orientation to age peculiarities.

A playground should take into account the age peculiarities of visitors and focus on the needs of children, first of all, in the game, experimentation, transformation, creativity, communication, active movement, rest, learning. It should also take into account the physical abilities and psychophysical characteristics of children (height, weight), and the ability to assess risks as well as self-control.

A playground for young children is a space where the basis of social forms of interaction adopted in a culture is formed. This space is required for full mental development, because basic components of the self-image are

formed here: a sense of self-motion, touch and balance that create borders of body self-image, for which a specially built environment is required [11].

At pre-school age, a children's playground is a unique place for free playing in mixed-age teams, for active communication, for experiments with different environments and their combinations, as well as for physical activity.

At primary school age, a children's playground makes it possible to actively try independent movement which contributes to motor competence if active "overcoming" the environment and materials when almost every object of the area is used in a certain way (for example, they do not play in the house but climb on it and watch out from the top, etc.).

In adolescence, a children's playground sometimes becomes the only available place for adolescents to communicate freely, to try and improve their physical abilities, and to demonstrate them to others.

Thus, for each age a children's playground is a space that creates the conditions for spontaneous (as this term was understood by L.S. Vygotsky), independent learning.

The principle of high play value.

One of the main criteria for selecting objects for a particular playground is the assessment of the play value of each object or element of the landscape. The play value of the object or material is the diversity and the duration of possible play activity that can be made with the aid of it. Unformed multifunctional objects and materials – sand and other bulk materials, water, paper and its derivatives – have the highest play value. Such materials are open to a variety of children's actions. On the playground these are sandboxes, something for pouring out pebbles or chips, water objects, climbing equipment.

The landscape of a children's playground itself has high play value, particularly complex landscape. In comparison with the specific play objects (houses, slides, etc.), the elements of the landscape (hills, hollows, water pools, shrubs and trees) provide a unique opportunity for their infinite variable use in a game. Well-designed game landscape may substantially increase the play value of a playground and make it more environmentally friendly.

The principle of transparency of objects.

A playground's environment and its equipment offer visitors an active interaction with its elements, "openness" of a particular object and the whole space of the playground for various activities. A visitor (first of all a child) needs to be able to determine himself what he will do and in what way, what he can with the object or on the playground in whole, rather than desobjectify the designers' narrow ideas.

As was noted above, the openness indicator is used for the analysis of toys [12]. This indicator should be used when analyzing and designing playgrounds. Objects that allow a wide variety of actions to be made with them are "open". A simple example of an open object: a house that enables a child to carry out many different actions: to play (to start a variety of game themes, both individual and collective ones),

to climb on, to communicate, to experiment, etc. "Closed" objects involve a single way of using them or a limited range of action. An example of a "closed" object: a carousel, mechanically-sprung swings. They involve one type of motion (motion in circle or swinging) [details see: 5].

Differences in ages mean different needs for the quantity and quality of open and closed objects. Thus, for an early age, we see a greater need for closed objects with very clear logic of use. While for pre-school and early school age, the need for open objects is greater. For adolescents, when communication is a priority, this need is not so relevant.

The principle of permissible risk.

When designing playgrounds, risk is a topical issue that is being actively developed in international practice. In recent decades, it has been generally agreed to separate the two concepts – "risk" and "danger", where the latter is understood as a potential source of harm the consequences of which are difficult to predict, and the former – as an action of a person in a situation of uncertainty. For a long time it was thought that risk referred to something unnecessary, negative, something to be avoided at all costs. However, the ability to control a risk situation as well as the ability to assess one's own resources are very important for present-day people. These skills may only be obtained out of actual experience, when getting in real risk situations or in specific game situations where a child gets an opportunity to experience overcoming "what if" situations. A playground in its potential is not dangerous, though risky. In this case, risks for children of different ages are not the same and depend on many factors, primarily, on the motor activity development and self-control levels.

It seems to us that, when discussing the issues of risks on a children's playground, it is advisable to use the "testing" concept introduced by B.D. Elkonin [14]. Test action is risky due to its openness and incompleteness. A playground should be the environment where children can take risks but at the same time control risk situations.

A children's playground needs to be safe; however, it needs to have space for risk. The opportunity to take risks is an important condition for the existence of children's games. One of the main requirements for the game that adults are able to create is making a balance between the need to offer risk and the need to protect children from severe injuries.

In the International Safety Standards EN 1176: 2008 "Safety of gaming equipment" and its Russian translation, it is emphasized that experiencing risk is one of the basic human needs [9]. In order to learn to overcome his fear, a person in childhood should have an opportunity to try out different options for risk-taking behaviour in a controlled, secure environment. Playing facilities should be designed in such a way (especially playing equipment for climbing, lifting) that every child can climb them. The level of complexity should be regulated by the player himself, which prevents dangerous situations.

The principle of recording visitors' activity levels.

A playground should take into account the possible degree of activity of its visitors and offer the opportunity both for dynamic actions, joint actions, and privacy, observations "from the side", and resting.

Invitation to communicate — the principle of dialogueness.

Objects on the playground should invite visitors to a dialogue with them, with each other and with the surrounding space. Some objects can be used mostly by two or three children, and some, such as water pumps (to be started up only by fathers, grandfathers, elder brothers) involve in the game and in the space a part of the target audience that usually remains uninvolved on children's playgrounds and make it possible to establish inter-generational interaction.

These are the psychological principles that we propose to use when designing play environments. Similar criteria are applicable to the psychological and educational inspection of a children's playground, namely: identification of the play value level of different objects, appropriateness of the play space with the tasks of the age, detection of the opportunities for a child or a group of children to be engaged in different activities (communication, experimenting, motor activity, action-oriented and story games, calming rest, privacy, relaxation, etc.).

As our analysis shows, closed objects and very poor landscape are the predominant features of modern playgrounds in Russia. To have open objects and complex play landscape is obviously not enough. This makes the psychologists' participation in design and assessment of children's playgrounds particularly relevant. This work has already been started. It should be noted that architects and landscape designers are interested in cooperation with psychologists. This collaboration resulted in the children's playground in the Neskuchny Garden (Moscow) and the theme amusement park "Sochi-Park" (Sochi), in the city park in Dolgoprudny, courtyard areas in new housing estates in Novosibirsk and Mytishchi.

In conclusion, it should be emphasized that the conceptual apparatus of cultural-historical psychology may be used both in order to explain the laws and consistent patterns of children's mental development and for the analysis of object related conditions, and spatial conditions of their life. The design and inspection of children's play environments are parts of the process for practical application of cultural-historical psychology and activity theory.

Financing

The study was carried out with the financial support from the Russian Foundation for Humanities (No 15-06-10627 Psychological and pedagogical analysis of children's play environment of the modern city).

In Russian

Ключевым вопросом для Л.С. Выготского и его последователей был вопрос о том, каким образом ребенок может занять свое место в обществе, т. е. стать взрослым человеком. Б.Д. Эльконин предлагает дополнить этот вопрос противоположным: «каким образом обществу, ("взрослым") занять место в стихии становления активности человека ("ребенка")» [13]. Причем такое «вклинивание» общества в спонтанную детскую активность не должно вытеснять или замещать ее, а должно превращать в форму «собственного действия». Обсуждая способы такого включения общества в стихию жизни ребенка, Б.Д. Эльконин рассматривает требование «уместности», т. е. «...обретение места одного человека в становлении активного другого» [там же]. Однако непосредственное взаимодействие со взрослым — не единственный путь включения общества (и обретения им своего места) в стихию активности ребенка. Взрослые (общество) создало и продолжает создавать массу специальных средств и орудий, задача которых — преобразовать спонтанную активность ребенка, придать ей культурную форму собственного действия. К этим средствам относятся продукты так называемой детской субкультуры — это, прежде всего, игрушки, мультфильмы, детские книжки и пр. Эти продукты стимулируют определенные способы действия и формируют отношение к миру. В прошедшие полтора века в мировой культуре выделилась особая «детская» область — игры и игрушки, детская литература, музыка, театр, мультипликационные фильмы для детей и пр. Все эти произведения могут рассматриваться как «ар-

тефакты культуры», т. е. как культурные средства, адресованные взрослыми детям для их культурного развития и приобщения к жизни общества.

Продукты детской субкультуры в настоящее время являются не только средствами культурного развития, но и «товаром», т. е. предметом продажи на достаточно насыщенном и конкурентном рынке товаров и услуг. Соответственно, они являются предметом маркетинга. А маркетинговые технологии зачастую не учитывают закономерности развития ребенка. В центре внимания — привлечение покупателей, необходимость удивить, поразить, отличиться от конкурентов. Производители детских игрушек, книг и фильмов далеко не всегда ориентируются на развивающий потенциал своей продукции и, как правило, не учитывают специфику возраста детей, которым адресованы их товары. Анализ рынка современных игрушек показывает, что большинство из них перестали быть средствами, предназначенными для детской игры. В магазинах преобладают игрушки, с которыми не надо играть, а нужно просто наблюдать, как они поют, прыгают, дают команды и пр., в результате чего детская игра зачастую превращается в манипулирование и сводится к использованию возможностей технически оснащенных игрушек. Многие книжки для детей перегружены дидактическими заданиями, звуковыми и игровыми эффектами, что уводит от полноценного восприятия литературы. Мультфильмы, которые смотрят дети по своему образному ряду, по лексике и по содержанию адресованы не дошкольникам и порой малопонятны даже взрослым.

В этой связи возникает задача психолого-педагогической экспертизы, направленная на определение развивающего потенциала продуктов детской субкультуры.

В Центре психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек ФГБОУ ВО МГППУ (далее — Центр игры и игрушки) уже более десяти лет осуществляется психолого-педагогическая экспертиза игрушек и игровых материалов, цель которой заключается в оценке конкретной игрушки с точки зрения ее роли в развитии ребенка и соответствия ее тому возрасту, для которого она предназначена [12]. Теоретической основой этой работы является культурно-исторический подход и теория деятельности.

С позиции культурно-исторического подхода, игрушка должна стать средством освоения культурного опыта. Она должна направлять ребенка на осуществление заложенных в ней возможностей, т. е. содержать *ориентир* для определенных, культуросообразных действий. В то же время игрушка должна стать предметом самостоятельной активности ребенка, стимулировать его инициативные действия. Важнейшее требование к игрушке состоит в том, что она должна открывать возможность для творческой, осмысленной *активности самого ребенка*. Эти два требования неразрывно связаны и предполагают друг друга, поскольку культурный опыт наиболее эффективно усваивается не в отчужденно-вербальной форме, а в процессе собственного действия. С другой стороны, игрушка может (должна) направлять спонтанную активность ребенка в определенное русло, придавать ей культурный смысл, который рождается в собственном действии. Следует подчеркнуть, что под развивающим значением подразумевается не передача информации и не обучение, а стимуляция самостоятельной осмысленной активности ребенка в самых разных сферах: активности воображения, мышления, общения, сопереживания и пр.

Таким образом, развивающий потенциал игрушки предполагает, с одной стороны, ориентировочную основу игрового действия, задающую его траекторию, а с другой, открытость игрушки для собственных действий (переживаний, представлений, обращений) ребенка.

Данные требования применимы ко всем продуктам детской субкультуры, в то же время они варьируются и конкретизируются в зависимости от предмета экспертизы.

В последнее время предметом психолого-педагогической экспертизы в Центре игры и игрушки стал особый «предмет» — детская площадка.

Появление детских площадок на рубеже XIX и XX вв. связано с изменением места ребенка в обществе. В этот период возникла система специальных учреждений, детских садов, в которых для пребывания детей на свежем воздухе были выделены специальные время и место. Одновременно с этим происходил быстрый рост городов, увеличение и ускорение движения транспортных потоков по улицам и, как следствие, произошло сокращение открытых безопасных мест для свободной игры и передвижения детей.

Этим объясняется двоякая природа детской площадки. С одной стороны, она — своего рода компромисс между условиями города и потребностями детей, а с другой, — пространство для детского развития.

Типичные игровые площадки на рубеже XIX—XX вв. состояли в основном из специальных приспособлений для физической активности — турников, конструкций для удержания равновесия, качелей. Собственно играть на таких площадках было практически негде, только заниматься физическими упражнениями. В массовой практике до 1950-х гг. специальных пространств для игры детей на улице практически не было. Только в 1960-х гг. ситуация стала меняться: в крупных индустриальных американских и европейских городах стали создаваться отдельные территории для поддержки детских деятельностей на улице. Первыми появились четко огороженные площадки с однотипным металлическим оборудованием (качели, горка, турник, песочница). Позже стали производить более сложное оборудование, например, комплексы для лазания — системы домиков, горок и переходов между ними. Возникли площадки, на которых помимо игрового оборудования размещались природные объекты — кусты, камни, бревна, пни, несущие на себе не только декоративную, но и игровую нагрузку. С середины XX в. детские площадки Европы и Америки стали массовым явлением и неотъемлемой частью городских систем. И если сначала они были наполнены традиционным стандартизованным оборудованием и природные элементы на них были минимизированы, то к 70-м гг. прошлого столетия стали появляться оригинальные площадки, на которых больше внимания уделялось авторскому оборудованию, ландшафту, природным материалам. Начало XXI в. характеризуется возрастающим интересом к детским пространствам, использующим природные материалы [7].

Со второй половины XX в. во многих индустриальных городах развивается система так называемых площадок приключений [6]. На этих площадках дети не только используют готовое, созданное для них взрослыми оборудование, но и строят свои игровые пространства. Такая форма организации деятельности детей наиболее полно отвечает потребности детей в игре, экспериментировании, общении и свободном движении.

В России в последнее десятилетие отмечается переход от традиционного стандартизованного оборудования из металла к яркому, пластмассовому, оборудованию, совмещенному с искусственным покрытием. Отмечается также интерес к деревянному, экологическому оборудованию, к включению природных и ландшафтных элементов.

В качестве особого предмета изучения детская площадка выступает в исследованиях архитекторов и урбанистов, реже — представителей психологии и педагогики [5; 7].

Длительное время проектированием детских площадок занимались ландшафтные архитекторы и дизайнеры, ориентируясь на работы Дж. Гибсона и разрабатываемый им и его последователями экологический подход [3]. В последнее десятилетие к

анализу и проектированию детских площадок обратились и психологи.

За последние 40 лет собрано множество эмпирических данных, описывающих особенности поведения детей на площадках. Например, дети младшего школьного и подросткового возраста чаще всего играют в так называемых «граничных» областях — на перекрестках, около входов в дома, там, где ситуация постоянно меняется, появляются новые люди и т. д. [2]. Зонирование пространства, разделение площадки на игровые зоны, организация ограждений стимулируют креативность детей и увеличивают продолжительность их игры. Разнообразие детского игрового оборудования влияет на тип, качество и разнообразие детской игры.

Во многих исследованиях изучалась связь между типом площадки и поведением детей, выделялись некоторые общие характеристики, влияющие на игровую ценность оборудования и площадки в целом, выявлялась связь между той или иной активностью детей и свойствами пространства.

Так, было выявлено, что традиционные площадки скорее стимулируют соревновательность, чем сотрудничество, и поощряют одиночную игру, в то время как площадки приключений больше стимулируют конструирование и сюжетно-ролевую игру. Насыщенность площадки искусственными элементами поощряет детей к установлению иерархических отношений, к соревнованию, а в пространствах с природными элементами фокус сдвигается на игру-фантазирование и социальную активность. Дети свободнее разговаривают на качелях, чем на горках, а эмоционально-практическое взаимодействие («возня») происходит чаще на газонах.

Были описаны качества, которые повышают игровую потенциал площадки. Среди них — непрерывность, т. е. возможность плавно передвигаться между игровыми зонами за счет связей между ними. На «хорошей» площадке существуют так называемые петли активности (an activity loop), т. е. игровые зоны, расположены по кругу, что обеспечивает непрерывность игры. Такое расположение в наибольшей степени соответствует естественному ходу игры. Это еще раз подтверждает, что игровой и социальный потенциал площадки зависит не только от размещенного на ней оборудования, но и от общего зонирования площадки (см. анализ [7]).

Полученные данные показывают, что содержание деятельности детей во многом определяется организацией пространства, а значит, детская игровая площадка может и должна стать предметом практико-ориентированных исследований детских психологов. В настоящее время в нашей стране создание игровых площадок осуществляется архитекторами и дизайнерами, которые ориентируются преимущественно на эстетические, экономические или эргономические аспекты пространства. Игровой и развивающий потенциал площадки, как правило, в расчет не принимается.

В результате большинство площадок не выполняют свои функции и их развивающий потенциал

остается крайне низким. Участие психологов, понимающих возрастные особенности детей и условия, способствующие разворачиванию детских деятельностей, позволит сделать игровые площадки более адекватными потребностям и возможностям детей, повысит их развивающий потенциал. Практическое участие психологов может осуществляться как в проектировании игровых сред, так и в их психолого-педагогической экспертизе.

В этой связи в Центре игры и игрушки разрабатываются принципы проектирования детских игровых средств и подход к оценке их развивающего потенциала. Научной основой этого подхода является культурно-историческая психология и теория деятельности — работы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Г.П. Щедровицкого, А.Г. Асмолова, В.В. Рубцова, В.М. Мунипова, В.Л. Глазычева и других [1; 4; 10].

Анализ игровой среды на площадках строится на тех же научных основаниях, что и методика экспертизы игрушек, которая была разработана в Центре и широко используется на практике [12].

Детская игровая площадка — культурное средство, артефакт культуры, созданное взрослыми для разворачивания деятельности ребенка. Это единое пространство, где в каждом элементе заложен потенциал для какой-либо развивающей деятельности детей. Деятельность ребенка на площадке связана с распределением смыслов и функций объектов игровой среды, а также с созидающей, фантазийной и преобразующей активностью самих детей, их взаимодействием с другими — детьми и взрослыми, находящимися на площадке.

Проектирование детских игровых сред предполагает ориентацию на следующие психологические принципы: учет возрастных особенностей, высокая игровая ценность, открытость объектов, поддержка допустимого риска, учет уровней активности посетителей, приглашение к общению — диалогичность.

Рассмотрим каждый принцип подробнее.

Принцип ориентации на возрастные особенности.

Площадка должна учитывать возрастные особенности посетителей и ориентироваться на потребности детей, прежде всего, в игре, экспериментировании, преобразовании, творчестве, общении, активном движении, отдыхе, познании. Она также должна учитывать физические возможности и психофизические показатели детей (рост, вес), умение оценивать риски и контролировать себя.

Детская площадка для детей раннего возраста является пространством, где формируются основы социальных форм взаимодействия, принятых в культуре. Такое пространство необходимо для полноценного психического развития, поскольку здесь формируются базовые компоненты образа Я — чувство собственного движения, осознания и равновесия, создающие границы телесного образа Я, для которых нужна специально созданная среда [11].

В дошкольном возрасте детская площадка — это уникальное место для свободной игры в разновозрастном коллективе, для активного общения, для

экспериментов с различными средами и их сочетаниями, а также для двигательной активности.

В младшем школьном возрасте детская площадка предоставляет возможность активных проб собственного движения, что способствует моторной компетентности активного «преодоления» среды и материалов, когда почти каждый объект площадки используется определенным образом (например, в домике не играют, а на него залезают и наблюдают сверху и т. п.).

В подростковом возрасте детская площадка становится иногда единственным возможным местом для свободного общения подростков, пробы и совершенствования физических возможностей и демонстрации их окружающим.

Таким образом, для каждого возрастного этапа детская площадка может выступать пространством, создающим условия для спонтанного (в том смысле, который в это понятие вкладывал Л.С. Выготский), самостоятельного обучения.

Принцип высокой игровой ценности.

Одним из главных критериев выбора объектов для конкретной игровой площадки является оценка игровой ценности каждого объекта или элемента ландшафта. Игровая ценность объекта или материала — это разнообразие и продолжительность возможных игровых действий, которые можно совершить с его помощью. Наиболее высокую игровую ценность имеют неформальные полифункциональные объекты и материалы — песок и другие сыпучие материалы, вода, бумага и ее производные. Такие материалы открыты для самых разных действий детей. На детской площадке — это песочницы, системы пересыпания гальки или щепы, водные объекты, лазательное оборудование.

Высокой игровой ценностью обладает также сам ландшафт детской площадки, в особенности сложный рельеф. По сравнению с конкретными игровыми объектами (домики, горки и т. п.), элементы ландшафта (холмы, ложбины, водоемы, кусты и деревья) предоставляют уникальную возможность для бесконечного вариативного игрового использования. Грамотно спроектированный игровой ландшафт может существенно увеличить игровую ценность детской площадки и сделать ее более экологичной.

Принцип открытости объектов.

Среда детской площадки и оборудование на ней предлагает посетителям активное взаимодействие с ее элементами, «открытость» конкретного объекта и всего пространства площадки для различных деятельностей. Посетитель (прежде всего ребенок) должен иметь возможность самостоятельно определять, чем и каким образом он будет заниматься, что он может делать на каждом объекте или всей площадке в целом, а не распределчивать узкие замыслы проектировщиков.

Как уже было отмечено выше, для анализа игрушек используется показатель открытости [12]. Аналогичный показатель должен применяться для анализа и проектирования площадок. Объекты, позволяющие производить множество разнообразных

действий с ними — «открытые». Простой пример открытого объекта — домик, который позволяет ребенку осуществлять множество различных действий: играть (разворачивать разнообразные игровые сюжеты, как индивидуальные, так и коллективные), лазить, общаться, экспериментировать и т. д. «Закрытые» объекты предполагают единственный способ действия с ними, либо ограниченный набор действий. Пример «закрытого» объекта — карусель, качели по типу пружины. Они предполагают один тип движения (по кругу или раскачивание) [подробнее см.: 5].

В разных возрастах существует различная потребность в количестве и качестве открытых и закрытых объектах. Так, в раннем возрасте выше потребность в закрытых объектах с предельно ясной логикой использования. В то время как в дошкольном и младшем школьном возрасте выше потребность в открытых объектах. В подростковом возрасте, где на первый план выходит общение, эта потребность не так актуальна.

Принцип поддержки допустимого риска.

При проектировании детских площадок актуальной является проблема риска, которая активно разрабатывается в зарубежной практике. В последние десятилетия общепринятым стало разделение двух понятий — «риск» и «опасность», где второе понимается как потенциальный источник вреда, последствия которого трудно прогнозировать, а первое — как действие субъекта в ситуации неопределенности. Длительное время считалось, что риск это нечто ненужное, негативное, то, чего необходимо избегать любой ценой. Однако умение контролировать ситуацию риска, а также умение оценивать собственные ресурсы необходимы для современного человека. Но эти умения могут быть получены только в реальном опыте, при нахождении в реальных рискованных ситуациях или в особых игровых ситуациях, где ребенок может пережить опыт преодоления в условных ситуациях «как будто». Детская площадка в своем потенциале не опасна, но рискованна. При этом риски для детей разных возрастов не одинаковы и зависят от множества факторов, прежде всего от уровня моторного развития и самоконтроля.

Нам представляется, что при обсуждении проблемы рисков на детской площадке целесообразно привлечение понятия «опробование», введенное Б.Д. Элькониным [14]. Пробное действие, в силу своей открытости и незавершенности, рискованно. На детской площадке должны быть созданы условия для того, чтобы дети могли рисковать, но при этом контролировать ситуации риска.

Площадка должна быть безопасна, но при этом оставлять пространство для риска. Возможность рисковать является важным условием для существования детской игры. Одним из главных условий для игры, которые могут создать взрослые, является установление баланса между необходимостью предложить риск и необходимостью защитить детей от серьезных травм.

В Международном стандарте безопасности EN 1176 : 2008 «Безопасность игрового оборудования» и его российском переводе подчеркивается, что пережи-

вание риска — одна из базовых потребностей человека [9]. Чтобы научиться преодолевать свой страх, человек в детстве должен иметь возможность опробовать разные варианты рискованного поведения в контролируемых, безопасных условиях. Игровые объекты должны быть сконструированы таким образом (прежде всего игровое оборудование для лазанья, подъема наверх), чтобы на них мог забраться каждый ребенок. Уровень сложности должен регулироваться самим играющим, что предотвращает опасные ситуации.

Принцип учета уровней активности посетителей.

Площадка должна учитывать возможную степень активности ее посетителей и предлагать возможность как для активных действий, совместных действий, так и для уединения, наблюдения «со стороны», отдыха.

Приглашение к общению — принцип диалогичности.

Объекты на площадке должны приглашать посетителей к диалогу с ними, друг с другом и окружающим пространством. Некоторые объекты могут использовать чаще всего дети вдвоем или втроем. А некоторые, например, помпы для воды (запустить которые могут только папы, дедушки, старшие братья), привлекают к игре и к пространству ту часть целевой аудитории, которая обычно остается незадействованной на детских площадках, и позволяют налаживать межпоколенное взаимодействие.

Таковы психологические принципы, которые мы предлагаем использовать при проектировании игровых сред. Аналогичные критерии применимы к

психолого-педагогической экспертизе детской площадки, а именно: выявление уровня игровой ценности различных объектов, соответствие игрового пространства задачам возраста, выявление возможностей разворачивания ребенком или группой детей разных видов деятельности (общения, экспериментирования, двигательной активности, подвижных и сюжетных игр, спокойного отдыха, уединения, релаксации и др.).

Как показал наш анализ, на современных игровых площадках России преобладают закрытые объекты и крайне бедный ландшафт. Количество открытых объектов и сложный игровой ландшафт находятся в явном дефиците. Это делает участие психологов в проектировании и оценке детских площадок особенно актуальным. В настоящее время эта работа уже началась. Следует отметить, что архитекторы и ландшафтные дизайнеры заинтересованы в сотрудничестве с психологами. Результатом этой совместной работы стали детские площадки в Нескучном саду (Москва) и в Тематическом парке развлечений «Сочи-парк» (Сочи), в городском парке Долгопрудного, дворовые площадки в новых жилых кварталах Новосибирска и Мытищ.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что понятийный аппарат культурно-исторической психологии может быть использован не только для объяснения закономерностей и механизмов психического развития ребенка, но и для анализа конкретных условий предметно-пространственных условий его жизнедеятельности. Проектирование и экспертиза детских игровых сред являются одним из практических приложений культурно-исторической психологии и теории деятельности.

Финансирование

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (№ 15-06-10627 «Психолого-педагогический анализ детской игровой среды современного города»).

References

1. Asmolov A.G. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i konstruirovaniye mirov [Cultural-Historical Psychology and design worlds]. Moscow: MPSI, 1996. 768 p.
2. Geil Ya. Goroda dlya lyudei [Cities for People]. Moscow: Al'pina Pabliher, 2012. 276 p.
3. Gibson Dzh. Dzh. Ekologicheskii podkhod k zritel'nomu vospriyatiyu [An ecological approach to visual perception]. Moscow: Progress, 1988. 464 p.
4. Glazychev V. L. Urbanistika [Urbanistiks]. Moscow: Publ. Evropa, 2008. 220 p.
5. Kotliar I.A., Sokolova M.V. The Attractiveness of Street Children Playgrounds. An Empirical Study. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2014. Vol. 19, no. 4, pp. 54–63.
6. Kotliar I.A., Sokolova M.V. Ploshchadka priklyucheni kak primer realizatsii prava rebenka na igru [The platform adventure as an example of the child's right to play] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru [Psychological Science and Education psyedu.ru]*, 2014. Vol. 6, no. 2, pp. 81–90. Available at: <http://psyedu.ru/>

Литература

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: МПСИ, 1996. 768 с.
2. Гейл Я. Города для людей. М.: Альпина Паблшер, 2012. 276 с.
3. Гибсон Дж.Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М.: Прогресс, 1988. 464 с.
4. Глазычев В.Л. Урбанистика. М.: Европа, 2008. 220 с.
5. Котляр И.А., Соколова М.В. Привлекательность детской уличной площадки. Опыт эмпирического исследования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 4. С. 54–63.
6. Котляр И.А., Соколова М.В. Площадка приключений как пример реализации права ребенка на игру [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 2. С. 81–90. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Kotlyar_Sokolova.phtml (дата обращения: 07.09.2016).
7. Котляр И.А., Соколова М.В. Подходы к психолого-педагогической экспертизе игровых детских площадок [Электронный ресурс] // Современная зарубежная

journal/2014/2/Kotlyar_Sokolova.phtml (Accessed 07.02.2016). (In Russ., Abstr. in Engl.).

7. Kotliar I.A., Sokolova M.V. Approaches to psychopedagogical examination of game playgrounds [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Journal of Modern Foreign Psychology]*, 2016. Vol. 5, no. 1, pp. 5–15. doi:10.17759/jmfp.2016050101. (In Russ., abstr. in Engl.)

8. Leont'ev A.N., Rozenblyum A.N. Psikhologicheskoe issledovanie deyatel'nosti i interesov posetitelei Tsentral'nogo Parka kul'tury i otdykha imeni Gor'kogo [Psychological research activities and interests of the visitors of the Central Park of Culture and Rest of Gorky]. In Voiskunskii A.E. (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. Leontev's School]*. Moscow: Smysl, 1999. 429 p.

9. Oborudovanie igrovyykh ploshchadok. Chast' 1. Osnovnyye trebovaniya bezopasnosti i metody ispytaniy [Equipment playgrounds. Part 1: General safety requirements and test methods] [Elektronnyi resurs]. *FGPU "Standartinform"*. Available at: <http://www.standards.ru/document/4191103.aspx> (Accessed 05.09.2016).

10. Rubtsov V.V. Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya: deyatel'nostnyi podkhod [Socio-genetic psychology developmental education: the activity approach]. Moscow: MGPPU, 2008. 416 p.

11. Smirnova E.O., Abdulaeva E.A. Usloviya stanovleniya prostranstvennogo obraza "Ya" v rannem vozraste kak pervoy formy samosoznaniya [Conditions for Development of the "Self" Spatial Image as the First Form of Self-Consciousness in Early Childhood]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2009, no. 3, pp. 16–24.

12. Smirnova E.O., Salmina N.G., Abdulaeva E.A., Filippova I.V., Sheina E.G. Psikhologo-pedagogicheskie osnovaniya ekspertizy igrushek [Psychopedagogical bases expertise toys]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2008, no. 1, pp. 16–26.

13. El'konin B.D. Intermediary Action and Development [Mediation action and development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2016, no. 3, pp. 93–112.

14. Elkonin B.D. Proba kak konstrukt obrazovatel'noi sistemy [Trial as a construct of the educational system]. Materialy 9 nauchno-prakticheskoi konferencii *Pedagogika razvitiya: kliuchevye kompetentnosti i ih stanovlenie* (g. Krasnoyarsk, 25–27 aprelya 2002 g.) [Proceeding of the Ninth Scientific and Practical Conference *Pedagogy development: key competences and their formation*]. Krasnoyarsk: Publ. KGU, 2003, pp. 122–132.

психология. 2016. Том 5. № 1. С. 5–15. doi:10.17759/jmfp.2016050101

8. Леонтьев А.Н., Розенблум А.Н. Психологическое исследование деятельности и интересов посетителей Центрального парка культуры и отдыха имени Горького // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа П.Н. Леонтьева / Под ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. М.: Смысл, 1999. 429 с.

9. Оборудование игровых площадок. Ч. 1. Основные требования безопасности и методы испытаний [Электронный ресурс] // ФГПУ «Стандартинформ». URL: <http://www.standards.ru/document/4191103.aspx> (дата обращения: 05.09.2016).

10. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008. 416 с.

11. Смирнова Е.О., Абдулаева Е.А. Условия становления пространственного образа «Я» в раннем возрасте как первой формы самосознания // Культурно-историческая психология. 2009. № 3. С. 16–24.

12. Смирнова Е.О., Салмина Н.Г. и др. Психолого-педагогические основания экспертизы игрушек // Вопросы психологии. 2008. № 1. С. 16–26.

13. Эльконин Б.Д. Опосредствование и развитие // Культурно-историческая психология. 2016. № 3. С. 93–112.

14. Эльконин Б.Д. Проба как конструкт образовательной системы // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: Материалы IX научно-практической конференции (г. Красноярск, 25–27 апреля 2002 г.). Красноярск: КГУ, 2003. С. 122–132..

**YOUNG RESEARCHERS
IN CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY**
МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ
В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ

International Symposium: “Scientific School of L.S. Vygotsky: Traditions and Innovations” and International ISCAR Summer University for PhD Students

N.A. Baykovskaya*,
MSUPE, Moscow, Russia
baykovskaya@gmail.com

O.V. Rubtsova**,
MSUPE, Moscow, Russia
ovrubsova@mail.ru

The article represents a brief report on the work of the International Symposium: «Scientific School of L.S. Vygotsky: Traditions and Innovations» and VI th International ISCAR Summer University for PhD Students and young scholars, that were held in Moscow State University of Psychology & Education on June, 28 – July, 3 in 2016 in commemoration of the 120th anniversary of the great Russian psychologist L.S. Vygotsky. The main goals of the events organised by MSUPE include: analysis of the basic principles and the system of concepts of L.S. Vygotsky's scientific school, discussion of the current state and the prospect for the development of the cultural-historical theory in Russia and abroad, integration of the ideas of the cultural-historical psychology and activity approach in various kinds of social and educational practices, as well as conducting research in the international scientific space. Symposium gathered the world's leading experts and young scholars in the field of cultural-historical theory and activity approach from 19 countries, including United Kingdom, Australia, Switzerland, Greece, Brasil and USA.

Key words: cultural-historical psychology, activity approach, fundamental principles and the system of concepts of the cultural-historical scientific school, International Symposium, ISCAR Summer University, Russian brunch of ISCAR.

For citation:

Baykovskaya N.A., Rubtsova O.V. International Symposium: «Scientific School of L.S.Vygotsky: Traditions and Innovations» and International ISCAR Summer University for PhD Students. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 280–289. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120317

Для цитаты:

Байковская Н.А., Рубцова О.В. Международный симпозиум «Научная школа Л.С.Выготского: традиции и инновации» и летний университет ИСКАР (ISCAR) для молодых учёных // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 280–289. doi:10.17759/chp.2016120317

* *Baykovskaya Natalya*, Head of the Office of International Affairs, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, baykovskaya@gmail.com

** *Rubtsova Olga*, PhD, assistant professor, Moscow State University of Psychology & Education, Department of Education, Head of the Centre for Interdisciplinary Research on Modern Childhood, Moscow, Russia, ovrubsova@mail.ru

Байковская Наталия Андреевна, руководитель отдела по международным связям, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия. E-mail: baykovskaya@gmail.com

Рубцова Ольга Витальевна, кандидат психологических наук, доцент, руководитель Центра междисциплинарных исследований современного детства, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия. E-mail: ovrubsova@mail.ru

Международный симпозиум «Научная школа Л.С. Выготского: традиции и инновации» и летний университет ИСКАР (ISCAR) для молодых учёных

Н.А. Байковская,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
baykovskaya@gmail.com

О.В. Рубцова,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
ovrubsova@mail.ru

В настоящей статье представлен краткий содержательный отчёт о работе международного симпозиума «Научная школа Л.С. Выготского: традиции и инновации», а также международного летнего университета ИСКАР (ISCAR) для аспирантов и молодых учёных, проходивших в Московском государственном психолого-педагогическом университете с 28 июня по 3 июля 2016 г. и посвященных 120-летию со дня рождения выдающегося отечественного психолога Л.С. Выготского. В числе основных целей организованных МГППУ научных мероприятий — анализ исходных принципов и системы понятий научной школы Л.С. Выготского, обсуждение современного состояния и перспектив развития культурно-исторической психологии в России и за рубежом, интеграция идей культурно-исторической психологии и деятельностного подхода в различные виды социальной и образовательной практики, а также проведение исследований в международном научном пространстве. В работе симпозиума и летнего университета приняли участие как ведущие мировые эксперты, так и молодые исследователи в области культурно-исторической психологии из 19 стран мира, включая Великобританию, Австралию, Швейцарию, Грецию, Бразилию и США.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, теория деятельности, фундаментальные принципы и система понятий культурно-исторической научной школы, международный симпозиум, летний университет ИСКАР, российское отделение ИСКАР.

In English

Scientific school of cultural-historical psychology, associated with the names of L.S. Vygotsky, A.N. Leontyev, A.R. Luria, A.V. Zaporozhets, D.B. Elkonin and V.V. Davydov currently attracts attention of many representatives of the international scientific community. Preservation and development of this tradition all over the world defines several important directions of work, including elaboration of a unified system of concepts, support of joint projects and research in the field of professional training of specialists for the system of education and social sphere.

Despite more and more Russian and foreign scholars applying the ideas of L.S. Vygotsky in their research, interpretation and understanding of the theoretical and methodological basis of this scientific approach often remains incomplete. Thus, turning to the original texts of L.S. Vygotsky and his followers represents one of the priorities in international psychological studies. This trend determines the common interests of Russian and foreign researchers and creates the necessary basis for joint discussions and scientific projects.

On June 27–28 the International Symposium: “Scientific School of L.S. Vygotsky: Traditions and Innovations” was held in Moscow State University

of Psychology & Education in commemoration of the 120th anniversary of the great Russian psychologist L.S. Vygotsky. The main goal of the Symposium was to stimulate the discussion of the actual problems of cultural-historical psychology and activity theory in international scientific and educational community, as well as to spread the results of fundamental and applied research projects conducted in different parts of the world in order to facilitate the development of system of education and social practice on the basis of interdisciplinary approach to human learning, upbringing and development. The Symposium was organised under the auspices of UNESCO and supported by the International Society for Cultural-historical Activity Research (ISCAR).

The Symposium gathered members of the ISCAR Executive Committee, staff of Moscow State University of Psychology & Education and Psychological Institute of the Russian Academy of Education, scholars from various Russian institutions of higher education, Russian psychologists, sociologists, philosophers, practitioners and specialists, whose interests lie in the field of theoretical and practical problems of cultural-historical psychology and activity approach, as well as the world's

leading experts and young scholars from 19 countries, including United Kingdom, Australia, Switzerland, Greece, Brasil and USA.

The opening ceremony of the Symposium was conducted by Rector of MSUPE, professor **Vitaly Rubtsov** and President of the Executive Committee of ISCAR, professor **Malcolm Reed**.

Among the world's leading experts in cultural-historical theory and activity approach, who took part in the Symposium, are: **Harry Daniels**, professor of Education in Oxford University, Head of Oxford Centre for Sociocultural and Activity Theory Research (OSAT) (United Kingdom), **Anne-Nelly Perret-Clermont**, Honorary professor in the University of Neuchâtel, (Switzerland), **Manolis Dafermos**, professor in the University of Crete, Member of the Executive Committee of ISCAR (Greece), **Nikolay Veresov**, professor of Education in Monash University, Member of the Executive Committee of ISCAR (Australia).

The first day of the Symposium was devoted to the discussion of contemporary trends and tendencies in research, conducted in the framework of the cultural-historical scientific school. The panel session was opened by the keynote speech "Cultural-historical theory: the issues that Vygotsky brought up" given by **Vitaly Rubtsov**, professor, Rector of MSUPE, Head of the International UNESCO Chair "Cultural-historical Psychology of Childhood".

In the report V. Rubtsov highlighted the fundamentals and the key concepts of the cultural-historical scientific school, particularly the notions of the social situation of development and the zone of proximal development; he touched upon the issue of social interactions and learning, as well as of various aspects of the organisation of joint activity. Rubtsov stressed the importance of understanding fundamental principles and basic concepts of cultural-historical psychology and activity approach for organising and conducting research in the framework of the tradition of this scientific school. At the end of the keynote Rubtsov highlighted current challenges of L.S. Vygotsky's scientific school, connected not only with the development of the theory itself, but also with its application in research in various fields of social practice – particularly in education.

The panel session continued with the keynote "Research into interdisciplinary social practices: L.S. Vygotsky's influence" given by **Harry Daniels**, professor of Education in Oxford University, Head of Oxford Centre for Sociocultural and Activity Theory Research (OSAT) (United Kingdom). The report highlighted the theoretical and methodological basis of the analysis of interaction between various social institutions in cross-disciplinary social practices.

The report was followed by the presentation: "The influence of the ideas of L.S. Vygotsky and J. Piaget on modern research of development problem" given by professor **Anne-Nelly Perret-Clermont** and professor **Jean-François Perret** (University of Neuchâtel, Switzerland). The report highlighted, that in the year when the world is commemorating 120th anni-

versary of the great psychologists L.S. Vygotsky and J. Piaget, one could say that they still remain the key figures for the researchers in the sphere of psychology and education. In the report, data on the citation of the fundamental works of L.S. Vygotsky and J. Piaget in international scientific literature in different languages was presented, and the main trends of the development of their ideas in contemporary research were discussed.

The work of the plenary session was closed with the report "The problems of modern cultural and activity research: from personal experience as President of the International Society of Cultural-historical Activity Research", made by professor **Malcolm Reed**, President of the Executive Committee of ISCAR. The report was devoted to the issue of child development in the context of the tradition of L.S. Vygotsky and his followers: "Many of the problems that modern cultural and activity research currently addresses are commensurate with the problematization that Vygotsky deliberates in his final years, 'the principle of the semantic structure of consciousness' (Zavershneva, 2010, 34; Zinchenko, 2011) and the reinvigoration of inner experience (perezhivanie). The value of inner experience and subjectivity to cultural-historical approaches has become a powerful focus for theoretical and empirical attention. <...> I believe that Bozhovich's (2009) conception of the internal positioning of the child is very relevant. Considerable interest concerning the philosophy of mind is being paid to the formation of reason in development (Bakhurst, 2007, 2011; Derry, 2013). Following the pedagogic tradition (Davydov, 1999) and its attention to the problem as the seed of scientific conceptualisation, there is increased interest in double stimulation (Sannino, 2015). El'konin (1993) and Hedegaard (2012) have renewed our attention on the importance of the crisis in development" [1].

The work of the first day of the Symposium continued with the round table: "New research in cultural-historical psychology and activity theory: challenges and prospects", moderated by professor **Arkady Margolis**, Vice-rector of MSUPE (Russia); professor **Malcolm Reed**, President of the Executive Committee of ISCAR (University of Bristol, UK); professor **Viktor Zaretsky**, Member of the Executive Committee of ISCAR (Russia).

In the framework of the round table the following presentations were given: "The role of L.S. Vygotsky's ideas for the development of social cognition paradigm in modern psychology: a review of foreign research and discussion of the prospects" (professor **Kholmogorova A.B.**, Russia), "One step in learning – 100 steps in development: metaphor or fundamental principle?" (professor **Zaretsky V.K.**, Russia), "Cultural-historical psychology and activity approach in training specialists in special education. Brazilian teacher education for inclusive work" (professor **Fidalgo S.S.**, professor **Santos F.A.**, Brasil).

At the end of the round table a presentation was given, highlighting the results of a 10-year publishing

experience of the international journal "Cultural-historical psychology" – a unique platform for discussing research conducted in the framework of the tradition of L.S. Vygotsky, A.N. Leont'ev, A.R. Luriya. **Anna Shvedovskaya**, Head of the Informational-Analytical Department of MSUPE, gave a presentation "Prospective study of L.S.Vygotsky's scientific school on pages of the journal "Cultural-Historical Psychology": results of a decade's work", highlighting the history of the creation of the journal and its concept as well as presenting the dynamics of the steady improvement of the the position of the journal in Russian and international publishing ratings.

15 authors from 6 countries (Australia, Brasil, United Kingdom, Greece, Netherlands, Russia) participated in the poster session. Posters, presented in the framework of the session, highlighted different aspects of the application of the ideas of the cultural-historical scientific school in various social practices and aroused great interest of the Symposium's participants, turning the poster session into a meaningful space for discussion.

The second day of the Symposium "Scientific School of L.S.Vygotsky: Traditions and Innovations" was devoted to the discussion of the philosophical and methodological fundamentals as well as basic concepts of the cultural-historical scientific school. The panel session opened with the keynote speech "The system of concepts of cultural-historical psychology and activity theory" given by **Manolis Dafermos**, professor in the University of Crete, Member of the Executive Committee of ISCAR (Greece). The report focused on the philosophical background of L.S. Vygotsky's theory, rooted in the works of Spinoza, Hegel, Feuerbach and Marx.

The discussion of the philosophical and methodological fundamentals of the cultural-historical psychology and activity theory was continued with the presentation given by professor **Boris El'konin**, Head of the Laboratory of Theoretical and Experimental Problems of Developmental Psychology of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Russia). His report "Mediation and development" was devoted to the analysis of the connection between mediation and development through the prism of the concept of "Action". In the conclusion of the presentation B. El'konin said: "The subject of study of the modern cultural-historical concept is a Mediated Action. Mediation must be understood and built as birth and recreation of the Action. That is how the connection of mediation and development is performed. Human development represents birth and transformation of the Mediated Action" [1].

Discussing the basic concepts of the cultural-historical scientific school is not possible without considering the historical and methodological roots of the concept of "perezhivanie". The history of the elaboration of the concept of "perezhivanie" in psychology, as well as its application in the broad context of social and cultural practices became the focus of the report "On the History of the Concept of "perezhivanie"

made by professor **Fyodor Vasiluk**, Chief Researcher of the Laboratory of Consultative Psychology and Psychotherapy of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, professor of the Department of Consultative and Clinical Psychology of MSUPE (Russia).

The second day's panel session and the discussion of the role of the concept of "perezhivanie" in the development of the cultural-historical theory was closed by the presentation "Perezhivanie" in the system of concepts of the cultural-historical theory" given by professor **Nikolay Veresov**, Member of the Executive Committee of ISCAR (Monash University, Australia). The report focused on the theoretical content of the concept of "perezhivanie" and highlighted the ways of applying this concept as a theoretical tool for analysing the process of the socio-cultural genesis of higher mental functions.

At the end of the second day of the International Symposium a round table "New approaches in research on learning and development in the context of the cultural-historical theory and activity approach" was held. The discussion was moderated by professor **Nikolay Veresov**, Member of the Executive Committee of ISCAR (Monash University, Australia); professor **Manolis Dafermos**, Member of the Executive Committee of ISCAR (University of Crete, Greece); **Olga Rubtsova**, assistant professor of the Chair of Age Psychology, Head of the Centre for Interdisciplinary Research on Modern Childhood (MSUPE, Russia). In the framework of the round table the following presentations were given: "Ideas of L.S. Vygotsky, I.P. Pavlov and H. Werner for contemporary psychology" (professor **N.I. Chuprikova**, Russia); "The development of the ideas of L.S. Vygotsky in the theory of P.Ya. Gal'perin" (professor **Obuchova L.F.**, Russia); "The feeling of self-activity in the role play of preschoolers" (professor **El'koninova L.I.**, Russia); "Playgrounds for children in the context of the cultural-historical psychology" (professor **Smirnova E.O.**, Russia); "Experimenting with roles in adolescent play" (Head of the Centre for Interdisciplinary Research on Modern Childhood **Rubtsova O.V.**, Russia).

The Symposium attracted attention of a broad audience including psychologists, educators, young scholars, students and specialists in various fields of science from Russia and other countries. Abstracts of the reports given by the participants of the Symposium were published in a collection of abstracts in Russian and in English.

An important aspect of the concept of the International Symposium "Scientific School of L.S. Vygotsky: Traditions and Innovations" consisted in supporting and inspiring young researchers. The work of the Symposium was continued by the VIth International ISCAR Summer University, which created a platform for presentations and discussions of research projects of young scholars from 17 countries of the world.

The main goal of the International ISCAR Summer University for PhD students and young schol-

ars, which has been organised on the basis of the Interational UNESCO Chair of MSUPE for 6 years already, consisted in sharing the experience of fundamental and applied research projects conducted in the framework of the cultural-historical tradition, which contribute to the development of the system of psychological support in the sphere of education, social practices and special education, as well as bringing together young scholars from different countries of the world, who are developing the ideas of L.S. Vygotsky, A.N. Leont'ev, A.R. Luriya, M.M. Bachtin and other representatives of the cultural-historical scientific school.

The world's leading experts in cultural-historical psychology traditionally participate in the work of the Summer University. In the past six years professors from Australia, Brasil, United Kingdom, Germany, Greece, Italy, Russia, Finland and Japan have taken part in the University.

The Summer University is supported by the International Society for Cultural-historical Activity Research (ISCAR) — a powerful international scientific community that contributes to the development of cross-disciplinary theoretical and practical research in the field of social, cultural-historical aspects of human activity. The major part of research projects, conducted by the ISCAR members, are devoted to the study of various aspects of development, learning and interaction between people in different social and cultural contexts, as well as to the analysis of the specific conditions of the genesis and development of higher mental functions.

The opening ceremony of the VIth International ISCAR Summer University took place on June, 28 in Moscow State University of Psychology & Education. Welcoming the participants, rector of MSUPE, professor **Vitaly Rubtsov** underlined the particular significance of the event in the year of commemorating the 120th anniversary of the founder of the cultural-historical scientific school — L.S. Vygotsky. President of the Executive Committee of ISCAR, professor **Malcolm Reed** (United Kingdom) delivered welcoming remarks, highlighting the long-standing tradition of cooperation between MSUPE and ISCAR.

The opening ceremony was followed by the first lectures given by professor **Manolis Dafermos** (University of Crete, Greece): “Developing the dialectical perspective of the cultural-historical theory” and **Vitaly Rubtsov** (MSUPE, Russia): “On the issue of training researchers of social practise in the framework of the scientific school of L.S. Vygotsky, A.N. Leont'ev, A.R. Luriya (the experience of running a Master's program: “Cultural-historical theory and activity approach in education)””.

The work of the Summer University continued up to July, 3, bringing together an intensive learning programme, presentations of the research projects by the PhD students, as well as informal communication and exchanging ideas between young scholars and well-known scholars — experts in the field of cultural-historical theory.

The work of the Summer University was based on four main directions, each them embracing lectures, presentations and discussions:

- the history of the formation of the system of concepts and fundamental principles of cultural-historical psychology and activity theory;
- the problem of learning and development in the context of the ideas of the cultural-historical psychology;
- training specialists for the system of education and social sphere in the tradition of cultural-historical psychology and activity theory;
- challenges of special education in the context of cultural-historical psychology and activity theory.

The programme of the Summer University-2016 included the following lectures:

“Three generations of the cultural-historical theory”, “The system of concepts of the cultural-historical theory” (professor **N.N. Veresov**, Monash University, Australia);

“Pereghivanie” and “co-pereghivanie” in the context of “understanding psychotherapy” (professor **F.E. Vasilyuk**, MSUPE, Russia);

“Assistance in overcoming learning difficulties, contributing to development” (professor **V.K. Zaretsky**, MSUPE, Russia).

The programme also included round tables and seminars:

“The concept of drama in modern research of social practises” (professor **H. Daniels**, professor **I. Thompson**, **A. Tawell**, Oxford University, UK) and **O.V. Rubtsova**, MSUPE, Russia);

“Activity theory in modern research and practises” (professor **M. Dafermos**, University of Crete, Greece and **O.V. Rubtsova**, MSUPE, Russia);

“Research on the development of thinking in cultural-historical theory and activity approach” (professor **L.F. Obukhova**, professor **L.I. El'koninova**, MSUPE, Russia and professor **L. Cloetzer**, University of Neuchâtel, Switzerland);

“Cultural-historical theory and activity approach in teacher training” (professor **A.A. Margolis**, professor **V.A. Gurughapov**, MSUPE, Russia and professor **F.A. Santos**, University of Sao-Paolo, Brasil);

“Practises of inclusive education in the context of cultural-historical theory and activity approach” (professor **A.I. Suvorov** and professor **T.I. Bassilova**, MSUPE, Russia).

Abstracts of the presentations of the young scholars who took part in the work of the International ISCAR Summer University were published in a collection of abstracts in English.

Organisation of the International Symposium “Scientific School of L.S. Vygotsky: Traditions and Innovations” and VIth International ISCAR Summer University, together with the Master's Programme “Cultural-historical psychology and activity approach in education”, launched at the UNESCO Chair “Cultural-historical psychology of childhood” in MSUPE largely contribute to increasing the level of competence and formation of research skills of young specialists for the field of education and social sphere in Russia and abroad, as well as to bringing together scholars from

different countries of the world, who conduct research in the framework of the cultural-historical scientific school.

Detailed International Symposium “Scientific school of L.S. Vygotsky: traditions and innovations” materials are available on the website: <http://conf.childpsy.ru/vygotsky-symposium/>, materials and all information related to the International ISCAR Summer University can be found on the website:

<http://iscarschool.ru/>. Current information on the activities of the UNESCO Chair “Cultural-historical psychology of childhood” in MSUPE can be found on the Chair web-page on following address: <http://vygotsky.mgppu.ru/>.

Call for applications for the VII th International ISCAR Summer University to be held in July 2017, will be announced for PhD-students and young scholars in October 2016.

In Russian

Научная школа культурно-исторической психологии, связанная с именами Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и других, в настоящее время привлекает внимание многих представителей международного научно-образовательного сообщества. Сохранение и развитие данной традиции в условиях современной психологической науки и практики по всему миру определяет ряд актуальных задач, среди которых создание единого понятийного аппарата, поддержка совместных проектов и исследований, основанных на идеях данной научной школы, применение идей культурно-исторической психологии и теории деятельности в системе профессиональной подготовки специалистов для системы образования и социальной сферы.

Несмотря на то, что все больше зарубежных и отечественных ученых в своих исследованиях обращаются к идеям Л.С. Выготского, зачастую понимание фундаментальных принципов и системы понятий данной научной школы остается неполным. В этой связи обращение к оригинальным трудам Л.С. Выготского и его последователей является приоритетным направлением для развития целого ряда международных психологических исследований. Эта тенденция определяет смежную область интересов отечественных и зарубежных ученых, составляя основу дискуссий и совместных научных проектов.

27–28 июня 2016 года в стенах Московского государственного психолого-педагогического университета прошёл международный симпозиум «Научная школа Л.С. Выготского: традиции и инновации», посвящённый 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского. Основной целью симпозиума стало обсуждение актуальных проблем культурно-исторической психологии и теории деятельности в современном международном научном и образовательном сообществе, а также распространение опыта проведения и содействие организации фундаментальных и прикладных исследований, способствующих развитию системы образования и социальной практики на основе междисциплинарного подхода к обучению, воспитанию и развитию человека.

Симпозиум прошёл под официальной эгидой Комиссии Российской Федерации по делам ЮНЕСКО и при поддержке Международного общества культурно-исторических и деятельностных исследований

ИСКАР (International Society for Cultural-historical Activity Research – ISCAR).

В работе симпозиума приняли участие члены исполнительного комитета ИСКАР (ISCAR), сотрудники Московского государственного психолого-педагогического университета и Психологического института РАО, ученые российских ВУЗов, отечественные специалисты-практики, психологи, социологи, философы, интересы которых лежат в области теоретических и практических проблем культурно-исторической психологии и теории деятельности, а также ведущие мировые эксперты и молодые исследователи в области культурно-исторической психологии из 19 стран мира, включая Великобританию, Австралию, Швейцарию, Грецию, Бразилию и США.

Церемонии открытия симпозиума провели ректор МГППУ, профессор **Виталий Рубцов** и президент Международного общества ИСКАР, профессор **Малколм Рид**.

В числе ведущих мировых экспертов в области культурно-исторической психологии и теории деятельности, принявших участие в работе симпозиума: **Гарри Дэниелс**, профессор Оксфордского университета, директор Центра социо-культурных и деятельностных исследований Оксфордского университета (Великобритания), **Анн-Нелли Перре Клермо**, почётный профессор Невшательского университета (Швейцария), **Эммануил Дафермос**, профессор Критского университета, член Исполнительного комитета международного общества ISCAR (Греция), **Николай Вересов**, профессор Университета Монаш, член Исполнительного комитета международного общества ИСКАР (Австралия).

Первый день работы симпозиума был посвящён обсуждению современных тенденций в исследованиях, выполняемых в традиции культурно-исторической научной школы. Пленарное заседание открыл доклад ректора МГППУ, руководителя международной кафедры ЮНЕСКО МГППУ «Культурно-историческая психология детства», профессора **В.В. Рубцова** на тему: «Культурно-историческая теория: проблемы, которые поставил Л.С. Выготский». В своём докладе В.В. Рубцов остановился на фундаментальных положениях и ключевых понятиях культурно-исторической научной школы, включая социальную ситуацию развития и зону ближайшего развития; коснулся проблемы социального взаимодействия и обучения, а

также различных аспектов организации совместной учебной деятельности. В.В. Рубцов подчеркнул важность понимания исходных принципов и понятий культурно-исторической психологии и деятельностного подхода для организации и проведения исследований в традиции данной научной школы. В завершении пленарного доклада были обозначены особенности научной школы Л.С. Выготского на современном этапе, связанные не только с развитием самой теории, но и с осуществлением на её основе исследований в различных областях социальной практики, и, прежде всего, в образовании.

Пленарное заседание продолжил доклад директора Центра социо-культурных и деятельностных исследований Оксфордского университета, профессора **Гарри Дэниелса** (Великобритания) на тему «Исследования междисциплинарных практик: влияние Л.С.Выготского», отразивший теоретико-методологические основы анализа взаимодействия различных социальных институтов в процессе реализации междисциплинарных социальных практик.

Во втором пленарном докладе на тему: «Влияние идей Л.С.Выготского и Ж.Пиаже на современные исследования проблемы развития» Профессор **Анн-Нелли Перре Клермо** и профессор **Жан-Франсуа Перре** (Невшательский университет, Швейцария) подчеркнули, что в год, когда отмечается 120-я годовщина со дня рождения выдающихся психологов Л.С. Выготского и Ж. Пиаже, можно с уверенностью сказать, что они до сих пор остаются главными фигурами для исследователей в области психологии и образования. В докладе были представлены данные по цитированию фундаментальных работ Л.С. Выготского и Ж. Пиаже в международной научной литературе на разных языках, а также отражены основные тенденции развития их идей в современных исследованиях.

Завершил работу пленарного заседания доклад **Малколма Рида**, профессора, президента международного общества ISCAR, на тему «Проблемы современных культурно-деятельностных исследований: из личного опыта Президента Международного общества культурно-исторических и деятельностных исследований ИСКАР». Доклад был посвящён проблемам исследования развития ребёнка в контексте традиции Л.С. Выготского и его последователей: «Многие из проблем, которым посвящены современные культурно-исторические и деятельностные исследования, созвучны с проблематизацией, которую Выготский рассматривает в последние годы своей жизни, — принцип смысловой структуры сознания (Завершнева, 2010, 34; Зинченко, 2011) и активного восстановления пережитого опыта (переживания). Значение внутреннего опыта и субъектности в культурно-историческом подходе стали объектом теоретического и эмпирического исследования. <...> Концепция внутреннего позиционирования ребенка Л.И. Божович (2009) очень актуальна. Значительный интерес в философии сознания уделяется формированию сознания в развитии (Бэххёрст, 2007, 2011; Дэрри, 2013). Следуя пе-

дагогической традиции В.В. Давыдова с ее особым вниманием к проблеме как основе научной концептуализации, мы невольно столкнемся с повышенным интересом к двойной стимуляции (Саннино, 2015). Д.Б. Эльконин (1993) и Хедегард (2012) вновь привлекли наше внимание к важности кризиса в развитии» [1].

Работу первого дня симпозиума продолжил дискуссионный круглый стол: «Новые исследования в культурно-исторической психологии и теории деятельности: проблемы и перспективы», который провели: **Марголис А.А.** — первый проректор МГППУ, профессор (Россия); **Рид М.Дж.** — президент международного общества ИСКАР, профессор (Бристольский университет, Великобритания); **Зарецкий В.К.** — член исполнительного комитета международного общества ИСКАР, профессор (Россия).

В рамках круглого стола прозвучали доклады на темы: «Роль идей Л.С. Выготского для становления парадигмы социального познания в современной психологии» (профессор **Холмогорова А.Б.**, Россия), «Один шаг в обучении — 100 шагов в развитии: метафора или основополагающий принцип?» (профессор **Зарецкий В.К.**, Россия), «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в специальном образовании: опыт Бразилии» (профессор **Фидальго С.С.**, профессор **Сантос Ф.А.**, Бразилия).

В завершении круглого стола состоялась презентация 10-летнего опыта работы международного журнала «Культурно-историческая психология» — уникальной платформы для обсуждения результатов исследований, выполняемых в традиции Л.С. Выготского — А.Н. Леонтьева — А.Р. Лурии. С докладом «Перспективные исследования научной школы Л.С. Выготского на страницах журнала: «Культурно-историческая психология»: итоги десяти лет работы» выступила руководитель информационно-аналитического управления МГППУ **А.А. Шведовская**, которая рассказала об истории создания журнала, его о концепции, а также представила динамику устойчивого роста публикационных показателей издания, и уверенного укрепления позиции журнала в отечественных и международных рейтингах.

15 авторов из 6 стран (Австралия, Бразилия, Великобритания, Греция, Нидерланды, Россия) представили доклады в рамках постер-сессии. Постерные доклады отражали прикладные аспекты применения идей культурно-исторической научной школы в различных областях социальных практик и вызвали большой интерес со стороны участников симпозиума, превратив постер-сессию в полноценную дискуссионную площадку.

Второй день международного симпозиума «Научная школа Л.С. Выготского: традиции и инновации» был посвящён обсуждению философско-методологических основ и исходных понятий культурно-исторической научной школы. Пленарное заседание «Система понятий культурноисторической психологии

и теории деятельности» открыл доклад профессора **Э. Дафермоса** (Критский университет, Греция) на тему «Переосмысление философских основ культурно-исторической теории». В докладе Э. Дафермоса были рассмотрены философские основы теории Л.С. Выготского, восходящие к работам Спинозы, Гегеля, Фейербаха и Маркса.

Дискуссию о фундаментальных философско-методологических основах культурно-исторической психологии и теории деятельности продолжил пленарный доклад заведующего лабораторией теоретических и экспериментальных проблем психологии развития Психологического института РАО, профессора **Б.Д. Эльконина** (Россия). Доклад Б.Д. Эльконина «Опосредствование и развитие» был посвящён изучению взаимосвязи опосредствования и развития через понятие «Действия». Подводя итоги пленарного доклада Б.Д. Эльконина отметил: «Предметом изучения современной культурно-исторической концепции является Посредническое Действие. Опосредствование должно быть понято и выстроено как рождение и воссоздание Действия. Именно так осуществляется связь опосредствования и развития. Развитие человека есть рождение и преобразование Посреднического Действия.» [1]

Дискуссия о базовых понятиях культурно-исторической научной школы не представляется возможной без историко-методологического обращения к понятию «переживания». История развития понятия «переживание» в психологии, а также плодотворное применение данного понятия в самом широком контексте социальных и культурных практик были отражены в пленарном докладе «К истории понятия переживания» главного научного сотрудника лаборатории консультативной психологии и психотерапии Психологического института РАО, профессора факультета консультативной и клинической психологии МГППУ **Ф.Е. Василюка** (Россия).

Завершил пленарное заседание второго дня работы симпозиума и дискуссию о роли понятия переживания в развитии культурно-исторической концепции доклад профессора университета Монаш (Австралия), члена Исполнительного комитета международного общества ИСКАР **Н.Н. Вересова** на тему «Переживание в системе понятий культурно-исторической теории». Сделав акцент на теоретическом содержании понятия переживание, Н.Н.Вересов посвятил доклад рассмотрению путей использования этого понятия как теоретического инструмента для анализа процесса социокультурного генезиса высших психических функций.

В завершении второго дня международного симпозиума состоялся дискуссионный круглый стол «Новые подходы к исследованию обучения и развития в контексте культурно-исторической психологии и теории деятельности». Модераторами круглого стола выступили: **Вересов Н.Н.** — профессор университета Монаш, член Исполнительного комитета международного общества ИСКАР (Австралия); **Дафермос Э.** — профессор

Критского университета, член Исполнительного комитета международного общества ИСКАР (Греция); **Рубцова О.В.** — доцент кафедры возрастной психологии, руководитель Центра междисциплинарных исследований современного детства МГППУ (Россия). В программу круглого стола вошло обсуждение докладов на следующие темы: «Идеи Л.С. Выготского, И.П. Павлова и Х. Вернера для современной психологии» (профессор **Чуприкова Н.И.**, Россия), «Развитие идей Л.С. Выготского в теории П.Я. Гальперина» (профессор **Обухова Л.Ф.**, Россия), «Чувство собственной активности в ролевой игре дошкольников» (профессор **Эльconiнова Л.И.**, Россия), «Детская игровая площадка в контексте культурно-исторической психологии» (профессор **Смирнова Е.О.**, Россия), «Ролевое экспериментирование в игре подростков» (руководитель Центра междисциплинарных исследований современного детства МГППУ, **Рубцова О.В.**, Россия)

Симпозиум привлек внимание широкого круга российских и зарубежных психологов, педагогов, молодых ученых, студентов, а также специалистов из разных областей научного знания. Тезисы докладов участников симпозиума были опубликованы в сборнике материалов на русском и английском языках.

Важной составляющей концепции Международного симпозиума «Научная школа Л.С. Выготского: традиции и инновации» явилась направленность мероприятия на поддержку молодых исследователей. Работу симпозиума продолжил шестой ежегодный международный летний университет ИСКАР, в рамках которого были организованы площадки для презентаций и обсуждения исследовательских проектов молодых учёных из 17 стран мира.

Основной целью проведения международного летнего университета ISCAR для аспирантов и молодых ученых, традиционно организуемого на базе международной кафедры ЮНЕСКО МГППУ «Культурно-историческая психология детства», является распространение опыта проведения фундаментальных и прикладных исследований в области культурно-исторической теории, способствующих развитию систем психологического сопровождения в сфере образования, социальных практик и коррекционного обучения, объединение молодых ученых из разных стран мира, проводящих исследования в области культурно-исторической психологии и развивающих научные идеи Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, М.М. Бахтина и других выдающихся отечественных психологов.

В работе летнего университета традиционно принимают участие ведущие мировые эксперты в области культурно-исторической психологии. За шесть лет в работе университета приняли участие профессоры из Австралии, Бразилии, Великобритании, Германии, Греции, Италии, России, Финляндии, Японии.

Летний университет проводится при поддержке Международного общества культурно-истори-

ческих и деятельностных исследований ИСКАР (International Society for Cultural-historical Activity Research – ISCAR) – крупнейшего международного научного сообщества, содействующего развитию междисциплинарных теоретических и практических исследований социальных, культурных и исторических аспектов человеческой деятельности. Большинство исследований, проводимых членами ИСКАР, посвящено изучению различных аспектов развития, обучения и взаимодействия людей в разных социальных и культурных контекстах, а также анализ специфических условий происхождения и развития высших психологических функций человека.

Открытие шестого летнего университета ИСКАР состоялось 28 июня 2016г. в стенах Московского государственного психолого-педагогического университета. Перед участниками с приветственным словом выступил ректор МГППУ, профессор **В.В. Рубцов** (Россия), отметивший особую значимость проведения данного мероприятия в год 120-летия со дня рождения основателя культурно-исторической научной школы – Л.С. Выготского. Также участников летнего университета поприветствовал Президент международного общества ISCAR, профессор **М. Рид** (Великобритания), подчеркнувший многолетнюю традицию сотрудничества между МГППУ и ИСКАР. За церемонией открытия последовали первые лекции для молодых учёных: лекция **Э. Дафермоса** (Критский университет, Греция): «Развивая диалектическую перспективу культурно-исторической теории» и лекция **В.В. Рубцова** (МГППУ, Россия): «Подготовка исследователей социальной практики в традиции Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии (на основе магистерской программы “Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании”)».

Работа летнего университета продолжилась до 3 июля 2016 г., сочетая в себе интенсивную обучающую программу, презентации исследовательских проектов аспирантов, а также неформальное общение и обмен идеями между молодыми исследователями и известными учеными – экспертами в области культурно-исторической теории.

Можно выделить 4 основных направления работы летнего университета ISCAR – 2016, в рамках которых строилась лекционная, презентационная и дискуссионная части программы:

- история формирования системы понятий и фундаментальных философско-методологических принципов культурно-исторической психологии и теории деятельности;
- проблема обучения и развития в контексте идей культурно-исторической психологии;
- особенности подготовки специалистов системы образования и социальных практик в традиции культурно-исторической психологии и деятельностного подхода;
- проблемы специального обучения в контексте культурно-исторической психологии и теории деятельности.

В программу VI летнего университета вошли лекции:

«Три поколения культурно-исторической теории», «Система понятий культурно-исторической психологии» (профессор **Н.Н. Вересов**, университет Монаш, Австралия);

«Переживание и со-переживание в контексте понимающей психотерапии» (профессор **Ф.Е. Васильюк**, МГППУ, Россия);

«Помощь в преодолении учебных трудностей, способствующая развитию» (профессор **В.К. Зарецкий**, МГППУ, Россия), а также *круглые столы и дискуссионные семинары*:

«Понятие драмы в современных исследованиях социальных практик» (профессор **Г.Р. Дэниелс**, профессор **И. Томпсон**, **А. Тауэлл**, Оксфордский университет, Великобритания, **О.В. Рубцова**, Центр междисциплинарных исследований современного детства, МГППУ, Россия);

«Теория деятельности в современных исследованиях и практиках» (профессор **Э. Дафермос**, Критский университет, Греция, **О.В. Рубцова**, руководитель Центра междисциплинарных исследований современного детства МГППУ МГППУ, Россия);

«Исследования развития мышления в культурно-исторической психологии и теории деятельности» (профессор **Л.Ф. Обухова**, МГППУ, Россия, профессор **Л.И. Эльконинова**, МГППУ, Россия, профессор **Л. Клотзер**, Невшательский университет, Швейцария);

«Культурно-историческая психология и деятельностный подход в подготовке учителя» (профессор **А.А. Марголис**, МГППУ, Россия, профессор **В.А. Гуржуапов**, МГППУ, Россия, профессор **Ф.А. Сантос**, университет Сан-Паулу, Бразилия);

«Практики инклюзивного образования в контексте культурно-исторической научной школы и деятельностного подхода» (профессор **А.И. Суворов**, МГППУ, Россия, профессор **Т.И. Басилова**, МГППУ, Россия)

Тезисы презентаций исследовательских проектов молодых учёных, принявших участие в работе VI международного летнего университета ИСКАР, опубликованы в сборнике материалов на английском языке.

Проведение международного симпозиума «Научная школа Л.С. Выготского: традиции и инновации» и VI международного летнего университета ИСКАР, наряду с реализацией на кафедре ЮНЕСКО МГППУ «Культурно-историческая психология детства» уникальной международной магистерской программы «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» вносит неопределимый вклад как в повышение уровня квалификации и формирование исследовательских компетенций у молодых специалистов, работающих в сфере обучения и социальных практик в России и за рубежом, так и в объединение учёных из разных стран мира, проводящих исследования в русле культурно-исторической научной школы.

Подробные материалы международного симпозиума «Научная школа Л.С.Выготского: тра-

диции и инновации» размещены на сайте: <http://conf.childpsy.ru/vygotsky-symposium/>, VI международного летнего университета ИСКАР — на сайте проекта: <http://iscarschool.ru/>. Актуальную информацию о деятельности международной кафедры ЮНЕСКО МГППУ «Культурно-историческая психология детства» можно узнать на Интер-

нет-странице кафедры по адресу: <http://vygotsky.mgppu.ru/>.

В октябре 2016 года в МГППУ откроется приём заявок от аспирантов и молодых учёных на участие в VII международном летнем университете ИСКАР, проведение которого запланировано на июль 2017 года.

References

1. Scientific school of L.S. Vygotsky: traditions and innovations: the materials of International Symposium (27–28 June 2016 Moscow). Moscow State University of Psychology & Education. Moscow: «БУКИВЕДИ», 2016. 344 p.

Литература

1. Научная школа Л.С. Выготского: традиции и инновации: материалы международного симпозиума (27–28 июня 2016). Московский государственный психолого-педагогический университет. Moscow: «БУКИВЕДИ», 2016. 344 с.

Collaborating on Facebook: Teachers Exchanging Experiences Through Social Networking Sites

Fernando Rezende da Cunha Júnior*,
Vrije Universiteit Amsterdam, Amsterdam, the Netherlands,
f.rezendedacunhajunior@vu.nl

Bert van Oers**,
Vrije Universiteit Amsterdam, Amsterdam, the Netherlands,
bert.van.oers@vu.nl

Michalis Kontopodis***,
University of Roehampton, Paulo Freire Institute UK,
michaliskonto@googlemail.com

This study explores the use of Facebook for educational purposes, as a collaborative online space for enabling communication among teachers from different schools. The article describes how a group of 43 teachers on Facebook, from various schools in the southeast region of Brazil used a group on Facebook as a collaborative space for communicating among each other. On the group, these teachers shared experiences about the use of digital technologies in their secondary education classes. This study is based on Cultural Historical Activity Theory, considering the group on Facebook as a tool for mediating communication. The objective of this study is to explore why and how teachers collaborated with each other on Facebook, and to study how communication among them evolved in the process. We examined the posts on that group from 2012 to 2014, and two questionnaires responded online by the teachers in June 2012 and in December 2013. Our findings suggest that teachers tend to critically collaborate in smaller groups and that further online communication evolved outside the group of teachers, with the creation of smaller groups on Facebook inside their schools.

Keywords: Online communication, Collaboration, Secondary education, Facebook, Teachers online.

Сотрудничество на Фейсбуке: как учителя обмениваются опытом через социальные сети

For citation:

Rezende F. da Cunha Júnior, van Oers B., Kontopodis M. Collaborating on Facebook: Teachers Exchanging Experiences Through Social Networking Sites. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 290–309. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120318

Для цитаты:

Резенде Ф. да Кунью Младший, ван Урс Б., Контоподис М. Сотрудничество на Фейсбуке: как учителя обмениваются опытом через социальные сети // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 290–309. doi:10.17759/chp.2016120318

* *Fernando Rezende da Cunha Júnior*, PhD candidate, Vrije Universiteit Amsterdam, Amsterdam, the Netherlands. E-mail: *f.rezendedacunhajunior@vu.nl*

** *Bert van Oers*, Professor of Cultural-Historical Theory of Education, Vrije Universiteit Amsterdam, Amsterdam, the Netherlands. E-mail: *bert.van.oers@vu.nl*

*** *Michalis Kontopodis*, Senior Lecturer in Education Studies, University of Roehampton, Paulo Freire Institute UK. E-mail: *michaliskonto@googlemail.com*

Фернандо Резенде да Кунью Младший, аспирант, Амстердамский Свободный Университет, Амстердам, Нидерланды. E-mail: *f.rezendedacunhajunior@vu.nl*

Берт ван Урс, профессор культурно-исторической теории образования, Амстердамский Свободный Университет, Амстердам, Нидерланды. E-mail: *bert.van.oers@vu.nl*

Михалис Контоподис, старший преподаватель, специалист в области образования, Рохэмптон, Университет Паулу Фрейре, Великобритания. E-mail: *michaliskonto@googlemail.com*

Фернандо Резенде да Куньо Младший,

Амстердамский Свободный Университет, Амстердам, Нидерланды,
f.rezendedacunhajunior@vu.nl

Берт ван Урс,

Амстердамский Свободный Университет, Амстердам, Нидерланды,
bert.van.oers@vu.nl

Михалис Контоподис,

Рохэмптон, Университет Паулу Фрейре, Великобритания,
michaliskonto@googlemail.com

Настоящее исследование посвящено анализу использования Фейсбука в образовательных целях, в качестве онлайн площадки для укрепления взаимодействия между учителями из разных школ. В работе описано, как группа из 43 преподавателей в юго-восточном регионе Бразилии использовали созданную на Фейсбуке группу для общения друг с другом. В этой группе учителя делились опытом об использовании цифровых технологий на занятиях в средней школе. Исследование основано на культурно-исторической теории деятельности, с позиции которой группа на Фейсбуке рассматривается как «орудие», опосредующее общение. Цель данного исследования — выявить, как и почему учителя взаимодействуют на Фейсбуке, а также изучить, как развивается сам процесс их коммуникации. Нами были проанализированы посты, сделанные внутри группы с 2012 по 2014 г., а также две анкеты, которые были заполнены учителями в июне 2012 г. и декабре 2013 г.. Полученные данные показывают, что учителя демонстрируют тенденцию к взаимодействию в маленьких группах, создавая небольшие сообщества на Фейсбуке для взаимодействия внутри своих школ.

Ключевые слова: онлайн коммуникация, сотрудничество, средняя школа, Фейсбук, Учителя онлайн.

In English

Education is essentially linked with (multi-modal) communication amongst people. In the course of human history, communication has evolved from oral to written, and more recently, to communication with the help of digital tools. While schools tend to follow these cultural developments, they often experience problems with integrating new tools into their practices. It is expected that the recent innovations in human communication with the help of digital tools will follow the same evolutionary path into schools.

With the popularity of Social Networking Sites (SNS), like Facebook, LinkedIn or Twitter, people are easily connected to each other. The distances between them are reduced and sending or sharing written files, pictures or videos is getting simpler. SNS are also a space to expand the relations people have, like the academic relations teachers have inside schools, to a virtual space where people relate to others who are in completely different contexts [36]. In addition, the Internet is making possible mass-scale applications of knowledge and knowledge sharing, which are applied to transform the educational contexts [3].

Facebook is nowadays the largest SNS, with more than 1.23 billion users in the world, and more than 90,000,000 users in Brazil [13]. Because of the large number of users, research on digital media has increased in the last years, and there is an increasing interest on its use at schools, especially in emergent countries like Brazil [35]. There is also a growing interest in the use of Facebook for educational purposes [2; 19].

However, those studies are mostly concerned with undergraduate students, with regards to improving their communication skills [15], evaluating the differences be-

tween foreign and domestic students [16], exploring how students perceive the university [18] or monitoring how students use Facebook at home [21]. In addition, they work with pre-service teachers [7] and investigate how they learn to use digital technology with their future students. Some authors also express concerns about the way people are exposed in SNS, saying that this line of communication can open doors to personal lives which neither students nor educators may want exposed [19]. In addition, educators must be aware of how they need to behave in those networks to avoid damage to their credibility [23].

The use of Facebook by teachers can be a new communication channel between teachers and students [32] and a favourable space for promoting learning [17], showing the students that the teacher is aware of the contemporary culture. Thus, that motivated use can have a positive result in the relationship between teacher and students [28] and improve their knowledge of digital technology by working in groups [2; 40]. As a multimodal platform, the use of Facebook has also advantages over specific educational applications, like its adaptability for different uses [6].

However, there is little literature about teachers who are using SNS in other educational levels, such as secondary education, nor about in-service teachers who are also working with SNS, as highlighted by Cunha Jr. et al [8]. Thus, the above mentioned studies do not consider the possibility of collaboration among teachers, in a way that they critically share what they have been doing in relation to the use of those technologies at schools,

which for Austin and colleagues is fundamental for engagement with digital collaboration [1]. Shukor [34] also highlights that online collaborative environments allow discussions to occur at a greater depth, allowing people to build new knowledge remotely.

The aim of this study is to describe why and how teachers used a group on Facebook, named Teachers who use Facebook in Classrooms (from now on, TFC) (Professores usando Facebook em sala de aula – in Portuguese), as a collaborative space where they share their experiences on new digital technology inside classrooms with other teachers. Thus, we focus on why and how the teachers collaborated and shared their experiences on using new digital technologies with other teachers in TFC, and how communication among them evolved over time. In order to pursue those objectives, we set up a research project for two years, with teachers and students from different schools in Brazil.

In the following sections we describe the theoretical and methodological background for this study, our results from the discussions in the TFC group and the implications of the use of groups on Facebook among teachers.

Activity Theory and Collaboration in Social Networking Sites

In this study we consider the TFC group as a space where the teachers are engaged in a collaborative activity, in which they have the opportunity to discuss ways of using activities involving digital tools (media) in class. By interacting with each other and considering the historical context, the teachers are able to use different “old” communicative tools (spoken or written texts) and are able to reflect critically on how to use digital media with their students.

All the interactions on TFC group are mediated by speech, which according to Vygotsky is a means of social interaction, a means of expression and understanding. In addition, human speech emerges with the need to interact socially in the labour process, linking one individual with others, leading to new needs for means of social connection [38]. Moreover, Leontiev highlights that behind every activity there is a need. In Leontiev’s definition, activity is a process that is elicited and directed by a motive, in which one or another need is objectivised [24]. Departing from the needs teachers have for using digital tools in their communication with their students, by interacting with each other they are able to raise a shared object, which can be how to better work with their students or how to improve communication with their students by using digital tools, and establish the rules for those activities.

Despite of discussing how and what to do with the students, the teachers among themselves must consider what kind of activity is accomplished inside an online group. In that sense, the teachers are a community, and hence they collaboratively establish rules and division of labour for using the group, like who can make posts or what should one comment. Those elements from society and context – rules, community and division of labour – are essential

parts to be considered in an activity system [11]. By starting out from a Cultural Historical Activity Theory (CHAT) approach, we can build deeper understanding of activities involved inside the Facebook platform.

Considering Facebook as a multimodal platform, Vygotsky’s ideas on written communication are very important for this study, since communication between researcher and teachers, and communication among teachers, is mostly written and asynchronous. According to Vygotsky [39], written communication is a more elaborated form of communication, in which we need to consider the receivers’ background in order to be fully understood when writing a message.

From the CHAT-perspective, we also consider the role of collaboration in the development of all the people involved in the process. Collaboration is understood as a process of participating in purposive, tool-mediated discourses and knowledge construction. These discourses potentially provide opportunities for conflicts, and emphasise the importance of collaboration, since it involves the presence of others for the construction and negotiation of new meanings. In a collaborative process, people construct together the rules and the division of labour for a given activity. All the participants are expected to be in a constant learning process and to develop their expertise in collaboration with their partners [26].

When collaborating with others, one would feel oneself stronger and more capable than working alone. According to Magalhães [27], the collaborative process is essential to raise, share and question the participants’ senses about a given topic. The process is shaped through the construction of shared meanings, that is, people bring their initial senses to a discussion, and in this process, new shared meanings can be created through those discussions, in such a way that new senses emerge [38].

In addition, considering the TFC group, the participants should not limit their discussions only to the group: what they consider inside that group has implications for the schools they work in, and the feedback given by other members of the community to the teachers serve as starting point for discussions and possible transformations on the research. This approach follows the CHAT principles and is called critical-collaborative research (CCR). CCR has been widely applied to educational intervention research in Brazil for the last 20 years, and is based on the works of Magalhães and her colleagues [25; 27].

However, different types of collaboration may emerge from a given context. Fullan and Hargreaves [14] point to comfort collaboration, in which people try to collaborate with others in such a way that they do not expose themselves to the risks of being criticized or to comments they would not like to have. Another kind of collaboration is the complementary collaboration, where the work is characterized by a division of labour based on complementary expertise, disciplinary knowledge, roles and temperament [20].

In our case, we are interested in yet another kind of collaboration which promotes the development of critical engagements among the participants during the whole research project as, on a theoretical basis, we ex-

pect that this will help the participants to innovate their communicative activities. In our data analysis we mainly concentrate on the changes that occurred along the process in the organization of the community, including its ways of communicating, as a result of teacher's collaboration on Facebook.

Research Methods and Methodology: Online Critical Collaborative Research

Set up of the study

Our longitudinal case-study began in mid-2012 and is part of the research project entitled "Social Networks: integrating new technologies to secondary education in Brazil", involving 43 teachers and more than 1000 students. There is yet not so much known about the long-term dynamics of the integration of digital technologies in secondary education and its effects on the evolution of communicative activity. That is why we decided to explore the situation for two years in a case-study. The first author of this article is the filed researcher in this study. In that group of 43 teachers, members share their experiences on the use of digital technology among themselves, reporting their experiences with their own group of students on Facebook. Within those groups, teachers work in many different ways, using videos, images, texts, so to complement what they are teaching in classes. In order to participate and monitor the discussions, the researcher is also a participant in all the groups.

In that broader research project, we plan to focus on three different issues regarding online critical collaboration: first, in the group of 43 teachers we explore why and how communication evolves and how collaboration emerges from the interactions among teachers; secondly, from the groups of teachers/students we focus on the role of the teachers in those groups and how these teachers perceive changes in their classes when using online groups; thirdly, we explore how students from the groups of teacher/students perceive improvements or changes after using the groups. The present article only reports on the first issue.

Recruiting participants for the study

Initially, the researcher invited some teachers familiar with SNS and already with a profile on Facebook, from schools he worked at before, or teachers he knew from other places. The main objective for this group was to create a critical collaborative group, where teachers presented and discussed all their experiences at schools when using digital technology. The privacy setting of the group is set as secret, such that only the teachers in the group see what is discussed or posted there.

In order to expand our teachers' network, after being invited the teachers were encouraged to invite other teachers from their schools, or other teachers they knew, who might be interested in such a discussion. Of the 43 teachers of the group, the teachers invited 25. In total, 30 are woman and 13 men. Considering age, 12 teachers are below 30, 15 are from 31–40 and 16 are older than 41 years old. With regard to teaching experience, there are 9 teachers with 3–5 years, 8 with 6–10, 11 with 11–

15 and 15 with more than 16 years of experience. The teachers in the group were from Minas Gerais and São Paulo, two states from the Southeast of Brazil, an economically developed region.

Procedure

After the group was formed, the participants of TFC group started the discussions about teachers' experiences of using SNS at schools, on the group's timeline. All the participants, including the researcher, are supposed to be involved actively and creatively in the entire process, evaluating and reconstructing the investigated shared practice according to their needs. The researcher has the role of deepening the discussions and stimulating the participants to interact by asking questions or commenting what is done by the other subjects. Thus, the participants are required to reflect not only on what they are doing, but also on what all the other participants are doing and discuss it, so all the participants are responsible for co-building the research design [30]. By doing so, the best possible practice under the given circumstances is constituted for the researcher to validly answer his research questions. In the group, the participants post and discuss what the colleagues are doing with their students. In addition, they post texts, videos or any other material that might help the other teachers to deal with digital technology at schools.

Data-sources

The data for the study presented here consist of the posts on the TFC group, and two online questionnaires responded to by the teachers at different moments. All data presented in this article were produced online, with no physical contact among the researcher and the teachers, and translated from Portuguese by the first author. The posts from TFC group were followed from June/2012 to July/2014. Every six months a .pdf file of the discussions inside that group was generated using a .pdf printing software.

The first questionnaire was sent to the teachers as a post on the group's timeline on Facebook, in June/2012, with the purpose of identifying the initial senses teachers had about SNS, and consisted of the following open questions: a) How do you understand Social Networking Sites (SNS)?, b) How do you use SNS?, c) How do you think students use digital communication?, and d) How to make possible the use of such a tool inside classrooms?

The second questionnaire was sent as a private message on Facebook in December/2013 to every teacher in the group. This change of strategy was decided because some teachers (30% of participants) did not reply to the first questionnaire. Thus, the answers had to be returned directly to the researcher. The questionnaire consisted of the following open questions: a) What are the difficulties that you, as a teacher, have about the use of digital technology with your students?, b) How can every teacher contribute to this group of teachers on Facebook?, c) What are students' opinions about using or not using SNS at schools?, and d) How do you believe the use of SNS can contribute on teaching-learning in your area? The response rate was 90%.

Methods of Analysis

In this study, we analysed the posts from TFC group according to socio-discursive interactionism [5] and from a conversational analysis perspective [22]. Besides, we analysed other multimodal features from the posts. The categories used for analysis are summarized in Table 1.

First we coded who made the post and who commented to the posts (using teachers' names) using Atlas.ti. Subsequently, the posts were coded by date of occurrence and by the period of the day teachers interacted (morning, afternoon, evening), and the number of participants who saw or liked the posts and comments in the group (seen by #, and like button are displayed below every post on Facebook). For the conversational perspective, the turns were counted and classified in initiative/responsive categories in order to trace who started the discussions or participated on them. These characteristics enabled us to trace the progress of the discussions inside the TFC group and how they evolved in time. After categorizing the posts, we analysed how the group interactions evolved in time. We defined all the comments and discussions triggered by the posts in the TFC group as group interactions.

The responses to the questionnaires were classified according to their thematic content, and analysed in terms of discourse positioning, that is, which person is responsible for what is said. This analysis allowed us to understand how collaboration developed in the TFC group.

Ethical consideration

In this study, all the participants were volunteers and free to leave the project at any time. Their privacy was ensured by anonymity and no personal information was used in this study. In addition, an informed consent was given by the teachers for research purposes. The research project was also approved by the Ethics Committee of Vrije Universiteit Amsterdam.

Results

Results from the questionnaires

From the first questionnaire, when asked how teachers understand SNS, most teachers answered: a place for establishing relationship among friends (26%), followed by interaction among all users (20%), sharing and transmitting information (13,5% each). Teachers also perceived SNS as an extension of real life, a way of facilitating communication, a place for entertainment (7% each), but also as a way of wasting time (5%). In relation to how teachers use SNS, the answers were also related to entertainment and to be in contact with other people.

Considering the student's use of digital communication, the teachers guessed that students only use SNS for leisure and to share pictures or movies. In response to how to make possible the use of SNS at schools, we concluded that some teachers felt it was not a good idea to use them at schools, but most of them saw the space as an opportunity to extend their contacts with students outside schools. For them it would be a space for sending homework, texts, or extra materials related to what they are discussing inside class. Besides fulfilling the institutional need for using digital media, as proposed by the Brazilian National Guidelines [33], teachers found a new motive for using Facebook groups: improving communication with students.

From the second questionnaire, when considering the difficulties about using digital technologies, teachers highlighted that they did not face big problems when talking to the students about its use at schools. However, some teachers indicated that although they knew how to use SNS, they did not know how to explain to the students how to use them. Another problem raised by the teachers from our group on Facebook was that some teachers from their schools were reluctant to accept using digital media with students. There were also

Table 1. Categories of data analysis

Posts	
1. Who makes the post	Teachers (by name) or researcher
2. Post commented by	Teachers (by name) or researcher
3. Date and number of occurrence	Posts were classified by date of occurrence, considering also the day of the week, and counted by period
4. Seen by and Likes	The number of people who saw or liked a given post
5. Types of turns	Initiative or responsive. Initiative turns are turns which introduce a new thematic content to a discussion. Responsive turns are turns which respond to a given thematic content
Questionnaires	
6. Thematic content	Thematic content is the main theme that emerges from a given discourse. There were no previous categories established by the researcher.
7. Discourse positioning	The discursive positioning indicates if a person feels himself responsible for the activity or if he transfers the responsibility to another person. By using different pronouns (I/you/he), the speaker takes responsibility for something or transfers the responsibility for what is said to another person.

technical problems, like instabilities in the network for accessing Internet in some places in Brazil, especially in places in rural areas.

Teachers were also asked how they could contribute to TFC group, and we observed that while most of the teachers (80%) had the idea that they needed to share their experiences with using digital technology in the TFC group, they pointed out that they should interact more with the other teachers, and that they were not doing that in practice.

When asked about their views on students' opinions about using or not using SNS at schools, all the teachers argued that the students did not know how to make appropriate use of it in schools and that some students were also reluctant to accept rules when using SNS. However, teachers again highlighted that using Facebook would be an opportunity for collaborating and improving communication with students. In relation to how SNS could contribute to teaching-learning, all teachers agreed that the possibility of using other resources, often not available at schools, like links to videos, images or texts, made it easier for students to understand what is taught at school. The teachers also pointed out that the use of SNS with students would be a good opportunity to show the community, that is, students' parents or relatives, what they do at schools.

Results from the analysis of the posts

Of the posts on TFC group, we considered all 36 posts on the group's timeline. The posts were made by teachers and the researcher, from June/2012 to July/2014.

Our analysis on how the interactions evolved in time revealed a surprising result. After an increase of interactions at the beginning of the research, the number of interactions fell over time. Here we considered also the average of participants following the discussions in every post. In the four periods considered in our timeline, July-December/2012, January-June/2013, July-December/2013 and January-June/2014, we observed an increase in the number of interactions and in the number of posts from Period 1 to 2, and then a decrease from Period 2 to 4. Meanwhile,

the views per post was the only feature with a stable number in the first period, but also presenting a decrease in the last two periods (see Figure 1).

Within the 36 posts in the group, we also analysed how the interactions started. The researcher turned out to be the main responsible for initiating the topics, with 44 initiative turns, and the other teachers were responsible for 21 initiative turns. In addition, the researcher had a considerable number of responsive turns (28 turns), against 38 of the other teachers.

It is important to highlight that from a CCR, as described by Magalhães [26], the researcher is also an active participant in the discussions. That is, the researcher is not only an observer (such as an ethnographer), and should be also responsible for triggering new discussions and engaging the other participants into those discussions.

Another finding relevant to this study is that the teachers mostly use Facebook in the evening, at night, and during the weekends. Most of the posts on the group were commented on during the weekends, when teachers have free time to answer. This might explain the low number of interactions, since teachers may want to use their free time for other purposes than discussing things related to work. For that reason, the posts published on Fridays were more likely to be seen or commented on by other teachers.

So far we have discussed some general characteristics of the TFC group in a 2-year period on the basis of quantitative descriptors. For a deeper understanding of the process, however, a qualitative analysis of the teachers' interpretations of events and attribution of meanings is needed. We will discuss the data from a qualitative point of view in more detail in the next section.

Results from qualitative data analysis

The answers to the first questionnaire showed that most teachers were not concerned about the possibility of collaborating with other teachers in the beginning of the intervention project, which actually is the focus of this research. In their answers to the questions of this questionnaire, the teachers expressed their initial senses

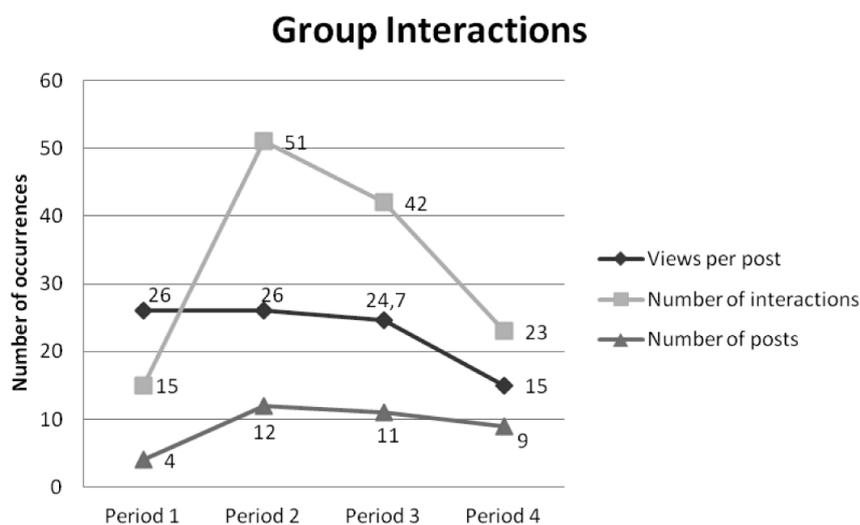


Fig. 1. Progress of interactions in the TFC group over a 2-year period

about SNS. For more than 80% of the teachers, the SNS were spaces for “sharing information in different ways”, or “a place for interacting with other people”.

From the perspective of the Cultural Historical Activity Theory, those answers express the value of a given object for the person in his everyday life [37]. Those values are expressed through meanings, that is, the personal meanings words have for the person, which may vary according to the social activity people are involved in [29]. By discussing (and collaborating) with other teachers, the teachers attribute new meanings to the activities, which may become (or not) a shared meaning for the group.

In addition, teachers suggested new possibilities for using Facebook. One teacher, for instance, wrote “I believe the use of Facebook would be possible at schools if we [teachers] discuss with the students the ways for using them”. Following Magalhães [27], this can be seen as an initial movement toward critical collaboration, since the teachers want to establish the rules for using SNS with the students, and not for or by the students.

From the answers of the second questionnaire, the teachers kept a defensive position, that is, they gave the responsibility of the problems to the other teachers in the group. When one teacher from our group on Facebook wrote “some teachers are reluctant”, according to Kerbrat-Orecchioni [22], we can infer two main meanings in that utterance: first, the use of *some* might mean *I* (the teacher), in a way that he/she does not want to work with that; and second, that the problem is the other person. By transferring the responsibility to the other, the teacher exempts himself/herself from being an active participant in the groups, becoming a mere spectator in the activity. From that example we could observe, following Bronckart [5], the distinction between the first person perspective (I and we) and the third person perspective (he or they).

In another example, one of the teachers from the group wrote, “they should share what they are doing”. In this case the teacher is concerned with what the others are doing and does not consider what she is doing herself, since this teacher who suggested the others to make more contributions to the group, did not make any suggestions in the group on Facebook.

In this excerpt, one teacher stated “the problem is that students don’t accept it [rules]. They [students] like technologies, but they don’t accept the rules for using them inside classroom.” When teachers use the pronoun they to refer to the students, instead of using I or we, according to Kerbrat-Orecchioni [22], the teachers are keeping distance from the problem, and giving students the responsibility for mistakes or possible failures. Rules, according to Engeström [2], play a fundamental role in the constitution of every activity. In this case, if the rules are not explicitly put, or constructed together with the students, teachers feel they will not succeed in working with technology with their students.

Teachers provided another shared insight when they agreed that the use of SNS is a way of linking the community they live in to the school. One teacher stated “it [Facebook] can be a tool where parents also participate in what is done at school”.

The findings related to time of the posts suggest that teachers are working by themselves, at home, since all of them teach in Secondary Education level, which is common in the mornings in Brazil. It also suggests that the teachers do not work together inside schools, where they might discuss and learn about how to use digital media at schools. According to Datnow & Park [10], teachers need a specific time at schools to build such collaborative spaces and to plan, share, evaluate, and construct together with the other teachers of the school opportunities for improving their own skills related to technology.

Considering the interactions inside the TFC group (see Figure 2), during the first year of the study we observed an increasing engagement of the participants. The decrease in the second year is understood in two ways: on the one hand, from post intervention chat messages on Facebook, it turned out that five teachers who stopped following the group had not actually left it. They argued that they did not have time to combine the use of an online platform with the demands they faced at schools, or with any incentive from the schools in which they work to continue in the TFC group. They further agreed that if they had time available for that they would use the online groups more often. On the other hand, three teachers who were not interacting in TFC group reported that they were spending their time with the groups of students, which is another focus of our research project, and two teachers were working with a new group of teachers in their schools.

Another issue about the interactions in TFC to be considered is that the teachers tend to see the researcher as the main collaborator in the group. All the tensions and conflicts posed by the teachers are to be solved by the researcher. From a critical-collaborative perspective, the teachers need to take the responsibility for enabling the creation of new possibilities for the resolution of the tensions or conflicts among the teachers themselves, without the interference of the researcher.

From post-intervention chat messages with ten teachers, we observed that teachers from two different schools started a group on Facebook for the teachers in their schools, to work with them in a similar way as proposed by our study. According to the teachers, having a group inside the school would be easier for them to exchange their experiences with digital media, since they could combine both online and face-to-face discussions at schools. In addition, the schools provided them part of the mandatory weekly meetings at schools for those teachers to discuss the use of digital technology. One of these schools even created a Facebook page, where parents and students follow up what is done in that school.

After an increasing number of collaborations, it was gratifying to see that some schools endorsed the use of Facebook after the intervention was finished, thus autonomously expanding the use of Facebook beyond the initial conditions of the intervention. Figure 2 summarizes this process. The vertical line in the middle separates the focus of this study to new events that were triggered by it. As a critical-collaborative research, the

use of the group enabled the participants to act in their communities and create new activities based on what was done previously.

Discussion and Conclusions

Going beyond TFC group

In this article, we presented an explorative longitudinal case-study about the use of Facebook by teachers. From our first research aim – why on how teachers used the TFC group as a collaborative space – we observed that teachers pointed out that the main need for using groups on Facebook at schools would be to improve communication with students. Teachers were also aware that they are supposed to use such digital technologies, as described by Brasil [4], but they also pointed out that students are very important in the process of implementing such tools at schools. That concern goes as described by Cunha Jr. [9], who highlights the students as an important stakeholder for the success of a school intervention project.

From the collaborative perspective, the predominant kind of collaboration developed by the teachers is what Fullan and Hargreaves [14] call comfort collaboration, which means that the teachers somehow participate and collaborate with others but avoid taking risks or being criticized by the others. In addition, the possibilities for staying connected to the Internet impacted in the construction of the collaborative process. Moreover, the teachers still see the researcher as the one who is able to solve all the problems in the group. This may explain the biggest number of initiative/responsive turns of the researcher in the discussions inside the group. It was an attempt to make the other teachers engaged in the activity and to give them responsibility to solve a given topic and to avoid the comfort collaboration inside TFC group.

In order to answer the second research aim, regarding the evolution of communication in the TFC group, we

conclude that, firstly, the creation of a critical collaborative environment is not a matter of simply connecting teachers online. It demands time from the participants and requires them to be fully engaged in this process, like suggested by Magalhães [26].

In addition, the multiplicity of contexts was quite difficult to be understood by the participants and it suggested that only being connected with other teachers is not a productive strategy by itself. This was corroborated by the findings presented in Figure 1, in which we observed a decrease of interactions after the second period considered in this study. The teachers must have a common shared object to pursue [12] so they really construct something. In the widely connected society we live in, people tend to see the web-based connection as the only way of living, and maybe it is not the only case. We are all connected, but we must learn how to make the proper use of it.

However, we could observe transformations on the communities of the research participants. While the work in the TFC group was not sufficient to create a strong online collaborative work space for teachers, it did enable the teachers to create stronger small groups in their communities to continue their discussions about the use of digital tools at schools. In addition, the changes in the meetings at the schools, and the availability of time for discussing the use of online tools, caused by three teachers from TFC, were a positive result of this study.

Although we could not achieve critical collaboration among teachers, as suggested by Magalhães [27], we suggest that CCR can still be seen as suitable methodology for educational studies, since it enabled some of the participating teachers to create new online groups for discussion in their schools, in which they collaborated critically with each other. This highlights how teachers are strongly influenced by their cultural-historical contexts, and still require face-to-face meetings with the colleagues in order to implement changes in the school settings. The process described in Figure 2 supports this

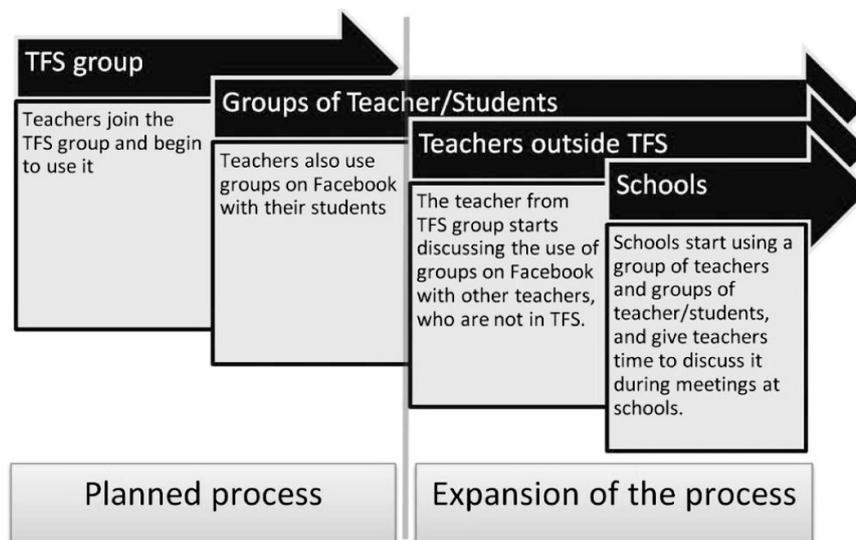


Fig. 2. Evolution of communication in the TFC group

claim: the teachers who worked in the same school were able to create new groups on Facebook and to discuss its practical implications for educational issues either face-to-face or online.

According to Magalhães [26], research conducted under the CCR approach would result in transformations of the activities, in a way that all participants work collectively. However, Parrilla [31] argues that every transformation in an educational setting is slow and takes time, so they do not immediately create expressive tensions in the school context. Thus, still according to Parrilla, it would be necessary to set up a longer follow-up period to analyse the possible transformations in this given virtual context as a result of the interventions.

On the basis of this study, we tentatively list some requirements that teachers, and all school personnel, should consider when working with SNS groups:

- Be committed and engaged in the group;
- Have a time to discuss with the colleagues;
- Plan, apply, evaluate and reconstruct the digital activities based on feedback from students and other teachers;
- Expose what they are doing to the other teachers in the school;
- Criticize the other's comments.

Образование неразрывно связано с (мультимедальной) коммуникацией между людьми. За всю историю развития человечества общение эволюционировало от устных форм к письменным, а относительно недавно появились различные формы коммуникации с помощью цифровых технологий. В то время как школы стремятся идти в ногу со временем, они часто сталкиваются с определенными сложностями, связанными с внедрением новых технологий в практику. Считается, что средства коммуникации проделают в школе тот же самый путь развития, который они прошли за ее пределами.

При помощи таких популярных социальных сетей, как Фейсбук, Линкедин или Твиттер (Facebook, LinkedIn или Twitter), сегодня люди легко связываются друг с другом. Социальные сети сокращают расстояние, упрощают передачу и обмен информацией — письменными файлами, изображениями или видео. Социальные сети также позволяют расширять отношения с другими людьми, например, завязывать новые контакты в профессиональном сообществе и связываться с людьми, которые находятся в совершенно других условиях [36]. Кроме того, Интернет делает возможным массовое применение и обмен знаниями, которые, в частности, могут быть использованы для изменения различных образовательных практик и контекстов [3].

На сегодняшний день самой крупной социальной сетью является Фейсбук, насчитывающий более чем 1,23 млрд. пользователей по всему миру и более 90 млн. пользователей в Бразилии [13]. В связи с та-

Our study has, however, some limitations too. Since this study was undertaken in two of the most economically developed states in Brazil, we cannot generalize our findings. Even in this scenario, it was hard to conduct this study. Considering that there is a lack of resources in most of schools in Brazil, especially in the north and northwest regions, it will take time until a massive online connection between teachers/students take place.

Another limitation can be observed from the small number of interactions inside the TFC group. According to Senge [33], it takes time and commitment to really reach a level of collaboration among the participants. Senge also argues that teaching is among the most individualistic professions, which leads to a lack of commitment in collaborative activities. Nonetheless, we observed collaborative patterns emerging in posts with more than five initiative/responsive turns.

In our study it turned out that teachers and students from public schools are trying to implement new uses of digital technology, even in underprivileged contexts. Our results suggest that it is plausible to assume that the online interactions between teachers and students are of high relevance for educational innovation and research. More attention should be paid to it in the years to come.

In Russian

ким большим числом пользователей за последние годы резко возрос интерес к исследованию различных аспектов применения цифровых технологий (например, в школьной практике), что особенно актуально для таких развивающихся стран, как Бразилия [35]. С каждым годом возрастает интерес к использованию Фейсбука в образовательных целях [2; 19].

Несмотря на растущую популярность подобных исследований, большинство из них проводятся преимущественно на выборках студентов с целью улучшения их коммуникативных навыков [15], выявления различий между иностранными и отечественными учащимися [16], изучения того, как студенты воспринимают университет или используют Фейсбук дома [21]. Исследователи также работают с учителями на стадии дослужебной подготовки [7], изучая, как они учатся использовать цифровые технологии для работы с будущими студентами. Некоторые авторы обеспокоены проблемой безопасности в социальных сетях, подчеркивая, что онлайн общение способно открыть двери в личную жизнь, которую и студенты, и преподаватели хотели бы сохранить в тайне от посторонних глаз [19]. Помимо этого, внимание исследователей привлекает проблема осведомленности учителей о том, как вести себя в социальных сетях, чтобы не нанести ущерб собственной репутации [23].

Использование Фейсбука может стать не только новым каналом коммуникации между учителями и учениками [32], но также благоприятным пространством для пропаганды образования [17], где студенты смогут убедиться в том, что их преподаватели хоро-

шо осведомлены о современных технологиях. Таким образом, адресное использование новых средств коммуникации может оказывать положительное воздействие на взаимоотношения между учителем и учениками [28], а также обогащать знания пользователей о цифровых технологиях, благодаря работе в группах [2; 40]. В качестве мультимедийной платформы, Фейсбук также обладает рядом преимуществ по сравнению со специфическими образовательными приложениями, поскольку он может быть адаптирован под решение самых разнообразных задач [6].

В то же время на сегодняшний день ощущается недостаток работ, посвященных использованию социальных сетей учителями других образовательных уровней (в частности, в средней школе), а также учителями, которые уже находятся на постоянной работе в школе (см.: да Куньо Младший et al [8]). Таким образом, в вышеупомянутых исследованиях даже не рассматривается возможность взаимодействия учителей через социальные сети с целью критического обсуждения собственного опыта использования цифровых технологий на уроках. Однако, как отмечает Остин и его коллеги, именно такое взаимодействие является фундаментом для работы с новыми средствами коммуникации [1]. Шукор [34] также полагает, что онлайн пространство для взаимодействия способствует более глубокому профессиональному диалогу, позволяя людям обогащать свои знания дистанционно.

Цель настоящего исследования заключается в том, чтобы описать, как и почему учителя использовали созданную на Фейсбуке группу «Учителя, которые используют Фейсбук в классе» (португальски: «Professores usando Facebook em sala de aula», (далее — УФК) как пространство, где они обсуждали применение различных цифровых технологий в классе. В фокусе нашего внимания — как и почему учителя взаимодействовали и делились своим опытом по использованию цифровых технологий с другими учителями в данной группе, а также, как их коммуникация развивалась с течением времени. Чтобы достичь этой цели, в течение двух лет мы проводили исследование с учителями и учениками из разных школ Бразилии.

В следующих разделах статьи мы представим описание теоретической и методологической основы исследования, результаты, полученные в ходе дискуссий с учителями группы на Фейсбуке, а также обсудим влияние использования Фейсбука на практическую работу учителей.

Деятельностный подход и взаимодействие в социальных сетях

В настоящем исследовании мы рассматриваем группу УФК как пространство, где учителя вовлечены в совместную деятельность, в ходе которой у них есть возможность обсуждать способы организации учебных заданий в классе с использованием цифровых орудий (технологий). Взаимодействуя друг с

другом и принимая во внимание исторический контекст, учителя могут использовать «старые» орудия коммуникации (устные и письменные тексты), а также критически оценивать использование цифровых средств в работе со своими учениками.

Все контакты в группе УФК опосредованы речью, которая, согласно Л.С. Выготскому, является способом социального взаимодействия, средством выражения и понимания. Человеческая речь возникает вместе с потребностью социального взаимодействия в процессе труда, связывая одного человека с другим, приводя к новым потребностям в средствах социальной связи [38]. Кроме того, как указывает А.Н. Леонтьев, в основе всякой деятельности лежит потребность (нужда). По Леонтьеву, деятельность представляет собой процесс, который порождается и направляется мотивом, и в котором объективируется та или иная потребность [24]. Исходя из потребностей учителей в использовании цифровых технологий в процессе учебной деятельности, можно предположить, что за счет взаимодействия друг с другом они могут создать общий объект, например, разработать вопрос о том, как лучше взаимодействовать с учениками или как улучшить коммуникацию с ними за счет использования цифровых технологий, а также установить правила для этой деятельности.

Помимо самой дискуссии о том, что и как делать с учениками, учителя должны понимать, какого рода деятельность разворачивается в онлайн группе. В этом смысле учителя представляют собой своего рода сообщество (общность) и, следовательно, они совместно определяют правила и разделение труда для использования группы, например, кто может делать посты или что именно нужно комментировать. Эти элементы, связанные с обществом и контекстом — правила, общность и разделение труда — есть значимые составляющие любой деятельностной системы [11]. Рассматривая их с позиции культурно-исторической теории деятельности (СНАТ), мы можем глубже понять те виды деятельности, в которые учителя оказываются вовлеченными на платформе Фейсбука.

В связи с тем, что мы рассматриваем Фейсбук как мультимодальную платформу, для настоящего исследования очень важны идеи Л.С. Выготского о письменной коммуникации, поскольку как коммуникация между исследователем и учителями, так и коммуникация между учителями в основном разворачивается в письменной форме и асинхронно. Согласно Выготскому [39], письменное общение является более сложной формой коммуникации, в которой нам необходимо принимать во внимание «бэкграунд» того, кому адресовано сообщение, чтобы направляемый текст был адекватно понят.

С позиции культурно-исторической теории деятельности, нам также важно учитывать роль взаимодействия для развития всех людей, вовлеченных в этот процесс. Мы рассматриваем взаимодействие как процесс участия в целенаправленных, орудийно-опосредованных дискурсах и в построении знаний. Эти дискурсы потенциально обеспечивают условия

для возникновения конфликтов и свидетельствуют о важности взаимодействия, так как для построения и согласования новых значений необходимо наличие других участников. В процессе взаимодействия люди совместно вырабатывают правила и приходят к разделению труда в рамках конкретной деятельности. При этом все участники должны постоянно находиться в процессе обучения и развивать свою компетентность во взаимодействии с партнерами [26].

Сотрудничая с другими, человек чувствует себя более сильным и более работоспособным, чем в одиночку. Согласно Магалесу [27], именно процесс взаимодействия проявляет представления участников по отношению к определенной теме и заставляет переосмысливать их. Этот процесс строится на создании общих значений, т. е. в начале участники привносят в дискуссию свое понимание/представление об обсуждаемом предмете, а затем в ходе обсуждения вырабатывается некое общее понимание, на основе которого появляются новые значения [38].

Кроме того, в случае группы УФК, общение участников не ограничивается пределами группы: то, что они обсуждают между собой, имеет последствия для школ, в которых они работают, а обратная связь, которую они получают от других членов сообщества, не только служит отправной точкой для новых дискуссий, но и влияет на организацию исследований по данной проблематике. Такой подход вписывается в традиции культурно-исторической теории деятельности и называется *critical-collaborative research* (критическое исследование взаимодействия). За последние 20 лет этот метод интервенции широко применяется в исследованиях образовательной практики в Бразилии и опирается на работы Магалеса и его коллег [25; 27].

В то же время, необходимо отметить, что из одного и того же контекста могут возникнуть разные виды взаимодействия. Так, Фуллан и Харгрейвз [14] выделяют так называемое «комфортное взаимодействие» («комфортное сотрудничество»), в котором люди стараются взаимодействовать друг с другом таким образом, чтобы не быть подвергнутыми критике или избежать нежелательных комментариев на свой счет.

Другой вид взаимодействия — это так называемое «дополняющее сотрудничество», которое строится на разделении труда, основанном на том, что участники как бы «дополняют» друг друга, являясь экспертами в разных областях знания, представляя различные дисциплины, выполняя разные роли и обладая разным складом характера [20].

В контексте нашего исследования представляет интерес такое взаимодействие, которое способствует взаимной критике участниками друг друга (так называемое «критическое взаимодействие»), поскольку мы полагаем, что именно такой тип взаимодействия позволяет учителям преобразовывать свои коммуникативные практики. В этой связи мы будем преимущественно анализировать те изменения, которые произошли в результате взаимодействия на Фейсбуке в самих способах организации сообщества учителей, включая, в частности, способы коммуникации.

Методология и методы исследования

Начало работы

Наше лонгитюдное исследование началось в середине 2012 г. в рамках научного проекта: «Социальные сети: интеграция новых технологий в среднюю школу в Бразилии», в котором принимают участие 43 учителя и более 1000 учащихся. Поскольку на сегодняшний день наука располагает недостаточным количеством данных о долгосрочной динамике использования цифровых технологий в средней школе, а также об их влиянии на развитие коммуникативной деятельности, мы решили исследовать ситуацию в течение двух лет на примере одного кейса (метод кейс-стади). Первым автором настоящей статьи является один из исследователей, который непосредственно собирал данные для дальнейшего анализа. В качестве кейса рассматривается группа, созданная на Фейсбуке из 43 учителей, которые обмениваются опытом по использованию цифровых технологий в работе со своими учениками. В рамках группы участники обмениваются видеоматериалами, изображениями и текстами, иллюстрируя свою работу в классе. С целью участия в дискуссиях и сбора данных, исследователь являлся членом всех созданных групп. В этом широкомасштабном исследовательском проекте мы планируем подробно рассмотреть три аспекта, связанных с онлайн взаимодействием: во-первых, в группе из 43 учителей мы изучаем, как и почему развивается коммуникация и как сотрудничество формируется на основе контактов между учителями; во-вторых, в смешанных группах (участниками которых являются учителя и ученики) мы исследуем роль учителей в работе этих групп, а также то, как учителя воспринимают изменения в своих классах при наличии онлайн групп; в-третьих, мы изучаем, как ученики из смешанных групп воспринимают улучшения или изменения, происходящие в классном взаимодействии после групповой работы. Настоящая статья посвящена первому вопросу.

Отбор участников для исследования

Сначала исследователь пригласил несколько знакомых учителей (в том числе из школ, где он раньше работал), которые являлись пользователями социальных сетей и уже имели профиль на Фейсбуке. Основной целью на данном этапе работы было создание группы для «критического взаимодействия», где учителя могли бы выкладывать материалы и обсуждать свой опыт применения цифровых технологий в школе. В настройках группа была создана как закрытая, так, чтобы только члены группы видели, что выкладывают и обсуждают их коллеги.

Чтобы расширить сеть участников исследования, учителей мотивировали приглашать коллег из своих школ или других знакомых учителей, которые могли бы быть заинтересованы в подобном проекте. Из 43 учителей, вступивших в группы, 25 учителей были приглашены именно таким образом. В общей слож-

ности в исследовании приняли участие 43 учителя, 30 женщин и 13 мужчин. По возрастным характеристикам в исследовании участвовали 12 учителей моложе 30 лет, 15 учителей в возрасте от 31 до 40 лет, и 16 учителей — старше 41 года. Относительно педагогического опыта можно отметить, что участниками проекта стали 9 учителей со стажем от 3 до 5 лет, 8 учителей — со стажем 6–10 лет, 11 учителей со стажем — 11–15 лет и 15 учителей — с более чем шестнадцатилетним опытом работы в школе. Все учителя группы были из Минас-Жерайс и Сан-Паулу, которые являются двумя наиболее развитыми с экономической точки зрения регионами на юго-востоке Бразилии.

Ход исследования

После того, как группа УФК была сформирована, участники начали онлайн дискуссии о педагогическом опыте использования социальных сетей в школах. Предполагалось, что все участники проекта, включая исследователя, активно включатся в работу группы, а также творчески подойдут к процессу совместной деятельности, постоянно переоценивая и перестраивая ее в соответствии со своими потребностями. Роль исследователя заключалась в том, чтобы сделать дискуссии как можно более содержательными, а также мотивировать участников задавать друг другу вопросы и комментировать то, что было сделано их коллегами. Таким образом, учителей вовлекали в обсуждение как их собственной работы, так и работы коллег, так, чтобы все участники проекта несли ответственность за построение исследования. Внутри группы участники выкладывали и обсуждали информацию о том, что именно их коллеги делают вместе со своими учениками. Кроме того, они размещали тексты, видео файлы или любые другие материалы, которые могли бы помочь другим учителям в использовании информационных технологий в школе. В ходе такой работы ключевая задача исследователя состояла в поиске ответов на поставленные исследовательские вопросы.

Источники сбора данных

Данные для анализа в рамках исследования представляют собой сообщения (посты), сделанные в группе УФК, а также два онлайн опросника, которые были заполнены учителями в разное время. Все данные, представленные в настоящей статье, были произведены онлайн (в виртуальном взаимодействии) без каких-либо физических контактов между исследователем и учителями и переведены с португальского языка на английский первым автором данной статьи. Сообщения из группы на Фейсбуке отслеживались с июня 2012 г. по июль 2014 г. Каждые 6 месяцев создавался файл в формате pdf., в котором была сохранена вся переписка учителей в рамках группы.

Первая анкета была отправлена учителям в качестве сообщения (поста) на странице группы в июне 2012 г. с целью определить первоначальное

отношение учителей к использованию социальных сетей в образовательных целях. Анкета состояла из следующих открытых вопросов. 1. Что Вы понимаете под социальной сетью? 2. Как Вы используете социальные сети? 3. Как, по Вашему мнению, ученики используют социальные сети для общения? 4. Каким образом можно использовать социальные сети в классе?

Второй опросник был отправлен как личное сообщение на Фейсбуке в декабре 2013 г. каждому участнику группы. Это изменение стратегии было оправдано, так как некоторые учителя (30% участников группы) не ответили на первую анкету. Таким образом, ответы должны были быть напрямую получены исследователем. Опросник состоял из следующих открытых вопросов. 1. Какие трудности Вы как учитель испытываете, используя цифровые технологии в работе со своими учениками? 2. Какой вклад каждый из учителей может внести в работу группы, созданной на Фейсбуке? 3. Что студенты думают об использовании и неиспользовании социальных сетей в школах? 4. Как, по Вашему мнению, использование социальных сетей может улучшить процесс обучения Вашей дисциплине? Анкету заполнили 90% учителей.

Методы анализа

В рамках настоящего исследования мы проанализировали сообщения (посты), сделанные в группе УФК, с позиции социо-дискурсивного интеракционизма [5] и конверсационного анализа (эмпирический анализ разговора) [22]. Помимо этого нами были проанализированы другие мультимодальные аспекты постов. Единицы анализа представлены в табл. 1.

В начале мы отслеживали, кто составил сообщение и кто его прокомментировал (используя имена учителей), применяя Atlas.ti. Далее мы разбили сообщения на категории, в зависимости от даты публикации и времени отправки (утро, день, вечер), а также числа участников, которые просмотрели данное сообщение или комментарии к нему (просмотренные сообщения помечены значком # или «лайк», кнопки которых расположены под каждым постом на Фейсбуке). Для анализа текстов с позиции конверсационного подхода все реплики участников были подсчитаны и разбиты по категориям, так, чтобы можно было проследить, кто начал обсуждение и кто принял в нем участие. Эти данные позволили нам зафиксировать, как обсуждение разворачивалось внутри группы УФК. После категоризации сообщений мы проанализировали, как взаимодействие внутри группы менялось с течением времени. При этом мы рассматривали все комментарии и дискуссии, последовавшие в ответ на посты в группе УФК в ходе групповых взаимодействий.

Ответы на опросники были классифицированы в зависимости от тематического содержания и проанализированы с точки зрения дискурсивного позиционирования — т. е. с позиции того, кто из участников

Единицы анализа данных

Посты	
1. Кто размещает пост	Учителя (по имени) или исследователь
2. Кто комментирует пост	Учителя (по имени) или исследователь
3. Дата и частота публикаций	Посты были классифицированы в зависимости от даты и дня недели, когда публикация была сделана, а также в зависимости от количества публикаций за определенный промежуток времени
4. Количество просмотров и лайков	Число людей, которые просмотрели или лайкнули определенный пост
5. Типы реплик	Инициативные или ответные. Инициативные реплики — это те посты, которые вносят в дискуссию новое тематическое содержание. Ответные дискуссии — это те посты, которые являются откликом (реакцией) на уже заданную в дискуссии тематику
Опросники	
6. Тематическое содержание	Тематическое содержание — это главная тема, которая доминирует в определенном дискурсе. Сам исследователь не задавал темы
7. Дискурсивное позиционирование	Дискурсивное позиционирование отражает, берет ли говорящий ответственность за то, что происходит, или же переносит ее на другого человека. За счет использования различных местоимений (я/ты/он) говорящий указывает, берет ли он ответственность за сказанное на себя, или переносит ее на другого

отвечал за то, что было сказано. Этот анализ позволил нам понять, как взаимодействие развивалось внутри группы УФК (табл. 1).

Этические аспекты

Все участники исследования были волонтерами и могли покинуть проект в любое время. Безопасность участников была обеспечена за счет анонимности и отсутствия каких-либо персональных данных. Кроме того, от всех учителей было получено согласие на участие в исследовании. Исследовательский проект был также одобрен Комитетом по этическим вопросам Свободного Университета в Амстердаме.

Результаты

Результаты анкетирования

Отвечая на вопрос из первой анкеты «Что Вы понимаете под социальной сетью?», подавляющее большинство учителей пояснили, что, по их мнению, социальные сети представляют собой место для завязывания/поддержки отношений с друзьями (26%), место общения разных пользователей (20%) или средство для размещения и передачи информации (13,5%). Учителя также воспринимают социальные сети как способ дополнения реальной жизни, как средство, упрощающее процесс коммуникации, как место для развлечения (7%) или как трату времени (5%). Отвечая на вопрос об использовании социальных сетей, учителя также преимущественно говорили о развлекательной и коммуникативной функциях социальных сетей.

Отвечая на вопрос о виртуальном общении, учителя предположили, что ученики используют социальные сети только для развлечения в свободное время, а также делятся через них фильмами или фотографиями. Исходя из ответов учителей на предложенные вопросы, мы сделали вывод, что некоторые учителя не испытывали энтузиазма по поводу использования социальных сетей на занятиях, однако подавляющее большинство опрошенных

рассматривали их как возможность расширить контакты с учениками за пределами школы. По мнению учителей, социальные сети могли бы стать площадкой для отправки домашних заданий, текстов или дополнительных материалов по теме, которую они разбирали с учащимися в классе. Помимо решения институциональной задачи по использованию цифровых технологий (как предписывают Бразильские Национальные Рекомендации [33]), учителя нашли еще один мотив для использования групп на Фейсбуке: улучшение коммуникации с учениками.

Отвечая на вопрос о трудностях в использовании цифровых технологий из второй анкеты, учителя отметили, что они не сталкивались с большими проблемами, говоря с учениками об использовании цифровых технологий в школе. Однако некоторые учителя отметили, что, хотя сами они умеют использовать социальные сети, они не смогли бы объяснить ученикам, как это можно делать. Другая проблема, которую затронули учителя, состояла в том, что некоторые учителя не хотели использовать цифровые технологии в работе со своими учениками. Были также технические проблемы, такие как, например, перебои с доступом в Интернет в некоторых частях Бразилии, особенно в сельской местности.

Учителям также был задан вопрос, какой вклад они могли бы внести в работу группы УФК, и из ответов мы увидели, что, хотя большинство учителей (80%) осознавали необходимость делиться своим опытом по использованию цифровых технологий внутри группы, они отмечали, что им следует больше взаимодействовать с коллегами и что на практике этого не происходило.

Отвечая на вопрос о том, что ученики думают об использовании социальных сетей в школах, все учителя высказали мнение о том, что ученики не способны надлежащим образом использовать социальные сети в классе и что некоторые из них не будут подчиняться правилам при использовании данного

средства коммуникации. Однако учителя вновь указали на то, что Фейсбук может стать площадкой для взаимодействия и улучшения коммуникации с учениками. В отношении того, как социальные сети могут способствовать процессу обучения, все учителя сошлись во мнении, что потенциальная возможность использования дополнительных ресурсов вроде видеоматериалов, изображений или текстов, которые далеко не всегда доступны в школах, может помочь ученикам лучше понимать то, что им преподают в школе. Учителя также указали на то, что использование социальных сетей с учениками могло бы стать хорошим способом показать сообществу — в первую очередь, родителям и родственникам учеников — то, чем они занимаются в школе.

Результаты анализа сообщений (постов)

Нами были проанализированы все 36 сообщений (постов), сделанных в группе УФК. Сообщения были оставлены учителями и исследователем за период с июня 2012 г. по июль 2014 г.

Наш анализ развития взаимодействий показал неожиданный результат. После увеличения контактов в начале исследования, количество взаимодействий начало падать с течением времени. При анализе учитывалось также среднее количество учителей, которые каким-либо образом принимали участие в обсуждении каждого из сообщений. Мы разделили все взаимодействие в группе на четыре периода — с июля по декабрь 2012 г. (первый период), с января по июнь 2013 г. (второй период), с июля по декабрь 2014 г. (третий период) и с января по июнь 2014 г. (четвертый период). В течение первого и второго периодов нами был зафиксирован рост числа взаимодействий и постов, оставленных в группе УФК, затем со второго по четвертый период наблюдался устойчивый спад коммуникации внутри группы. При этом количество просмотров каждого из постов было единственным стабильным показателем в первом периоде, однако и он снизился в последние два периода (рис. 1).

В 36 постах, сделанных в группе, мы также проанализировали, как начиналось взаимодействие. Анализ данных показал, что исследователь был основным инициатором дискуссий — им было сделано 44 инициативных реплики, тогда как учителя сделали всего 21 инициативную реплику. Кроме того, исследователь сделал существенное количество ответных реплик (28) против 38 ответных реплик учителей.

Важно отметить, что в рамках критического исследования взаимодействия (critical-collaborative research), описанного Магалесом [26], исследователь обязательно является активным участником дискуссий. Это означает, что исследователь выступает не только в роли наблюдателя (например, как этнограф), но также инициирует новые дискуссии и вовлекает в них других участников.

Другое открытие, относящееся к этому исследованию, заключается в том, что учителя в основном используют Фейсбук вечером, ночью и в выходные. Большинство постов в группе были прокомментированы в выходные дни, когда у учителей было свободное время, чтобы ответить. Вероятно, этим можно объяснить низкое число взаимодействий, так как учителя, скорее всего, хотели использовать свое свободное время для других целей, а не обсуждать вопросы, связанные с работой. По этой причине посты, опубликованные по пятницам, получали больше комментариев и чаще просматривались другими учителями.

Итак, мы рассмотрели некоторые количественные характеристики взаимодействий внутри группы УФК за двухлетний период наблюдений. Однако для более глубокого понимания процесса необходим качественный анализ и выявление скрытых смыслов в рамках взаимодействия. Такой анализа будет представлен в следующем разделе.

Результаты качественного анализа данных

Ответы на первый опросник показали, что в начале проекта большинство опрошенных серьезно не задумывались о возможностях виртуального сотруд-



Рис. 1. Прогресс взаимодействий в группе УФК на протяжении двухлетнего периода

ничества с другими учителями, которое, по сути, и является фокусом нашего исследования. Отвечая на вопрос о собственном видении социальных сетей, более чем 80% учителей указали, что рассматривают социальные сети как «пространство для обмена информацией различными способами» или как «место взаимодействия с другими людьми».

С позиции культурно-исторической теории деятельности (СНАТ), данные ответы выражают ценность обсуждаемого феномена для повседневной жизни человека [37]. Эта ценность отражается в значениях, т. е. в личностно-значимых для человека словах, которые могут различаться в зависимости от типа социальной деятельности, в которую вовлечен человек [29]. Путем обсуждения (и сотрудничества) с другими преподавателями, учителя привносят в деятельность новые значения, которые могут стать (или не стать) коллективными значениями для всей группы.

Интересно, что учителя предложили новые возможности для использования Фейсбука. Один учитель, например, написал: «Я убежден, что использование Фейсбука в школе могло бы быть возможным, если бы мы, учителя, стали обсуждать с учениками способы его применения». Согласно Магалесу [27], эту позицию можно рассматривать в качестве первого шага на пути к «критическому сотрудничеству», поскольку учителя хотят установить правила использования социальных сетей вместе с учениками, а не для учеников.

Отвечая на вопросы из второго опросника, учителя заняли оборонительную позицию, т. е. переложили ответственность за проблему на других учителей группы. В частности, за высказыванием одного из учителей группы УФК, написавшего: «Некоторые преподаватели не хотят», согласно Кербрата-Орекиони [22], мы можем увидеть два скрытых значения: первое, использование слова «некоторые» («some») может означать «Я» (учитель) не хочу с этим работать»; и, во-вторых, в высказывании подразумевается, что проблемой является другой человек. Перекладывая ответственность на другого, учитель пытается уйти от роли активного участника, заменив ее ролью наблюдателя. Этот пример, согласно Бронкарту [5], может служить иллюстрацией отличия между рассказом от первого («я» и «мы») или от третьего («он» или «они») лица.

В другом примере один из учителей группы написал: «Они должны делиться друг с другом тем, что они делают». В этом случае учитель обеспокоена тем, что делают другие, однако совершенно не задумывается о том, что делает она сама, поскольку речь идет об учительнице, которая предлагала всем проявлять большую активность в группе УФК, но сама этого не делала.

В следующем отрывке один из учителей написал: «Проблема состоит в том, что студенты не принимают правил. Им нравятся технологии, но они не принимают правила для их применения в классе». Когда учителя используют местоимение «они» вместо местоимений «я» или «мы» по отношению к своим

ученикам, то, по мнению Кербрата-Орекиони [22], они дистанцируются от проблемы, перекладывая на учеников ответственность за ошибки или возможные неудачи. Правила, согласно Энгестрему [2], играют огромную роль в построении любого вида деятельности. В этом случае, если правила не достаточно четко изложены или не выработаны во взаимодействии с учениками, учителя понимают, что не будут иметь успеха, применяя те или иные технологии в работе со своими учениками.

Интересно, что учителя проявили единодушие по поводу того, что использование социальных сетей может стать связующим звеном между школой и обществом, в котором они живут. Так, один учитель написал: «Фейсбук может быть орудием, с помощью которого родители будут принимать участие в том, что происходит в школе».

Выводы, сделанные нами относительно времени отправки сообщений (постов), свидетельствуют о том, что учителя заходили в группу дома, так как все они преподают в средней школе, а в Бразилии занятия в средней школе проходят в утренние часы. Кроме того, можно предположить, что учителя не работают вместе внутри школы, где они могут совместно обсуждать какие-то вопросы и обучать друг друга использованию цифровых технологий. Как отмечают Датноу и Парк [10], учителям необходимо выделять специальное время для организации внутри школы особого пространства взаимодействия, где они могли бы планировать и оценивать работу, обмениваться информацией, и вместе с другими учителями школы создавать возможности для улучшения собственных навыков владения цифровыми технологиями.

Наблюдая за взаимодействием внутри группы УФК (рис. 2) в течение первого года исследования, мы отмечали увеличение числа контактов между участниками группы. Снижение коммуникации на втором году исследования можно понимать двояко: с одной стороны, из переписки на Фейсбуке выяснилось, что пять учителей, которые перестали участвовать в группе, на самом деле не покинули ее. Они утверждали, что им не хватало времени, чтобы совмещать использование онлайн платформы с работой в школе, и что при наличии времени они участвовали бы в группе намного активнее. С другой стороны, три преподавателя, которые практически не общались в группе УФК, сообщили, что посвящали свое время работе в группе со студентами (которая также является фокусом нашего исследования), а еще два учителя работали с новой группой учителей в своих школах.

Необходимо отметить, что важный аспект взаимодействия в группе УФК был связан с тем, что учителя имели тенденцию воспринимать исследователя в качестве главного участника группы. Предполагалось, что все противоречия и конфликты, возникавшие среди учителей, должны были решаться именно исследователем. С позиции критического исследования взаимодействия (critical-collaborative research), учителя должны были сами нести ответ-

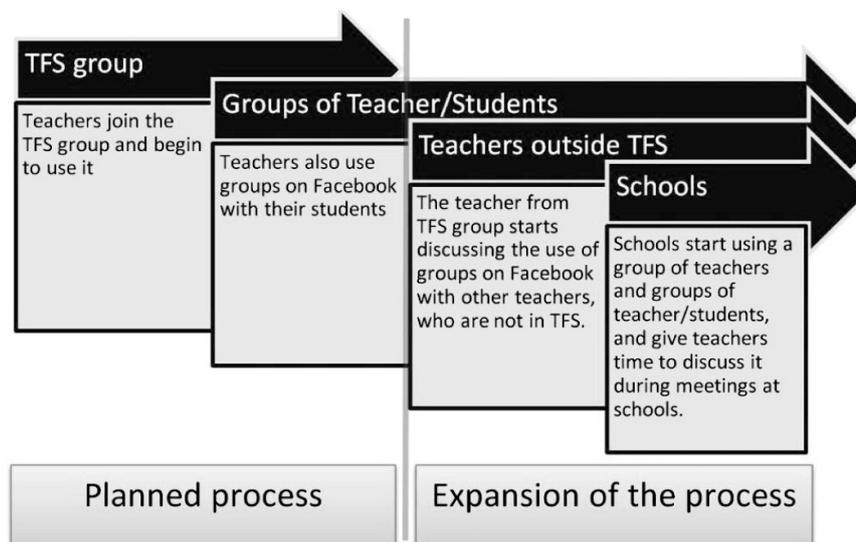


Рис. 2. Эволюция коммуникации в группе УФК

ственность за урегулирование возникающих противоречий, не ожидая вмешательства со стороны исследователя.

Из переписки, которую мы вели с десятью учителями уже после исследования, удалось установить, что учителя из двух разных школ открыли группы на Фейсбуке, чтобы работать со своими коллегами аналогичным образом (как было предложено в нашем исследовании). По мнению учителей, при наличии такой группы учителям было бы легче обмениваться опытом об использовании цифровых технологий, так как они могли бы совмещать онлайн общение и реальные дискуссии в школе. Кроме того, школы выделили некоторое время на обязательных еженедельных встречах внутри школы, где учителя могли обсуждать друг с другом использование цифровых технологий. Одна из этих школ даже создала страницу на Фейсбуке, где родители и ученики могли отслеживать все события, происходящие в этой школе.

Наряду с ростом числа взаимодействий, было зафиксировано, что по окончании нашего исследования некоторые школы поддержали и даже расширили использование Фейсбука в своей работе. На рис. 2 подведены итоги этого процесса. Вертикальная линия в середине разделяет отправную точку (фокус) настоящего исследования от событий, которые последовали после окончания нашей работы. С точки зрения критического исследования взаимодействия (critical-collaborative research), использование группы УФК позволило участникам занять более активную позицию в своих сообществах и создать новые виды деятельности, основанные на ранее проделанной работе.

Обсуждение и выводы. Работа за пределами группы УФК

В настоящей статье было представлено лонгитюдное исследование (кейс-стади), посвященное ис-

пользованию Фейсбука учителями. В соответствии с первой целью нашего исследования — изучить как и почему учителя используют группу УФК в качестве пространства для сотрудничества — нам удалось установить, что учителя рассматривают группы на Фейсбуке как возможное средство улучшения коммуникации с учениками. Также было установлено, что учителя осознают необходимость применения цифровых технологий в своей работе, что подтверждает данные Бразил [4]; в то же время все они указывают на важность участия учеников в процессе внедрения этих технологий в школьную практику. Эта характерная обеспокоенность учителей была описана да Кунью Младшим [9], который рассматривает учеников в качестве ключевого звена успешного внедрения цифровых технологий в школу.

С точки зрения анализа взаимодействия, в наблюдаемой группе преобладает выделяемое Фулланом и Харгривзом [14] «комфортное сотрудничество», характерной особенностью которого является то, что участники хоть и взаимодействуют друг с другом, однако уходят от любого риска и избегают критики со стороны других участников. Нужно также отметить, что необходимость связываться через Интернет оказала существенное влияние на процесс построения взаимодействия. Кроме того, в ходе проекта учителя воспринимали исследователя в качестве главного участника, ответственного за решение всех противоречий и проблем, возникающих в группе. Такая позиция может объяснить тот факт, что именно исследователю принадлежала большая часть инициативных и ответных реплик (постов), сделанных в группе за наблюдаемый период. Исследователь постоянно пытался вовлечь учителей в обсуждение, сделать их ответственными за решение обсуждаемых проблем и заставить их уйти от «комфортного сотрудничества» внутри группы УФК.

Отвечая на второй исследовательский вопрос, касающийся развития коммуникации в группе УФК, на основании полученных данных мы можем утверждать, что создание действующей площадки для реа-

лизации так называемого «критического взаимодействия» требует намного больше усилий, чем просто соединить учителей онлайн. Для успешной реализации такой площадки необходимо, чтобы участники посвящали данной работе больше времени и были полностью вовлечены в этот процесс, как об этом свидетельствует Магалес [26].

Помимо этого, множественность контекстов (разнообразие педагогического опыта и условий работы участников группы УФК) создавала для участников целый ряд трудностей, и потому можно предположить, что попытка связать учителей из разных школ и контекстов сама по себе не является продуктивной стратегией. Этот вывод иллюстрирует рис. 1, где показан спад взаимодействий во втором периоде наблюдений. Для того, чтобы действительно создать что-либо совместно, учителям необходимо иметь некоторую общую цель [12]. В информационном обществе, где мы сегодня живем, все люди находятся на связи друг с другом, и, по сути, рассматривают виртуальные контакты как единственно возможный способ жизни. Однако самих по себе связей недостаточно — нам необходимо учиться правильно их использовать.

Несмотря на все вышесказанное, мы, тем не менее, могли наблюдать целый ряд трансформаций в сообществах тех учителей, которые принимали участие в исследовании. Так, поскольку за счет группы УФК не удалось обеспечить мощной площадки для виртуального сотрудничества, учителя сами начали создавать небольшие группы внутри своих школ для обсуждения опыта применения цифровых технологий. Помимо этого, позитивным результатом настоящего исследования стали качественные изменения в процессе школьных собраний, а также выделение специального времени на обсуждение использования ИКТ, которое произошло по инициативе трех учителей, участвовавших в группе УФК.

Хотя в ходе исследования нам не удалось добиться «критического взаимодействия» среди учителей, как это предлагает Магалес [27], однако мы полагаем, что критическое исследование взаимодействия (critical-collaborative research) может выступать в качестве возможной методологии для проведения исследований в области образования, поскольку после участия в проекте некоторые учителя стали создавать новые онлайн группы для продолжения дискуссии внутри своих школ, где они уже более открыто взаимодействовали друг с другом (не избегая критики). Настоящее обстоятельство свидетельствует о том, насколько сильно культурно-исторические контексты влияют на учителей и насколько важно для них иметь возможность встречаться лицом к лицу (в реальности, а не в виртуальном пространстве) для того, чтобы приносить изменения в школьную практику. Процесс, представленный на рис. 2 иллюстрирует тот факт, что учителя, работавшие вместе в одной школе, смогли создать новые группы на Фейсбуке и обсуждать их практическое использование как в виртуальном, так и в реальном пространстве.

Согласно Магалесу [26], исследование, проведенное в традиции критического исследования взаимодействия, неизбежно приведет к трансформации тех видов деятельности, в которые вовлечены участники проекта. Однако, как отмечает Паррилла [31], любая трансформация в рамках образовательного контекста протекает крайне медленно и требует времени, что отчасти связано с избеганием выраженных противоречий в школьной среде. Таким образом, согласно Паррилле, необходимо рассчитывать на более длительный период анализа возможных трансформаций внутри виртуального контекста, которые могут произойти в результате произведенного вмешательства (интервенции).

На основании настоящего исследования мы можем предложить предварительные рекомендации для учителей и сотрудников школы, которые хотят взаимодействовать через группы в социальных сетях:

- быть мотивированными и заинтересованными в работе группы;
- оставлять время на дискуссии с коллегами;
- планировать, применять на практике и перестраивать свою работу, исходя из комментариев и критики со стороны учеников и учителей;
- делиться собственным опытом работы с другими учителями;
- критически откликаться на комментарии других участников.

Необходимо отметить, что настоящее исследование имеет ряд ограничений. Так, поскольку проект был реализован на базе двух наиболее развитых с экономической точки зрения регионов Бразилии, мы не можем делать серьезные обобщения (распространять наши выводы на другой контекст). Даже в настоящих условиях проводить исследование было достаточно сложной задачей. Учитывая тот факт, что в большинстве бразильских школ ощущается недостаток оборудования (в особенности в северных и северо-западных регионах), для обеспечения масштабного онлайн проекта, который бы связал учителей и учеников из разных частей страны, понадобится еще много времени.

Еще одно ограничение связано с тем, что на протяжении исследования мы наблюдали весьма небольшое количество взаимодействий внутри группы УФК. Как отмечает Сендж [33], требуется время и мотивация, чтобы действительно добиться высокого уровня взаимодействия среди участников. Сендж также подчеркивает, что учителя принадлежат к представителям одной из наиболее индивидуализированных профессий, что приводит к низкой заинтересованности в коллективных (групповых) видах деятельности. Тем не менее, в ряде случаев мы наблюдали за серией взаимодействий в виртуальном пространстве, где учителя обменивались более чем пятью репликами (включая инициативные и ответные).

В нашем исследовании было показано, что учителя и ученики из государственных школ стремятся к использованию цифровых технологий даже в социально неблагоприятных контекстах. Полученные

нами данные свидетельствуют о том, что виртуальное взаимодействие между учителями и учениками имеет большое значение для образовательных инно-

ваний и исследований в области образования. И в будущем этой проблематике необходимо уделять больше внимания.

References

1. Austin R., Smyth J., Rickard A., Quirk-Bolt N., and Metcalfe N. Collaborative Digital Learning in Schools: Teacher Perceptions of Purpose and Effectiveness. *Technology, Pedagogy and Education*, 2010. Vol. 19, pp. 327–343.
2. Baskerville D. Integrating On-Line Technology into Teaching Activities to Enhance Student and Teacher Learning in a New Zealand Primary School. *Technology, Pedagogy and Education*, 2012. Vol 21, pp.119–135.
3. Bentley T. Innovation and Diffusion as a Theory of Change. In Hargreaves A. (eds.) *Second International Handbook of Educational Change*. Springer, 2009, pp. 29–46.
4. Brasil M. Parâmetros Curriculares Nacionais [National Curricular Guidelines]. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2000. 109 p.
5. Bronckart J.-P. Atividade de linguagem, textos e discursos [Language activity, texts and discourses], 2ª ed. São Paulo: Educ, 1999. 358 p.
6. Cayton—Hodges G., Feng G., and Pan X. Tablet-Based Math Assessment: What Can We Learn from Math Apps? *Educational Technology & Society*, 2015. Vol. 18, pp. 3–20.
7. Charlton P., Magoulas G., and Laurillard D. Enabling Creative Learning Design through Semantic Technologies. *Technology, Pedagogy and Education*, 2012. Vol. 21, pp. 231–253.
8. Cunha Jr.F.R, van Oers B., and van Kruistum C. Teachers and Facebook: Using Online Groups to Improve Students' Communication and Engagement. *Communication Teacher*, 2016. Vol. 30.
9. Cunha Jr.F.R. Student training for promoting collaborative agency: the monitoring activities. *Ponte*, 2016. Vol. 72, pp. 170–187.
10. Datnow A. and Park V. Large-Scale Reform in the Era of Accountability: The System Role in Supporting Data-Driven Decision Making. In Hargreaves A. (eds.) *Second International Handbook of Educational Change*. London & New York: Springer, 2009. Vol. 23, pp. 209–220.
11. Engeström Y. Activity theory and the social construction of knowledge: a story of four umpires. San Diego: University of California, 1999.
12. Engeström Y. Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research, 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. 338 p.
13. Facebook. 45% da população brasileira acessa o Facebook mensalmente [45% of Brazilians access Facebook every month]. 2015. Available at: <https://www.facebook.com/business/news/BR-45-da-populacao-brasileira-acessa-o-Facebook-pelo-menos-uma-vez-ao-mes> (Accessed 25.07.2016)
14. Fullan M. and Hargreaves A. A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade [The school as a learning organization. Seeking a quality education], 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 402 p.
15. Goodband J.H., Solomon Y., Samuels P.C., Lawson D., and Bhakta R. Limits and potentials of social networking in academia: case study of the evolution of a mathematics Facebook community. *Learning, Media and Technology*, 2012. Vol. 37, pp. 236–252.
16. Gray K., Chang S., and Kennedy G. Use of Social Web Technologies by International and Domestic Undergraduate

Литература

1. Austin R., Smyth J., Rickard A., Quirk-Bolt N., and Metcalfe N. Collaborative Digital Learning in Schools: Teacher Perceptions of Purpose and Effectiveness // *Technology, Pedagogy and Education*. 2010. Vol. 19. P. 327–343.
2. Baskerville D. Integrating On-Line Technology into Teaching Activities to Enhance Student and Teacher Learning in a New Zealand Primary School // *Technology, Pedagogy and Education*. 2012. Vol 21. P. 119–135.
3. Bentley T. Innovation and Diffusion as a Theory of Change // A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, and D. Hopkins, Eds., *Second International Handbook of Educational Change* / A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, and D. Hopkins, Eds. Springer, 2009. P. 29–46.
4. Brasil M. Parâmetros Curriculares Nacionais [National Curricular Guidelines]. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2000. 109 p.
5. Bronckart J.-P. Atividade de linguagem, textos e discursos [Language activity, texts and discourses], 2ª ed. São Paulo: Educ, 1999. 358 p.
6. Cayton-Hodges G., Feng G., and Pan X. Tablet-Based Math Assessment: What Can We Learn from Math Apps? // *Educational Technology & Society*. 2015. Vol. 18. P. 3–20.
7. Charlton P., Magoulas G., and Laurillard D. Enabling Creative Learning Design through Semantic Technologies // *Technology, Pedagogy and Education*. 2012. Vol. 21. P. 231–253.
8. Cunha Jr.F.R, van Oers B., and van Kruistum C. Teachers and Facebook: Using Online Groups to Improve Students' Communication and Engagement // *Communication Teacher*. 2016. Vol. 30.
9. Cunha Jr.F.R. Student training for promoting collaborative agency: the monitoring activities // *Ponte*. 2016. Vol. 72. P. 170–187.
10. Datnow A. and Park V. Large-Scale Reform in the Era of Accountability: The System Role in Supporting Data-Driven Decision Making // *Second International Handbook of Educational Change*. Vol. 23 / A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, and, D. Hopkins, Eds. London & New York: Springer, 2009. P. 209–220.
11. Engeström Y. Activity theory and the social construction of knowledge: a story of four umpires. San Diego: University of California, 1999.
12. Engeström Y. Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. 338 p.
13. Facebook. 45% da população brasileira acessa o Facebook mensalmente [45% of Brazilians access Facebook every month]. 2015. Available: <https://www.facebook.com/business/news/BR-45-da-populacao-brasileira-acessa-o-Facebook-pelo-menos-uma-vez-ao-mes> (Accessed: 25.07.2016).
14. Fullan M. and Hargreaves A. A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade [The school as a learning organization. Seeking a quality education], 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 402 p.
15. Goodband J. H., Solomon Y., Samuels P. C., Lawson D., and Bhakta R. Limits and potentials of social networking in academia: case study of the evolution of a mathematics Face-

- Students: Implications for Internationalising Learning and Teaching in Australian Universities. *Technology, Pedagogy and Education*, 2010. Vol. 19, pp. 31–46.
17. Heo G.M. and Lee R. Blogs and Social Network Sites as Activity Systems: Exploring Adult Informal Learning Process through Activity Theory Framework. *Educational Technology & Society*, 2013. Vol. 16, pp. 133–145.
18. Hewitt A. and Forte A. Crossing boundaries: Identity management and student/faculty relationships on the Facebook. Poster presented at CSCW, Banff, Alberta, 2006, pp. 1–2.
19. Hutchens J.S., Hayes T. In your facebook: examining Facebook usage as misbehavior on perceived teacher credibility. *Education and Information Technologies*, 2014. Vol. 19, pp. 5–20.
20. John-Steiner V. Creative collaboration. New York: Oxford University Press, 2000. 288 p.
21. Junco R. iSpy: seeing what students really do online. *Learning, Media and Technology*, 2014. Vol. 39, pp. 75–89.
22. Kerbrat-Orecchioni C. Análise da conversação: princípios e métodos [Conversational analysis: principles and methods]: Parábola, 2006. 143 p.
23. Kimmons R. and Veletsianos G. The fragmented educator 2.0: Social networking sites, acceptable identity fragments, and the identity constellation. *Computers & Education*, 2014. Vol. 72, pp. 292–301.
24. Leontiev A. N. Activity, consciousness and personality. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1978. 196 p.
25. Liberali F. C. Creative Chain in the Process of Becoming a Totality [A cadeia criativa no processo de tornar-se totalidade]. *Bakhtiniana*, 2009. Vol. 1, pp. 100–124.
26. Magalhães M. C.C. Projetos de formação continua de educadores para uma prática crítica [Teacher education projects towards a critical praxis]. *The ESPecialist*, 1998. Vol. 19, pp. 169–184.
27. Magalhães M.C.C. Theoretical-Methodological Choices in AL Research: Critical Research of Collaboration in Teacher Education. *Inter Fainc.*, 2011. Vol. 1, pp. 34–45.
28. Mazer J., Murphy R., and Simonds C. I'll See You On Facebook: The Effects of Computer-Mediated Teacher Self-Disclosure on Student Motivation, Affective Learning, and Classroom Climate. *Communication Education*, 2007. Vol. 56, pp. 1–17.
29. Newman F. and Holzman L. Lev Vygotsky, um cientista revolucionário [Vygotsky, a revolutionary scientist]. São Paulo: Edições Loyola, 2004. 241 p.
30. Ninin M.O.G. Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica [From question as a monological evaluative act to question as a dialogic expansion space], 1 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. 183 p.
31. Parrilla A. Os grupos de apoio entre professores no contexto espanhol: origem, sentido e justificativa [Support groups among teachers in the Spanish context: origin, meaning and justification], In Daniels H. (ed.) *Criação e desenvolvimento de grupos de apoio entre professores*. São Paulo: Edições Loyola, 2004. 226 p.
32. Savvidou C. 'Thanks for sharing your story': the role of the teacher in facilitating social presence in online discussion. *Technology, Pedagogy and Education*, 2013. Vol. 22, pp. 193–211.
33. Senge P.M. Education for an Interdependent World. In Hargreaves A. (eds.) *Second International Handbook of Educational Change*. London & New York: Springer, 2009. Vol. 23, pp. 131–151.
34. Shukor N., Tasir Z., van der Meijden H., and Harun J. Exploring Students' Knowledge Construction Strategies in Computer-Supported Collaborative Learning Discussions Using book community // *Learning, Media and Technology*. 2012. Vol. 37. P. 236–252.
16. Gray K., Chang S., and Kennedy G. Use of Social Web Technologies by International and Domestic Undergraduate Students: Implications for Internationalising Learning and Teaching in Australian Universities // *Technology, Pedagogy and Education*. 2010. Vol. 19. P. 31–46.
17. Heo G. M. and Lee R. Blogs and Social Network Sites as Activity Systems: Exploring Adult Informal Learning Process through Activity Theory Framework // *Educational Technology & Society*. 2013. Vol. 16. P. 133–145.
18. Hewitt A. and Forte A. Crossing boundaries: Identity management and student/faculty relationships on the Facebook. Poster presented at CSCW, Banff, Alberta, 2006. P. 1–2.
19. Hutchens J.S., Hayes T. In your facebook: examining Facebook usage as misbehavior on perceived teacher credibility // *Education and Information Technologies*. 2014. Vol. 19. P. 5–20.
20. John-Steiner V. Creative collaboration. New York: Oxford University Press, 2000. 288 p.
21. Junco R. iSpy: seeing what students really do online // *Learning, Media and Technology*. 2014. Vol. 39. P. 75–89.
22. Kerbrat-Orecchioni C. Análise da conversação: princípios e métodos [Conversational analysis: principles and methods]: Parábola, 2006. 143 p.
23. Kimmons R. and Veletsianos G. The fragmented educator 2.0: Social networking sites, acceptable identity fragments, and the identity constellation // *Computers & Education*. 2014. Vol. 72. P. 292–301.
24. Leontiev A. N. Activity, consciousness and personality. Englewood Cliffs; NJ: Prentice Hall, 1978. 196 p.
25. Liberali F. C. Creative Chain in the Process of Becoming a Totality [A cadeia criativa no processo de tornar-se totalidade] // *Bakhtiniana*. 2009. Vol. 1. P. 100–124.
26. Magalhães M. C. C. Projetos de formação continua de educadores para uma prática crítica [Teacher education projects towards a critical praxis] // *The ESPecialist*. 1998. Vol. 19. P. 169–184.
27. Magalhães M.C.C. Theoretical-Methodological Choices in AL Research: Critical Research of Collaboration in Teacher Education // *Inter Fainc*. 2011. Vol. 1. P. 34–45.
28. Mazer J., Murphy R., and Simonds C. I'll See You On Facebook: The Effects of Computer-Mediated Teacher Self-Disclosure on Student Motivation, Affective Learning, and Classroom Climate // *Communication Education*. 2007. Vol. 56. P. 1–17.
29. Newman F. and Holzman L. Lev Vygotsky, um cientista revolucionário [Vygotsky, a revolutionary scientist]. São Paulo: Edições Loyola, 2004. 241 p.
30. Ninin M.O.G. Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica [From question as a monological evaluative act to question as a dialogic expansion space], 1 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. 183 p.
31. Parrilla A. Os grupos de apoio entre professores no contexto espanhol: origem, sentido e justificativa [Support groups among teachers in the Spanish context: origin, meaning and justification] // *Criação e desenvolvimento de grupos de apoio entre professores* / H. Daniels, Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. 226 p.
32. Savvidou C. 'Thanks for sharing your story': the role of the teacher in facilitating social presence in online discussion // *Technology, Pedagogy and Education*. 2013. Vol. 22. P. 193–211.
33. Senge P.M. Education for an Interdependent World. In: *Second International Handbook of Educational Change*. Vol. 23 / A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins, Eds. London; New York: Springer, 2009. P. 131–151.

ing Sequential Analysis. *Educational Technology & Society*, 2014. Vol. 17, pp.216–228.

35. Unesco. Teaching and learning: achieving quality for all. UNESCO, 2013. 481 p.

36. van Dijk J. The network society, 2 ed. London: SAGE Publications, 2006. 336 p.

37. van Oers B. Developmental Education: Reflections on a CHAT-Research Program in the Netherlands. Learning, Culture and Social Interaction. 2012. Vol. 1, pp. 57–65.

38. Vygotsky L.S. The Collected Works of L.S. Vygotsky: Problems of General Psychology. New York and London: Plenum Press, 1999. 396 p.

39. Vygotsky L.S. Thought and Language. Cambridge: MIT Press, 2012. 307 p.

40. Wang Q. and Lu Z. A Case Study of Using an Online Community of Practice for Teachers' Professional Development at a Secondary School in China. *Learning, Media and Technology*, 2012. Vol 37, pp. 429–446.

34. Shukor N., Tasir Z., van der Meijden H., and Harun J. Exploring Students' Knowledge Construction Strategies in Computer-Supported Collaborative Learning Discussions Using Sequential Analysis // *Educational Technology & Society*. 2014. Vol. 17. P. 216–228.

35. Unesco. Teaching and learning: achieving quality for all. UNESCO, 2013. 481 p.

36. van Dijk J. The network society, 2 ed. London: SAGE Publications, 2006. 336 p.

37. van Oers B. Developmental Education: Reflections on a CHAT-Research Program in the Netherlands // Learning, Culture and Social Interaction. 2012. Vol. 1. P. 57–65.

38. Vygotsky L.S. The Collected Works of L.S. Vygotsky: Problems of General Psychology. New York; London: Plenum Press, 1999. 396 p.

39. Vygotsky L.S. Thought and Language. Cambridge: MIT Press, 2012. 307 p.

40. Wang Q. and Lu Z. A Case Study of Using an Online Community of Practice for Teachers' Professional Development at a Secondary School in China // *Learning, Media and Technology*. 2012. Vol 37. P. 429–446.

Genetic Research Methodology Meets Early Childhood Science Education Research: A Cultural-Historical Study of Child's Scientific Thinking Development

G. Fragkiadaki*,

University of Patras, Greece,
gfragkiadaki@upatras.gr

K. Ravanis**,

University of Patras, Greece,
ravanis@upatras.gr

The study reported in this paper aims to structure a cultural-historical understanding on how early childhood children experience science and how they develop scientific thinking as they interact with the social, cultural and material world. Moving beyond the cognitive dimensions of learning by interrelating different aspects of the process of children's scientific thinking development constitutes a research priority for the study. From a wide range of collected data, in the present article one qualitative empirical case study is presented. The detailed single example that is analyzed refers to a kindergarten female student, aged 5.2 years old, from an urban area of Greece. A developmental research methodology as specified from the requirements of cultural-historical theory framework is used. Following four of the main principles of the experimental genetic method, this study creates a fecund ground for a cultural-historical exploration and interpretation of the very processes of the child's development. The collection of the data was achieved through expanded, open-type conversations conducted at three concrete phases between the case study child, two of her peers and the educator. Drawing upon the system of theoretical concepts of cultural-historical theory the analysis is mainly based on the concept of *perezhivanie* as analytical tool as well as the concept of the developmental trajectories. The concept of the conceptualization of a precursor model as a theoretical tool that derives from the field of Science Education is also used. The analysis gives insights into how a certain social situation between children and educators in kindergarten settings becomes the unique social situation of a child's development. Using as a base the dialectic perspective that Vygotsky posed in the analysis of human psyche, the study in this paper offers a creative insight in order to elaborate on a broad and dynamic understanding of the child's development instead of an individualistic and static interpretation on her cognitive evolution. This cultural-historical reading is essential in capturing the child's thinking in all its complexity as well as the uniqueness of the child. Summarizing the above, in this paper, new directions are laid for a more fruitful and dynamic support of young children's learning and development in science through cultural- based educational practices and settings in kindergarten.

For citation:

Fragkiadaki G., Ravanis K. Genetic Research Methodology Meets Early Childhood Science Education Research: A Cultural-Historical Study of Child's Scientific Thinking Development. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 310–330. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120319

Для цитаты:

Фрагкиадаки Г., Раванис К. Экспериментально-генетический метод в контексте обучения естественным наукам в дошкольном возрасте: исследование развития научного мышления с позиции культурно-исторического подхода // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 310–330. doi:10.17759/chp.2016120319

* *Fragkiadaki Glykeria*, Department of Educational Science and Early Childhood Education of the University of Patras, Greece. E-mail: *gfragkiadaki@upatras.gr*

** *Ravanis Konstantinos*, Department of Educational Science and Early Childhood Education of the University of Patras, Greece. E-mail: *ravanis@upatras.gr*

Фрагкиадаки Гликерия, факультет образования и раннего детского обучения, Университет Патр, Греция. E-mail: *gfragkiadaki@upatras.gr*

Раванис Константинос, факультет образования и раннего детского обучения, Университет Патр, Греция. E-mail: *ravanis@upatras.gr*

Keywords: cultural-historical theory, scientific thinking, development, early childhood, science education, perezhivanie, drama, genetic research methodology.

Экспериментально-генетический метод в контексте обучения естественным наукам в дошкольном возрасте: исследование развития научного мышления с позиции культурно-исторического подхода

Г. Фрагкиадаки,
Университет Патр, Греция,
gfragkiadaki@upatras.gr

К. Раванис,
Университет Патр, Греция,
ravanis@upatras.gr

В статье предпринята попытка отразить культурно-историческое понимание того, как дети раннего возраста начинают изучать естественные науки и как у них формируется научное мышление в процессе взаимодействия с социальным, культурным и материальным миром. Приоритетом настоящего исследования является выход за пределы сугубо когнитивного понимания обучения путем рассмотрения различных аспектов развития научного мышления у детей дошкольного возраста и анализа их взаимосвязи. Из большого объема эмпирических данных в настоящей статье представлен один кейс-стади, основанный на примере девочки (возраст 5 лет и 2 месяца), посещающей детский сад в одном из городов Греции. Для проведения качественного анализа в традиции культурно-исторической психологии используется методология, соответствующая исследованию процессов развития. Опираясь на четыре основных принципа организации экспериментально-генетического метода, настоящее исследование создает плодотворные условия для культурно-исторического анализа и интерпретации процессов детского развития. Эмпирические данные были получены посредством развернутых бесед открытого типа, трижды проводившихся на определенных этапах исследования с девочкой, двумя сверстниками из ее группы и воспитателем. Ключевыми теоретическими понятиями исследования являются «переживание», которое используется в качестве инструмента анализа, а также понятие «траектории развития». Кроме того, используется понятие «концептуализация прекурсивной модели (модели-предшественника)», которое заимствовано из области обучения естественным наукам. Представленный анализ позволяет понять, как определенная социальная ситуация, возникающая между детьми и воспитателями в условиях детского сада, становится уникальной социальной ситуацией развития конкретного ребенка. Опираясь на диалектический подход, который Л.С. Выготский использует для анализа человеческой психики, настоящее исследование нацелено на всестороннее и динамичное описание процесса развития ребенка, а не на создание индивидуалистической и статичной интерпретации его когнитивной эволюции. Культурно-историческое прочтение дает возможность уловить всю сложность и уникальность процесса детского развития в каждом конкретном случае. Таким образом, в рамках настоящей работы намечены пути для создания более эффективных и динамичных способов сопровождения детского обучения и развития в детском саду посредством внедрения образовательных практик, опирающихся на культурно-историческую традицию.

Ключевые слова: культурно-историческая теория, научное мышление, развитие, раннее детство (дошкольное детство), обучение естественным наукам, переживание, драма, экспериментально-генетический метод.

In English

Introduction

In the broad research field related to Social Sciences and Humanities and especially in the research field of Educational Sciences, a crucial issue that systematically rises is empirical documentation and development, selec-

tion and use of appropriate methodological principles and tools. A significant part of research practices in this field is based, in general, on an analytic type methodology in which results and conclusions arise from the analysis and synthesis of partially discrete elements like experimental procedures based on hypotheses or behavioral observa-

tions. This prevailing practice and its deterministic character, refers mostly to methodological options borrowed from the field of Science. However, the complexity of the research object itself, the human consciousness, cognition and behavior, constantly highlights the need for an adoption of a more complex approach.

Theoretical Framework

An essential methodological insight to the study of human psyche: the cultural-historical theory perspective

Vygotsky [69] touches upon the problem of structuring a methodology framework matching the context of the academic disciplines related to the study of human psyche. Focusing on the study of the process of genesis of higher mental functions he poses the above issue at the center of the research attention of human psychology. As he argued the analysis of human consciousness, cognition and behavior should not be limited to the study of concrete factors and elements of human action. On the contrary, a holistic conceptualization of the individual is foregrounded. Vygotsky [72] noted the significance of decentralizing the study of the process of the development of human psyche from the dominant during his time dualistic approaches and the adaption of a dialectical approach [62; 12; 10; 11; 67]. As Dafermos [11, p. 17] clarifies a dialectical approach refers to a method that «focuses on the examination of things in their mutual connections, movement and development».

Based mostly on vygotskian and post-vygotskian interpretations of human development cultural-historical theory focuses on a systemic research approach. Towards this direction, the release of research targeting and practice from a one-dimensional system of description, interpretation and explanation of human development in either purely cognitive or purely psychological or epistemological terms is intended. Human consciousness, cognition and behavior is studied in its entirety by highlighting the multiple aspects of human psyche, the evaluation of its various and complex influential parameters, by capturing and overall assessment of its developmental phases and, mainly, by highlighting vital relationships and correlations between the individual and his environment. In this framework, the management and analysis of data in integrated units is foregrounded as a dominant methodological choice [69; 71]. This systemic research framework aims to a dialectical understanding of the complexity of the development of human personality.

Indicative qualitative methodologies in the framework of cultural-historical approach

In recent year international literature, there exist specific and distinct methodologies that denote a shift of the research interest towards a systemic approach based on a dialectical conceptualization of the processes of learning and development. Overviewing those methodologies, the dynamic of three integrated analytical schemes and interpretation models can be revealed,

constituting reference points to the cultural-historical framework. These methodologies are: a) the 'three foci of analysis' multi-level method developed by Rogoff [53]; b) Hedegaard's model of approaching young children's learning and development [36]; and c) the use of the theoretical concept of perezhivanie as a methodological analytical tool introduced by Vygotsky [71] and developed by other theorists as Rubinshtein [54], Bozhovich [5] as well as contemporary researchers as Vasilyuk [63], Gonzales-Rey [31], Blunden [4], Ferholt [15].

These methodologies are indicative of the way research with a dialectic background can access the whole developmental process of the individual and his interconnections with the social and cultural environment [45]. The choice and usage of each such methodology, serves the concurrent approach of multiple variables in order to study the multiple dimensions of a single psychological-social activity or situation. However, depending on each proposed methodology's targeting, the character as well as the analysis and interpretation manner is different.

In the present study, the theoretical concept of perezhivanie is used as a methodological analytical tool. However, regardless of the multiple readings of perezhivanie, the meaning of this concept remains hard to approach and still leads to contradictory understandings [4; 57; 32; 67]. Regardless of this conceptual conundrum, the concept can gradually lead to new and dynamic insights into the Educational Science research field [19; 1; 7]. As it is noted by Brennan [6], it is important that the theoretical shift towards a cultural-historical understanding and the conceptual redefinition of the human development processes should be followed by a strong and clear methodological shift. Using the concept of perezhivanie research is in front of a theoretical and methodological challenge [6]. From a theoretical point of view, bringing together in a dialectical perception two aspects of the development of human psyche, the internal processes and the external circumstances, perezhivanie clarifies the dialectical character of human development. The significant relevance of the concept is that this dialectic relation is interpreted on the basis of the child's perspective. Moreover, perezhivanie as a theoretical concept creates a fertile ground for studying the process of development within a system of concepts of cultural-historical theory. From a methodological point of view, the concept represents the complex whole of human consciousness into a smallest but complete and entire unit. As Bozhovich argued [5] Vygotsky focused on this specific concept aiming at designating a unit of analysis of the processes of the development of human psyche reflecting a holistic view of the social situation of development. In the latter part of the article, the meaning of perezhivanie as it is conceptualized in the present study is determined in correlation with the use of this concept as an analytical tool.

Reinforcing early childhood science education research through a cultural-historical approach

Over the last three decades, early childhood science education constitutes part of the educational reality in

kindergarten and is established in many educational curricula worldwide. Accordingly, early childhood science education research comprises a distinct research field in the educational research framework. Substantial empirical studies have been conducted on how young children's, aged 4 to 8 years old, explore concepts and phenomena from the natural world, how they develop scientific thinking and understanding and how reinforcing educational practices can be developed. Based on discrete theoretical traditions of children's learning and development, three basic models of research have commonly been used in the field [46]; a) approaches based on empiricist ideas [9], b) approaches arising from the piagetian paradigm [48] and c) approaches combining both post-piagetian and vygotskian views of learning in a socio-cognitive perspective [47].

However, little attention has been given in the early childhood science education research field on a theoretical conceptualization of child's consciousness as a whole and on a holistic view of child's scientific thinking development at a methodological level. Bringing together diverse aspects of child's learning and development in science and highlighting the interrelations between these aspects, remains an undiscovered dimension in this field. Whilst the traditional models of research approaches had laid the foundations for early childhood science education research, they did not manage to designate the complexity and uniqueness of child's scientific thinking development.

This lack of a systemic approach constitutes a fundamental problem for early childhood science education research. At theoretical level, the longstanding conceptualization of scientific thinking development and science learning as exclusively cognitive processes, has limited early childhood science education research to a conceptual change model [33; 34; 16]. At methodological level, through the linear approach of analysis used by the classical methodologies, important results according to the way that young children experience science and develop scientific thinking seem to be disregarded [21; 52]. At empirical level, a gap between research reality and educational reality is also noted [43; 50]. At pedagogical level, Didactics and Pedagogy for children's engagement with science also seems to be moving in a roundabout procedure without the expected results [2; 30; 24; 14]. These substantial contradictions have led to a kind of contemporary crisis projected in the early childhood science education research field. Thus, a main issue rose in the above rational is how these contradictions can be eliminated?

Drawing upon cultural-historical theory, a new research trend has lately emerged in early childhood science education research field. Seeking for dynamic ways to overcome the above contradictions, this trend aims at re-organizing the classic research procedures towards the recording of alternative and more dynamic types of results [44; 42; 23; 26; 21; 52; 61; 35; 55; 19; 17; 1; 56; 20]. This trend is focused on a systemic study of the procedures through which young children develop scientific thinking and the situational characteristics that act as a driving force of this development. In that framework,

qualitative and flexible methodologies are replacing quantitative linear approaches of concrete functions, static elements and isolated incidents and circumstances. Integrating everyday reality and real life phenomena, research leads to a better contextual understanding and to a deeper conceptualization of the process of individual's development as well as of the educator's mediating role as a cultural tool [25]. Through this methodological transition, new directions towards the study of young children's engagement with the concepts of the natural sciences and the phenomena of the natural world and new foundations are laid in the pedagogy of early childhood science education.

In line with this research orientation, the research study presented here aims to structure a cultural-historical understanding on how preschool children experience science and how they develop scientific thinking as they interact with the social, cultural and material world. Moving beyond the cognitive dimensions of learning by interrelating different aspects of the process of children's scientific thinking development constitutes a research priority the study. Namely, this cultural-historical study seeks to determine:

- a. Which are the dialectical relations between the personal characteristics and the situational characteristics that appear in a collective science experience in kindergarten?
- b. How children are experiencing their science activity?
- c. How children are experiencing their science activity across various social situations?

Methodological framework

Research design

Method

In order to study the experience as well as the process of the development of children's scientific thinking, in this present study the creation of specific experimental conditions is proposed. A developmental research methodology as specified from the requirements of cultural-historical theory framework is used. In the line with Vygotsky's [73] view on experimental methodology, the experimental procedure of this study follows some of the main principles of the experimental genetic method. According to Veresov [65; 66] genetic research methodology is based on five main and concrete principles which defer from those in classical experimental studies. The experimental procedure of the present study is organized on the basis of four of these principles. Firstly, the study explores young children's scientific thinking development identifying this higher mental function as a function being in an embryonic stage during the early childhood age (between 4 to 8 years old). According to the relevant literature although children of that age have already constructed substantial initial representations and their own interpretations about the concepts and phenomena of the natural world, they have not yet developed their scientific thought in a way compatible with the scientific as well as science education models

[38; 22; 49; 3; 39; 8; 37; 29; 58]. Secondly, according to the principle of category, the experimental procedure of the study is based on the dramatic events that young children experience while they are struggling with the understanding of a natural concept or phenomenon. That means that the experimental lens focus on the spontaneous or artificially created highly emotional events that take place between the children or between the children and the early childhood educator. Thirdly, according to the principle of the interaction of real and ideal forms, the organized experimental procedure is also based on the detection of the transition course of children's thinking from a primary point, a present form, towards a cultural mediated point, a more developed form. That means that the experimental procedure is involving and recording processes that enhance children's scientific thinking development. Finally, according to principle of the developmental tools, during the experimental procedure children have the opportunity to use a system of cultural signs such as language, drawings, songs etc. These tools are not given to children immediately and directly but children are enhanced to discover and use them in their own way.

Procedure

Drawing upon the experimental genetic method, the experimental data of the study emerged from the observation and elaboration of a collective science experience in kindergarten. Broad, open-type conversations on the subject of the natural phenomenon of clouds were held between pairs or small groups of children and educators into separated instances. The experimental process was conducted in three phases. At the first phase, the conversations were held between one child and the educator. At the second phase, a pair of children and the educator took part at the conversations. At the third phase, the conversations were held between a pair of children, in different combination, and the educator or between a four children team and the educator. As it can be observed the structure of the experimental process has some characteristics also compatible with the structure of the experimental micro-historical methodology [59; 60]. The protocol of the semi-structure conversation sessions was comprised of four main open-ended questions that aimed at highlighting the process of children's thinking about the nature, the formation, and the movement of clouds as well as the correlations of the phenomenon with their everyday activity. Tools and signs free manipulation as well as interaction and co-operation between the interlocutors had been promoted during the whole experimental procedure.

Participants & data collection

The initial research sample consisted of 101 kindergarten students aged 4.5–6 years, who were attending seven different kindergartens classes in an urban area in Western Greece. The research field has been accessed through the planning, actualization and assessment of a seminar training program aiming at professional development of a seven early childhood educators network in an urban area of Western Greece. The program lasted

one school year. The main scope of the program was to familiarize educators with some of the basic concepts and principles of cultural-historical theory. On that basis, educators were encouraged to organize and enhance collective science experiences during the everyday reality in kindergarten in order to explore and reflect on how young children construct and develop their thinking about concepts and phenomena from the natural world and to reconsider their mediating role in that procedure. Data were extracted from one hundred and eighty transcripts of recorded conversations between the educators and children. Complementary data were collected through educators' field notes and children's drawings made during the experimental procedure.

Data analysis

Drawing upon the system of theoretical concepts of cultural-historical theory the analysis is based on the concept of *perezhivanie* as analytical tool. In line with Veresov's and Fleer's [64] definition of the meaning of *perezhivanie*, the concept is captured in relation to the process of development, the role of the environment and the laws of development. Accordingly, Vygotsky's theorization about higher mental functions as social relations [73] and the dramatic nature of human development [70] provides the framework of the analysis. Episodes that record the dramatic social interactions that children of the study are experiencing are foregrounded as the core of the data to be analyzed as well as are used as the starting point for the analysis. Thus, the concept of *perezhivanie* is correlated in the analysis with the dramatic nature of children development. In their article «*Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development*» [64] Veresov and Fleer also underscore the conceptualization of *perezhivanie* as a refracting prism and as a unit of environmental and personal characteristics. In 1994, Vygotsky [71] introduced the conceptualization of *perezhivanie* as a refracting prism. According to this conceptualization, environment determines the child's development. Yet, the kind of this determination is the result of how the child refracts the environment. Thus, the concept of *perezhivanie* is correlated in the analysis with the supportive concept of the unity between affect and intellect [69] as well as the unity of affect, intellect and act [7] in order to interpret the process of the individual's internalization, the individual's «entering into» [63, p. 187] of an ongoing living experience. The concept of the unity between environmental and personal characteristics supports the above conceptualization. As Vygotsky [71] noted, personal and situational characteristics cannot exist or be understood in separation during the psychological development of the child. Due to the above remark, *perezhivanie* is used as a unit of environmental and personal characteristics.

Additionally, another main concept of the system of concepts of cultural-historical theory used in the research as an analytical tool is the concept of the developmental trajectories [74]. Vygotsky used this concept in order to determine the potential developmental lines in child's development taking into consideration the child's social situation of development. The developmental out-

comes of the dialectic relation between the individual and environment are the crucial factors that determine the individual's developmental trajectory.

Finally, the concept of the construction of a precursor model [41; 51] is also used as a main analytical tool of the present study. The concept of precursor model is a theoretical tool that derives from the field of Science Education. According to Lemeigman and Weil-Barais [41], precursor models are educational constructions caring a number of characteristic elements of the scientific models. These models are designed to help students access the scientific models.

These basic concepts are used in the study as analytical tools in order to answer the three research questions. Within this framing, the dialogues and the interactions between children as well as between children and educators are analyzed. Moreover, the process of concept formation by each child is analyzed in a historical perspective. From the overall collected data the analysis was focused on specific case studies. Two basic criteria were posed in order to designate the cases to be analyzed. The existence of dramatic events recorded during the children's science experience constitutes the first criterion. The development of children's scientific thinking as a result of these dramatic events constitutes the second criterion. Both the criteria must be met for a case to be analyzed in the research. A qualitative discursive micro-analysis of the set of data extracted from each chosen case (meeting the two criteria) was made. Field notes were also included in this analysis. The qualitative analysis of the data was encoded using NVivo qualitative data analysis software. The results presented in the following section are based on the above analytical process.

The above methodological framework is structured as part of a broad research project initiative to a cultural-historical understanding of early childhood scientific thinking [28; 29]. From a wide range of collected data, in the present article one qualitative empirical case study is chosen to be presented. This methodological choice is compatible with the proposed in this article qualitative analysis. The multilayer and in-depth analysis of a single case study data can bring forth fruitful and dynamic findings in contrast to traditional methodologies, commonly used on the field of Science Education research, that struggle with numerous data sets. According to the scope of this present article, a detailed individual example is used in order to illuminate the complexity and the uniqueness of the child's consciousness.

Findings

The detailed single example that is analyzed refers to a girl, aged 5 years and 2 months, denoted as child D. The transcripts, the field notes and child's drawings rose from the three experimental phases that child D took part were examined. The findings presented here emerged from the analysis of a dramatic social interaction between child D and one of her peers (child K). The dramatic event took place during the conversation that child D and her peer hold at the third phase of the experimental procedure. The whole conversation lasted approximately 30 minutes. The

two children and the educator were sitting on the floor in a quite corner of the classroom while the other students were engaged with other tasks. The event is recorded at the following extract (Extract 1).

Extract 1: A dramatic social interaction between two early childhood children.

Educator: *How can clouds come up from the rain (K. expressed earlier that explanatory scheme)? Have you ever thought about it?*

K: *No, you haven't ...*

D: *I have!!*

K: *Tell me! Tell me now...*

D: *Alright! I'll sing... I'll sing you a song which is about clouds!*

E: *Yes... We would love to hear it...*

D: *(sings to the beat of a traditional counting-out game)*

Once upon a time... clouds came out amid the dust, the round dust... (gesturing her hands cycle). And sky comes out when it drizzle... (Child K. recognizes the rhythm and tries to follow the song). When it drizzle then comes the rainbow, and when the rainbow comes here comes the cloud, too... (afterwards, they illustrate together the story).

In the above extract the two children were discussing with the educators about the phenomenon of clouds creation. At the beginning of the conversation child D seemed to hold an explanatory scheme based on phenomenism according to Laurandean's and Pinard's codification of children's pre-causal thinking in science [40]. Namely, she had expressed the idea that clouds are a kind of dust correlated somehow with the sky and the air as a moving force. Child D experienced a contradiction when her peer disputed her by saying that she had not thought about the idea that clouds come up from the rain (child K.: «No, you haven't», «Tell me! Tell me now»). This collision seems to have provoked a challenge for child D (child D.: «I have!!») and have created the conditions for her to struggle with a new and more complex explanatory scheme referring to the phenomenon. In line with Vygotsky's conceptualization of human development as drama [70], the analysis uses this concrete dramatic event as a starting point in order to provide a cultural-historical understanding of how child D developed her scientific thinking by experiencing this collective science activity. In the subsections that follow, the analysis provides findings that answers to the three research questions based on the dramatic nature of the child's development.

First Research Question: Which are the dialectical relations between the personal characteristics and the situational characteristics that appear in a collective science experience in kindergarten?

According to the first research question the study attempts to determine the unity of the personal and the situational characteristics that appear in a collective science experience about clouds in kindergarten settings. In other words it attempts to analyse the unity between the child and her social, cultural and material environment at the process of the development of the child's scientific thinking. Accordingly, in this part of the analysis,

the concept of *perezhivanie* as a unit of personal and environmental characteristics is used as analytical tool.

At the above dramatic event between child D and her peer it can be observed that D is facing a kind of collision. In order to overcome the collision she chose to sing an improvised song following the rhythm of a Greek traditional counting-out game (child D: «*Alright! I'll sing I'll sing you a song which is about clouds!*»). In that moment it seems that she uses the song as a mean to reinforce herself in expressing an advanced conceptualization. While D is singing, a qualitative change in her thinking can be observed. There is a transition of her thought from an initial explanation about clouds creation to a more relevant explanation on the scientific model of the phenomenon connecting clouds with relevant natural entities and phenomena as sky, rain and rainbows. During the song the child also used gestures trying to catch the swirly movement of dust in order to present in a more descriptive way her idea. The song was also familiar to child K. This seems to motivate her to participate in the song, trying to support child D. When the two girls finished the song, they decided to cooperate in order to make a common illustration of the song. During the whole conversation the two girls used drawing to take down notes as a recording process. So, they represented their ideas in a developmental perspective. Child D illustrated the right part of the following drawing (pic.). Child D started her drawing by illustrating in the middle of the paper sheet a man holding a little box. The illustration is correlated with an idea expressed in a previous phase of the experimental procedure. However, as it can be observed, during the conversation the child added drawings according to her conception about clouds correlation with sky as well as rain, drizzle and rainbows. As it can be noted the mediating tool of drawing along with the mediating signs of speech and gestures appeared to be a significant cultural amplifier in the process of the development of the child's explanatory scheme. According to Vygotsky's [69; 75] conceptualization of semiotic mediation, tools and signs are dynamic components of the transition course of thinking from the intermental to the intramental level underlining the unity between the individual and the environment.



Pic. The outcome of a cooperating illustrating activity

It is through the above contradiction, manifested as a collision, a dramatic event, that child D started destabilizing her initial representation of the phenomenon. The child experienced a contradictory process and this drama acted as a key to the process of her scientific thinking development [70]. However, which were the form and the moving force of this concrete developmental process? In order to answer this question the analysis has to encompass another main concept of the system of concepts of the cultural-historical theory: the concept of the interaction between the ideal and the real form [71; 74]. In the above extract, D's initial representations about the natural phenomenon can be identified as the natural, the present form of her thinking, constituting the real form. A more developed form is presented by her peer. Although this is not a model fully compatible with the scientific model, it is a form that acts like a model close to what should be achieved at the end of the developmental period [71], constituting the ideal form. These two forms are present in the above episode. The child herself and also the educator created the tools and the means for the interaction of these two forms. In the beginning of the episode the educator presented the ideal form by mentioning to D the explanatory scheme that K had expressed earlier (E: «*How can clouds come up from the rain? Have you ever thought about it?*»). This reference was the starting point for the interaction between the two forms. Child D made use of tools and signs such as the gestures, the illustration activity and material artefacts such as the paper and the coloured pens in order to make a transition of her thinking towards her peer's explanation. The child also cooperated with her peer. Her new explanation probably would not have been developed if she had not been engaged in this joint activity. The whole social interaction between the children and the educator constitutes an interaction between the ideal and real form. The above extract is indicative of the way that environment can function as the source of the child's scientific thinking development [74].

Second Research Question: How children are experiencing their science activity?

According to the second research question the study attempts to interpret the way that children experience their science activity. In other words it attempts to analyse the processes through which children are refracting the significant components of their environment and gaining developmental outcomes. Accordingly, at that part of the analysis, the concept of *perezhivanie* as a refracting prism is used as analytical tool.

The analysis referring to the first research question has shown how personal and situational characteristics are dialectical related in the process of development capturing the organic unity between the child and the environment. Hence, an in depth analysis of the process environment functions as the source of the child's development should, in parallel, take into account the way that the child *perezhivayet* the forces of the environment [74]. In order to answer this question the analysis has to encompass another main concept of the system of concepts of the cultural-historical theory: the concept of

the unity between affect and intellect [69] as well as the unity of affect, intellect and act [7].

Analyzing the above extract, it can be observed that child's D main intention was to struggle with the introduced idea (D: «*I have!!*»). Her will seemed to force her into thinking about how to come closer to an explanation (D: «*Alright! I'll sing... I'll sing you a song which is about clouds!*»). Afterwards, during the improvised song, the child used her imagination and creativity in order to structure a more developed explanatory scheme about the phenomenon. Namely, she tried to combine specific elements such as the natural entities of clouds, dust, sky, drizzle and rainbow in a meaning making complex. As it has been noted by several researchers the imagination and creativity are functions that dynamically reinforce the process of the concept formation in childhood [76; 13; 18; 27]. Moreover, she tried to externalize her thinking by making gestures and body movements. What is important in this part of the analysis is the highlighting of child's D «entering into» aspects and the process through which the child became aware of, interpreted and related to her environment during this concrete experience [71].

Third Research Question: How children are experiencing their science activity across various social situations?

To answer the third research question, the study attempts to determine the way children are experiencing their science activity across various social situations in kindergarten settings. Namely, it attempts to analyse the qualitative changes that occurs at children's scientific thinking during the whole explanatory process. In this part of the analysis, a combination of three concrete analytical tools is used. These concepts are: the concept of the developmental trajectories, the concept of the relationship between every day concept formation and scientific concept formation as well as the concept of the construction of a precursor model.

In order to answer the above research question, the analysis is gradually focused on the three phase of the experimental procedure. These phases are conceptualized as different social situations because of the different combination of the participants and the different moment in time that each phase took place. The findings emerging from the three phases that child D took part shown different qualitative levels of her scientific thinking about the phenomenon. Namely, a different qualitative level was noted in each phase. In particular, at the first phase of the experimental procedure, the conversation between the child and the educator, the child's main explanation was that clouds are a kind of magical dust that comes from gold jewelries which are kept in a box. At the second phase of the experimental procedure, the conversation between child D, a peer of her and the educator, the explanatory scheme of child D was based on the conception that clouds are a kind of dust correlated with sky and air as a moving force. Finally, at the third phase, the conversation between child D, child K and the educator, D's explanatory scheme was based on the conception that clouds are correlated with sky as well as rain, drizzle and rainbows.

According to Laurandean's and Pinard's codification of children's pre-causal thinking in science [40], the above three explanatory schemes corresponds to three different categories of children's pre-causal scientific thinking. The first explanatory scheme is based on imagination. That means that the child used her imagination and creativity in order to make causal relations that support her to conceptualize the phenomenon. The second explanatory scheme is based on the concept of phenomenism. That means that the child collated three natural entities clouds, sky and air using as a criterion the space closeness between the entities. The third explanatory scheme is based on the principle of the natural causality. That means that the child managed to make causal relations between the natural entities of clouds, sky as well as rain, drizzle and rainbows using the criterion of their physical relation in nature. Incrementally, the explanations that the child expressed became more compatible with the scientific model. According to Leimeigman's and Weil-Barais's model [41] the child's scientific thinking made transitions from an insufficient scientific model to a precursor model. These developmental changes towards a more advanced explanatory model, more compatible with the scientific one, constitute concrete phases to the process of concept formation in the child's mind. It is noted that this transitions occur although a didactical intervention was intentionally deflected. Thus, it can be observed that the several interactions between the everyday concepts and scientific concepts occurring within powerful social contexts were the key concept for the child's development. According to Vygotsky [69] everyday concepts lay the foundations for the understanding of scientific concepts. Namely, it is through the dialectical relations between these two concepts that conceptions are made and children's scientific thinking is developed. Moreover, it is highlighted that the development of child's thinking is studied and understood in relation to different periods and in different social situations. Thus, mapping the child's scientific thinking pathway the analysis provides an insight to the child's developmental trajectory. As Hedegaard [36] noted, in a cultural-historical perspective on children's development the study of the formulation of the individual's developmental pathways is crucial for a holistic understanding.

Discussion

The present study aimed to examine how early childhood children experience a collective science activity and how they develop their scientific thinking through various social situations in kindergarten settings. Following four of the main principles of the experimental genetic method the study created a fecund ground for a cultural-historical exploration and interpretation of the very processes of the child's development. The findings that emerged from one case study have shown how social and cultural framed scientific situations in kindergarten can create the conditions for the development of child's scientific thinking. The analysis of a concrete dramatic event revealed empirical data according to the dialectic relation between the child and the environment, the

unity between affect, intellect and act as well as the formulation of individual developmental pathways in the course of the child's scientific thinking development. In this framework, research lens captured specified moments that acted as «turning points» in the individual developmental trajectory, thus, reorganizing child's thinking of the natural phenomenon of clouds.

Following the general genetic law of cultural development [73] the study gives prominence to two important points: the conceptualization of the higher mental functions as social relations and the conceptualization of development as a complex and contradictory process [67; 64]. In that regard, the process of the development of scientific thinking is understood as a transition from the interpsychological to intrapsychological level. Dramatic social interactions are highlighted as the form, the moving force of development of scientific thinking. Drawing upon the concept of the social situation of development [5; 74] the study designates how a certain social situation between two children and the educator becomes the unique social situation of a child's development [67; 64].

Drawing upon functional methodological choices, this study constructed a systemic framework for cap-

turing the child's mind as a whole. This systemic view highlighted several aspects of early childhood children development in science. The whole developmental process of the individual, the interconnections with his social and cultural environment as well as the historical perspective of his experience were highlighted on the basis of a dialectical research background [45; 11]. This dialectic perspective Vygotsky [72] posed in the study of human psyche offers a creative insight in order to elaborate on a broad and dynamic understanding of child's development instead of individualistic and static interpretation on his cognitive evolution. This cultural-historical reading is essential in capturing children's thinking in all its complexity as well as the uniqueness of each child. Therefore, foundations are laid for a more fruitful and dynamic support of young children's learning and development in science through cultural-based educational practices and settings. Towards a new insight, the study suggests classical methodologies are not one-way option in the field of Early Childhood Science Education Research. A reconceptualization and a new theorization towards an in depth cultural-historical reading of children's learning and development in science is required.

In Russian

Введение

В многочисленных исследованиях, проводимых в области социальных и гуманитарных наук и, особенно, в области образования, систематически возникает фундаментальный вопрос о соотношении эмпирического описания и развития, о выборе и применении адекватных методологических принципов и инструментов. Для значительной части исследовательских работ в этой области характерен аналитический тип методологии, где результаты и выводы опираются на анализ и синтез достаточно разрозненных элементов, таких как экспериментальные методы, основанные на гипотезах или наблюдении за поведением. Такая практика является наиболее характерной для сферы естественных наук. Однако сложность самого объекта исследования — человеческого сознания, познавательных процессов и поведения — постоянно напоминает о необходимости поиска нового, более комплексного подхода к изучению данных феноменов.

Теоретическое обоснование

Культурно-исторический подход в исследовании человеческой психики: теория и методология

Л.С. Выготский [69] касается проблемы разработки методологии, которая бы соответствовала контексту академических дисциплин, связанных с исследованием человеческой психики. В фокусе его внимания оказывается изучение генезиса высших

психических функций, которое он полагает центральным вопросом психологической науки. Выготский утверждает, что анализ человеческого сознания, познавательных процессов и поведения не должен сводиться к изучению конкретных факторов и элементов человеческой деятельности. Напротив, приоритетом является создание целостного понимания индивида. Л.С. Выготский [72] указывает на важность отхода от господствовавших в его время дуалистических подходов к пониманию развития человеческой психики в сторону диалектического подхода. [62; 12; 10; 11; 67]. М. Дафермос поясняет [11, р. 17], что под диалектическим подходом понимается такой метод, «...в фокусе которого оказывается изучение вещей в их взаимной связи, движении и развитии».

Опираясь на интерпретацию человеческого развития, предложенную Выготским и его последователями, культурно-историческая теория указывает на необходимость системного подхода к исследованию. Очень важно, чтобы присутствовала согласованность между теорией и практикой, чтобы описание и интерпретация человеческого развития были выдержаны в рамках одной парадигмы — когнитивной, психологической или эпистемологической.

Изучение сознания, познавательных процессов и поведения в их совокупности предполагает рассмотрение множества аспектов человеческой психики, включая как отдельные ее параметры, так и целостную оценку стадий ее развития, а, главное, — анализ отношений и взаимосвязей, существующих между индивидом и его окружением. Исходя из вышесказанного, в настоящем исследовании мы придерживаемся

комплексного анализа данных как основного методологического принципа [69; 71]. Такой системный подход к исследованию нацелен на диалектическое понимание человеческого развития во всей его сложности и полноте.

Качественные методы в контексте культурно-исторического подхода

В последние годы в международной научной литературе наметился устойчивый интерес к системному исследовательскому подходу, основанному на диалектическом понимании процессов обучения и развития. Этот интерес выражается, в первую очередь, в использовании специфических методов исследования, среди которых можно выделить: а) «трехфокусный» многоуровневый метод, разработанный Рогофф [53]; б) модель исследования детского обучения и развития Хедегард [36]; в) использование теоретического понятия «переживание» как методологического инструмента анализа, введенного Выготским [71] и разработанного другими теоретиками, в числе которых Рубинштейн [54], Божович [5], а также современные исследователи Василюк [63], Гонзалес-Рей [31], Бланден [4], Ферхольт [15].

Перечисленные методы являются показательными с точки зрения того, каким образом исследователи, опирающиеся на диалектический подход, могут комплексно подходить к анализу процесса развития человека и изучению его социальных и культурных связей со средой [45]. Выбор одного из вышеназванных методов основан на анализе нескольких перемешанных с целью «многомерного» изучения конкретной социально-психологической деятельности или ситуации. В то же время, в зависимости от того, что именно оказывается в фокусе одного из предлагаемых методов, характер анализа и интерпретация данных будут меняться.

В рамках настоящего исследования в качестве методологического инструмента анализа используется понятие «переживание». Необходимо отметить, что, несмотря на многочисленные определения термина «переживание», значение данного понятия остается неясным и часто приводит к противоречивым трактовкам [4; 57; 32; 67]. Однако, несмотря на определенные терминологические сложности, данное понятие может постепенно привести к кардинальным исследовательским сдвигам в области образования. [19; 1; 7]. Как отмечает Бреннан [6], важно, чтобы теоретический сдвиг в сторону культурно-исторического понимания и концептуальное переосмысление процессов человеческого развития привели к серьезным методологическим изменениям. Понятие «переживание» является серьезным теоретическим и методологическим вызовом [6]. С точки зрения теории, диалектически объединяя два аспекта развития человеческой психики — внутренние процессы и внешние обстоятельства — «переживание» подчеркивает диалектический характер человеческого

развития. При этом значимость данного термина определяется тем, что это диалектическое отношение интерпретируется с позиции ребенка. Более того, в качестве теоретического понятия «переживание» создает благоприятную почву для изучения процесса развития в системе понятий культурно-исторической теории. Что касается методологии, то понятие «переживание» может выступать в качестве минимальной, но при этом полноценной и целостной единицы человеческого сознания. Так, согласно Л.И. Божович [5], Выготский указывал на «переживание» как на единицу анализа процессов развития человеческой психики, отражающую холистический (целостный) взгляд на социальную ситуацию развития. В следующей части настоящей статьи использование понятия «переживание» будет коррелировать с его применением в качестве инструмента анализа.

Культурно-исторический подход в исследовании обучения детей дошкольного возраста естественным наукам

За последние тридцать лет обучение естественно-научным дисциплинам стало повседневной реальностью детей раннего возраста и вошло в учебный план дошкольных образовательных учреждений по всему миру. Неудивительно, что проблематика обучения детей дошкольного возраста естественным наукам сегодня занимает устойчивое положение в исследованиях сферы образования. Было проведено внушительное число эмпирических исследований, посвященных тому, как дети от 4 до 8 лет изучают понятия и феномены из области естественных наук, как у них развивается научное мышление и понимание, а также тому, как образовательные практики могут быть улучшены с учетом полученных данных. Опираясь на разрозненные теоретические традиции, существующие в области детского обучения и развития, исследователи используют преимущественно три основные модели, характерные для исследования данного направления [47]: а) подходы, основанные на эмпирических идеях [9]; б) подходы, опирающиеся на традицию Ж. Пиаже [48]; в) социо-когнитивные подходы, соединяющие традицию последователей Пиаже («пост-Пиаже») с пониманием обучения, предложенным Л.С. Выготским [46].

Однако в исследованиях, посвященных проблемам обучения естественным наукам детей дошкольного возраста, мало внимания было уделено теоретическому переосмыслению детского сознания как цельного феномена, а также созданию холистического (целостного) взгляда на развитие научного мышления у ребенка на методологическом уровне. Анализ разнообразных аспектов детского обучения и развития в их совокупности, а также изучение взаимосвязей между этими аспектами все еще остается неизученным измерением в этой области. В этой связи, несмотря на то, что традиционные модели анали-

за заложили основания для исследования обучения естественным наукам детей-дошкольников, на данный момент они не смогли отразить всю сложность и уникальность развития научного мышления у ребенка данного возраста.

Обозначенное отсутствие системного подхода представляет фундаментальную проблему для современных исследователей в области обучения детей дошкольного возраста естественным наукам. На теоретическом уровне взгляд на развитие научного мышления и обучение естественно-научным дисциплинам исключительно как на когнитивные процессы свел исследования в области обучения детей-дошкольников естественным наукам к модели концептуального изменения (conceptual change model) [33; 34; 16]. На методологическом уровне, из-за характерного для классических методов линейного подхода к анализу данных, важные результаты, касающиеся того, как дети начинают изучение естественных наук и как у них развивается научное мышление, часто остаются без должного внимания [21; 52]. На эмпирическом уровне зафиксирован разрыв между исследовательской и образовательной реальностью [43; 50]. На педагогическом уровне создается впечатление, что дидактика и педагогика ходят кругами, не получая ожидаемых результатов в сфере обучения детей естественным наукам [2; 30; 24; 14]. Все эти фундаментальные противоречия привели к возникновению своего рода кризиса в сфере исследований обучения детей-дошкольников естественным наукам. Таким образом, ключевой вопрос, который вытекает из всего вышесказанного, заключается в том, каким образом можно преодолеть эти противоречия.

В последние годы, во многом благодаря культурно-исторической теории, в исследованиях, посвященных проблемам обучения детей дошкольного возраста, намечился новый тренд. Поиск динамических путей преодоления перечисленных противоречий приводит к реорганизации исследований с целью получения альтернативных и более динамичных результатов [44; 42; 23; 26; 21; 52; 61; 35; 55; 19; 17; 1; 56; 20]. Исследователи пытаются найти системный подход к изучению процесса развития научного мышления у детей, а также к анализу ситуационных характеристик, которые выступают в качестве движущей силы развития. В этой связи качественные и более гибкие методы исследования вытесняют количественные линейные подходы, в фокусе которых оказываются лишь отдельно взятые функции, изолированные ситуации и обстоятельства. Более глубокое и всестороннее понимание процессов человеческого развития, а также осознание роли воспитателя (педагога) как культурного инструмента опосредования возможно путем включения повседневной реальности и феноменов реальной жизни в контекст проводимых исследований [25]. Благодаря этим методологическим сдвигам, в сфере преподавания намечаются новые пути введения детей-дошкольников в контекст естественно-научных понятий и феноменов.

Таким образом, в настоящей работе предпринята попытка отразить культурно-историческое понимание того, как дети дошкольного возраста начинают изучать естественные науки и как у них формируется научное мышление в процессе взаимодействия с социальным, культурным и материальным миром. Приоритетом настоящего исследования является выход за пределы исключительно когнитивного понимания обучения путем рассмотрения различных аспектов развития научного мышления у детей дошкольного возраста и анализа их взаимосвязи. Настоящее исследование организовано в традиции культурно-исторического подхода и пытается ответить на следующие вопросы.

1. Каковы диалектические отношения между личностными и ситуационными характеристиками, которые возникают в коллективном опыте изучения естественных наук в детском саду?

2. Каким образом дети переживают деятельность по изучению естественных наук?

3. Каким образом дети переживают деятельность по изучению естественных наук в разных социальных ситуациях?

Методологический контекст

Ход исследования

Метод

Для изучения процесса развития научного мышления у детей в настоящем исследовании предлагается создание специальных экспериментальных условий. Применяется экспериментально-генетический метод, опирающийся на основные положения культурно-исторической теории. В соответствии со взглядами Л.С. Выготского [73], экспериментальная часть настоящей работы построена с учетом основных принципов экспериментально-генетического метода. Как отмечает Вересов [65; 66], экспериментально-генетический метод опирается на пять главных и конкретных принципов, которые отличаются от принципов построения классического эксперимента в психологии. Настоящая работа опирается на четыре из этих принципов. Во-первых, работа направлена на изучение развития научного мышления как высшей психической функции, находящейся на начальном этапе своего формирования (у детей в возрасте от 4 до 8 лет). Как отмечается в научной литературе, у детей этого возраста уже сформированы первоначальные представления об основных естественно-научных понятиях и явлениях природы, однако их научное мышление еще не соответствует тому, что ожидается в рамках начального курса обучения естественным наукам [38; 22; 49; 3; 39; 8; 37; 29; 58]. Во-вторых, согласно принципу категории (конфликта), спроектированная нами экспериментальная ситуация основана на «драматических событиях», которые дети переживают, пытаются понять какое-либо научное понятие или природное явление. Это означает, что в фокусе внимания экспериментатора находятся спонтанные или искусствен-

но смоделированные ситуации между детьми или между детьми и воспитателем, которые вызывают у ребенка живой эмоциональный отклик. В-третьих, в соответствии с принципом взаимодействия реальной и идеальной формы, в рамках исследования наша задача заключалась в том, чтобы проследить процесс перехода детского мышления от наличной формы (начальной точки) до более развитой формы (культурно-опосредованной точки). Это означает, что в ходе исследования вызывались и фиксировались процессы, стимулирующие развитие научного мышления у детей. Наконец, согласно принципу развивающих инструментов, на протяжении всего эксперимента у детей была возможность использовать различные системы культурных знаков, включая язык, картинки, песни и др. Эти инструменты не были сразу же даны детям в готовом виде, но были созданы условия, при которых дети самостоятельно «открывали» их для себя и начинали использовать по-своему.

План работы

В соответствии с экспериментально-генетическим методом, данные для настоящего исследования были получены путем наблюдения, а также проектирования совместной деятельности по изучению естественных наук в детском саду. В рамках эксперимента, с парами или небольшими группами детей и воспитателями проводились пространственные беседы открытого типа на предмет природного феномена облаков. Исследование проходило в три этапа. На первом этапе беседы проводились с одним ребенком и воспитателем. На втором этапе в беседах участвовали двое детей и воспитатель. На третьем этапе беседы проводились между воспитателем и парами детей в разных комбинациях, или между группой из четырех детей и воспитателем. Как видно из описания, некоторые черты структуры данного эксперимента соотносимы со структурой микро-исторического исследования [59; 60]. Анкеты для полуструктурированных бесед включали четыре основных вопроса открытого типа, которые были направлены на выявление особенностей детских представлений о природе, формировании и движении облаков, а также о том, как этот природный феномен соотносится с повседневными занятиями детей. В ходе эксперимента дети могли оперировать различными орудиями и знаками, а также свободно взаимодействовать со своими собеседниками.

Участники эксперимента и сбор данных

Основную выборку исследования составил 101 ребенок в возрасте от 4.5 до 6 лет из семи детских садов, расположенных в городских районах Западной Греции. Воспитатели всех семи детских садов являлись участниками специальной программы профессионального развития, продолжавшейся в течение одного учебного года. Главная задача программы состояла в том, чтобы познакомить воспитателей с основными понятиями и принципами культурно-исторической теории. Опираясь на полученные знания, воспитатели могли проектиро-

вать совместную деятельность детей по изучению естественных наук во время их ежедневного пребывания в детском саду. В ходе этой деятельности воспитатели могли наблюдать и анализировать, каким образом у детей-дошкольников формируются представления о научных понятиях и явлениях природы, а также переосмысливать собственную опосредующую роль в этом процессе. В рамках исследования было подготовлено 108 документов, расшифровывающих аудиозаписи бесед между воспитателями и детьми. Дополнительные данные были получены из записей учителей и детских рисунков, сделанных в процессе эксперимента.

Анализ данных

Настоящее исследование опирается на систему теоретических понятий культурно-исторической психологии и использует понятие «переживание» в качестве инструмента анализа. В соответствии с определением «переживания», предложенным Вересовым и Флир [64], это понятие следует интерпретировать в контексте развития, с учетом роли социальной среды и законов развития. При этом необходимо исходить из позиции Выготского о том, что высшие психические функции представляют собой социальные отношения [73], а человеческое развитие носит драматический характер [70]. Эпизоды, отражающие драматические социальные взаимодействия, возникающие между детьми в ходе экспериментальной ситуации, выступают одновременно и как отправная точка, и как основной материал для анализа. Таким образом, в рамках настоящего исследования понятие «переживание» рассматривается в контексте драматического характера детского развития. В статье «Переживание как теоретическое понятие для исследования детского развития» [64] Вересов и Флир указывают на возможность трактовать «переживание» в качестве «преломляющей призмы», а также в качестве средовой или личностной единицы. В 1994 г. Выготский [71] ввел представление о «переживании» как о призме. Согласно его идее, определяющую роль в развитии ребенка играет среда. Однако речь идет не о среде как таковой, но о том, как она «преломляется» в сознании ребенка. Таким образом, понятие «переживание» в нашем анализе перекликается с идеей о единстве аффекта и интеллекта [69], а также с идеей о единстве аффекта, интеллекта и действия [7], которые мы используем для интерпретации процесса интериоризации, «субъективации» индивидом переживаемого опыта [63, р. 187]. Понятие, отражающее единство средовых и личностных характеристик, логично вписывается в эту парадигму. Как отмечает Выготский [71], личностные и ситуационные характеристики в психическом развитии ребенка не могут ни существовать, ни быть поняты отдельно друг от друга. В этой связи «переживание» выступает в качестве единицы, отражающей взаимосвязь средовых и личностных характеристик.

Еще одним ключевым понятием культурно-исторической психологии, которое используется в каче-

стве инструмента анализа в нашей работе, является понятие «траектории развития» [74]. Выготский использовал это понятие для определения потенциальных направлений развития ребенка с учетом его социальной ситуации развития. При этом ключевым фактором, который определяет индивидуальную траекторию развития, является диалектическое взаимодействие между индивидом и окружающей средой.

Наконец, понятие конструирования прекурсивной модели [41; 51] используется в настоящей работе в качестве главного инструмента анализа. Понятие «прекурсивная модель» заимствовано из области преподавания естественных наук. Согласно Лемайгман и Вайль-Барэ [41], прекурсивные модели представляют собой образовательные конструкции, обладающие рядом характеристик, свойственных научным моделям.

Рассмотренные нами понятия использовались в настоящей работе как инструменты анализа, с помощью которых мы пытались ответить на три исследовательских вопроса. Согласно описанным выше принципам, мы анализировали диалоги и взаимодействия между детьми, а также между детьми и воспитателями. Кроме того, процесс формирования понятий у каждого ребенка был проанализирован в исторической перспективе. Из всего объема полученных данных акцент был сделан на анализе нескольких экспериментальных ситуаций, выбранных на основании двух главных критериев. Согласно первому критерию, в рамках кейс-стади должны были быть зафиксированы «драматические события», связанные с переживанием ребенком опыта изучения естественных наук. Развитие научного мышления как результат этих «драматических событий» представлял собой второй критерий. Кейс-стади отбирался для исследования в случае, если рассматриваемая ситуация отвечала обоим критериям, а затем подвергался качественному дискурсивному микроанализу. Анализировались также записи, сделанные во время проведения эксперимента. Качественный анализ данных осуществлялся на основе использования программного обеспечения NVivo. Результаты этого анализа представлены в следующем разделе статьи.

Описанная выше методология была положена в основу широкомасштабного исследовательского проекта, направленного на формирование культурно-исторического представления о развитии научного мышления у детей дошкольного возраста [28; 29]. Из всего объема полученных данных для обсуждения в рамках настоящей статьи был отобран один кейс-стади. В отличие от традиционных количественных методов, широко применяемых в области преподавания естественных наук, многоуровневый, глубинный анализ одного кейс-стади может привести к более продуктивным и динамичным результатам. Учитывая ограниченный объем настоящей статьи, мы сфокусировались на одном индивидуальном примере, который может проиллюстрировать всю сложность и уникальность детского сознания.

Результаты

В рамках выбранного для анализа кейс-стади речь пойдет о девочке в возрасте 5 лет и 2 месяцев, которую мы будем называть «Д.». Расшифровки бесед с Д., записи, сделанные о ребенке в ходе эксперимента и рисунки Д. собирались в течение трех этапов исследования. Данные, которые представлены в настоящей статье, основаны на «драматическом» социальном взаимодействии Д. с другой девочкой из ее группы (К.). Драматическая ситуация произошла на третьем этапе эксперимента во время разговора Д. с К. Разговор продолжался около 30 минут. Оба ребенка и воспитатель сидели на полу в тихом уголке классной комнаты, в то время как остальные дети были заняты другими заданиями. Запись разговора представлена ниже (отрывок 1).

Отрывок 1: Драматическое социальное взаимодействие между двумя детьми-дошкольниками

Воспитатель: Как могут облака получиться из дождя (разговору предшествовало обсуждение схем с К.)? Ты когда-нибудь думала об этом?

К: Нет, ты не думала ...

Д: Нет думала!!

К: Расскажи мне! Расскажи сейчас ...

Д: Хорошо! Я спою... Я спою тебе песенку про облака!

В: Да, мы с удовольствием ее послушаем ...

Д: (*поет в ритме традиционной детской считалки*). Давным-давно облака появлялись среди пыли, круглой пыли (*показывает руками круг*). И проглядывает небо, когда идет дождик ... (*К. узнает ритм и пытается подпевать*). Когда идет дождик, появляется радуга, а когда появляется радуга, то появляется и облако... (*затем дети пытаются вместе изобразить рассказанную историю*).

В приведенном выше отрывке дети обсуждали с воспитателем феномен образования облаков. В начале разговора объяснение, предложенное Д., соответствует понятию «феноменализма», которое Лорандо и Пинар разрабатывают в контексте идей о допричинном научном мышлении у детей [40]. Так, девочка высказала идею о том, что облака — это тип пыли, который каким-то образом связан с небом и воздухом как движущей силой. Ребенок Д. возразила на замечание подруги о том, что она никогда не задумывалась об образовании облаков из дождя (ребенок К.: *«Нет, ты не думала ... Расскажи мне! Расскажи сейчас ...»*). Это противоречие вызвало живую реакцию Д. (*«Д: Нет думала!!»*) и подтолкнуло ее к поиску более сложной схемы для объяснения обсуждаемого явления. В соответствии со взглядом Выготского на развитие как на драму [70], в нашей работе мы рассматриваем настоящий эпизод в качестве отправной точки для культурно-исторического анализа развития научного мышления Д. в условиях коллективной деятельности. В следующих разделах статьи мы попытаемся продолжить этот анализ, опираясь на три исследовательских вопроса, которые мы сформулировали исходя из идеи о драматическом характере детского развития.

Первый исследовательский вопрос: Каковы диалектические отношения между личностными и ситуационными характеристиками, которые возникают в коллективном опыте изучения естественных наук в детском саду?

В соответствии с первым исследовательским вопросом, в рамках настоящей работы нашей задачей являлось определение единства личностных и ситуационных характеристик, которые возникают в коллективном опыте изучения феномена облаков в детском саду. Иными словами, мы пытались проанализировать совокупность связей между ребенком и его социальным, культурным и материальным окружением, а также ту роль, которую они играют в процессе развития научного мышления. Соответственно, в этой части статьи в качестве инструмента анализа используется понятие «переживание».

В вышеописанном драматическом разговоре между ребенком Д. и ее сверстницей очевидно, что Д. сталкивается с определенным противоречием. Для того, чтобы преодолеть это противоречие, девочка выбирает импровизированную песенку, которую поет в ритме традиционной греческой считалки (Д: «Хорошо! Я спую... Я спую тебе песенку про облака!»). В этот момент создается впечатление, что девочка использует песенку в качестве средства, которое помогает ей лучше «донести» свою мысль до подруги. В то время как Д. поет, в ее мышлении можно заметить качественный сдвиг: она переходит от первоначального объяснения возникновения облаков к более сложной научной модели, связывая облака с другими явлениями природы, включая небо, дождь и радугу. Чтобы проиллюстрировать свою мысль, во время пения песни девочка также использовала жесты (круговое движение рукой, изображающее движение пыли). Песня была также знакома ребенку К., которая стала подпевать, чтобы поддержать Д. Когда девочки закончили петь, они решили сделать совместную иллюстрацию к песне. По ходу разговора девочки делали зарисовки — т. е. фиксировали процесс развития их идей. Д. работала над правой



Рис. Результаты совместной работы над иллюстрацией

частью рисунка (рис.). Она начала с изображения человечка, держащего маленькую коробочку. Это изображение соотносится с ее представлением о формировании облаков на предыдущем этапе эксперимента. Как свидетельствует наблюдение, в ходе разговора девочка вносила в изображение изменения, которые отражают, как это представление менялось (дождь и радуга). Необходимо отметить, что рисование как инструмент опосредования, а также знаковые системы речи и жестов были важными культурными средствами в процессе развития объяснительной схемы ребенка. Согласно Выготскому [69; 75], знаковое опосредование, орудия и знаки являются динамическими компонентами перехода от интерпсихического к интрапсихическому уровню и отражают единство индивидуального и социального в процессе развития.

Благодаря вышеописанному противоречию, которое приняло форму коллизии, драматического события, у Д. стало изменяться первоначальное представление о феномене формирования облаков. Ребенок пережил противоречивую ситуацию — и эта драма стала катализатором развития его научного мышления [70]. Однако возникает вопрос: что именно явилось формой и движущей силой процесса развития? Для ответа на этот вопрос необходимо обратиться к одному из ключевых принципов культурно-исторической психологии — принципу взаимодействия между идеальной и реальной формой [71; 74]. В приведенном выше отрывке изначальные представления Д. о природном явлении отражают наличный уровень ее мышления, представляющий так называемую «реальную» форму. Более высокий уровень мышления представлен у сверстницы Д. — несмотря на то, что мышление этой девочки не опирается на полноценную научную модель, оно представляет собой форму, близкую к тому уровню развития, который должен быть достигнут к концу изучаемого периода развития [71]. Этот уровень может быть рассмотрен в качестве «идеальной формы». Таким образом, в обсуждаемом фрагменте представлены обе формы. Сам ребенок, а также воспитатель создали орудия и средства для взаимодействия этих двух форм. Так, в начале эпизода воспитатель «вводит» идеальную форму в контекст разговора, напоминая Д. о том объяснении, которое ранее предложила К. (В: *Как могут облака получиться из дождя? Ты когда-нибудь думала об этом?*)

Это упоминание послужило отправной точкой для взаимодействия двух форм. Для того, чтобы совершить переход к мышлению своей сверстницы, Д. использовала различные орудия и знаки, включая жесты, рисование и различные материальные артефакты, например, бумагу и разноцветные ручки. Ребенок также включился в совместную деятельность со своей сверстницей. Вероятно, что новое объяснение Д. не возникло бы без включения в эту совместную деятельность. Таким образом, весь процесс взаимодействия между детьми и воспитателем представляет собой взаимодействие реаль-

ной и идеальной формы. Приведенный выше фрагмент демонстрирует, каким образом окружающая среда может стать источником развития научного мышления ребенка [74].

Второй исследовательский вопрос: Каким образом дети переживают деятельность по изучению естественных наук?

В соответствии со вторым исследовательским вопросом, одной из задач настоящего исследования является попытка интерпретации того, каким образом дети переживают деятельность по изучению естественных наук. Иными словами, в фокусе нашего анализа оказались процессы, благодаря которым в сознании ребенка происходит преломление важных компонентов окружающей среды и осуществляется переход на новый уровень развития. В качестве инструмента анализа нами используется понятие переживания как «преломляющей призмы».

Анализ данных, представленный относительно первого исследовательского вопроса, показал, как личностные и ситуационные характеристики диалектически связаны между собой в процессе развития, отражая неразрывную связь между ребенком и его окружением. Следовательно, глубокий анализ того, как окружающая среда выступает в качестве источника развития, подразумевает необходимость рассмотрения того, как ребенок «переживает» окружающую среду [74]. Для этого анализа необходимо учитывать еще один ключевой принцип культурно-исторической теории: принцип единства аффекта и интеллекта [69], а также принцип единства аффекта, интеллекта и действия [7].

Анализ обсуждаемого фрагмента позволяет увидеть, что Д. живо отреагировала на предложенный ей «вызов»: ее главным намерением было откликнуться, ответить на него (Д: «Нет, думала!»). Желание и воля заставили ее размышлять о том, как дать более удачное объяснение (Д: «Хорошо! Я спою... Я спою тебе песенку про облака!»). В то время как Д. пела импровизированную песенку, она задействовала свое воображение и творческие способности для того, чтобы дать более развернутое объяснение обсуждаемому феномену. Так, в своем объяснении ребенок пытался комбинировать отдельные элементы, включая облака, пыль, небо, дождь и радугу. Как отмечает целый ряд исследователей, воображение и творческие способности являются теми функциями, которые стимулируют процесс образования понятий у детей [76; 13; 18; 27]. Более того, Д. использовала различные жесты и телодвижения, таким образом, «вынося во вне» процесс своей мыслительной деятельности. Для настоящей части анализа ключевым является переживание Д. того процесса, благодаря которому она смогла осознать, предложить интерпретацию и построить связь с окружающей средой [71].

Третий исследовательский вопрос: Каким образом дети переживают деятельность по изуче-

нию естественных наук в разных социальных ситуациях?

Для ответа на третий исследовательский вопрос в рамках настоящего исследования предпринята попытка определить, каким образом дети переживают деятельность по изучению естественных наук в разных социальных ситуациях в условиях детского сада. Так, мы попытались проанализировать те качественные изменения, которые произошли в научном мышлении ребенка в процессе его развития над феноменом облаков. Для этой цели нами были использованы три инструмента анализа: понятие траекторий развития, принцип взаимодействия между житейскими и научными понятиями, а также понятие формирования прекурсивной модели.

В ходе анализа мы поэтапно рассматривали три фазы эксперимента, трактуемые нами как три социальные ситуации, которые происходили в разное время и в которых были задействованы разные комбинации участников. Результаты анализа этих трех этапов демонстрируют качественные отличия в уровне развития научного мышления Д. и ее представлений о феномене облаков на каждом из выделенных этапов. Так, на первом этапе эксперимента, в ходе разговора между ребенком и воспитателем, Д. говорила об облаках как о волшебной пыли, которая поднимается с золотых украшений из шкатулки. На втором этапе эксперимента, в ходе разговора между Д., ее сверстницей и воспитателем, объяснение Д. основывалось на представлении об облаках как о пыли, связанной с небом и воздухом как движущей силой. Наконец, на третьем этапе эксперимента, в ходе разговора между Д., К. и воспитателем, объяснение Д. было основано на представлении о связи между облаками, дождем и радугой.

Согласно идее Лорандо и Пинар о допричинном научном мышлении у детей [40], три объяснения, предложенные Д. на каждом из трех этапов эксперимента, соответствуют трем разным категориям допричинного научного мышления. Первое объяснение опирается на воображение. Это означает, что ребенок использует собственное воображение и творческие способности для того, чтобы выстроить причинные связи и создать представление о каком-либо явлении. Второе объяснение опирается на понятие феноменализма. Это означает, что ребенок связывает три природных явления — облака, небо и воздух — на основе пространственной близости данных феноменов. Третье объяснение опирается на принцип причинности, в соответствии с которым ребенок смог выстроить причинные связи между природными явлениями облаков, неба, дождя и радуги на основании их взаимодействия в природе. Таким образом, объяснения, предлагаемые ребенком, все больше приближались к научной модели. Согласно Лемайгман и Вайль-Барэ [41], научное мышление ребенка совершило переход от недостаточной (неразработанной) научной модели к прекурсивной модели. Таким образом, рассмотренные этапы перехода к более научному объяснению пред-

ставляют собой конкретные этапы формирования научных понятий у ребенка. Необходимо отметить, что качественные изменения в мышлении происходят, несмотря на то, что в ходе экспериментальной ситуации не было адресного дидактического воздействия. Таким образом, из наблюдения следует, что несколько ситуаций взаимодействия между житейскими и научными понятиями, которые происходят в условиях определенной социальной ситуации, могут стать ключом к развитию ребенка. Согласно Выготскому [69], житейские понятия закладывают основу для понимания научных понятий. Именно благодаря диалектическому взаимодействию между двумя этими категориями понятий происходит развитие научного мышления у детей. При этом необходимо исследовать и интерпретировать развитие ребенка в контексте различных периодов и различных социальных ситуаций. Так, отслеживание процесса мышления ребенка позволяет лучше понять его траекторию развития. Как отмечает Хедегард [36], изучение индивидуальных траекторий развития является ключевым для целостного понимания детского развития в свете культурно-исторической традиции.

Обсуждение

Настоящее исследование направлено на изучение того, как дети дошкольного возраста переживают опыт совместной деятельности по изучению естественных наук и как развивается их научное мышление в различных социальных ситуациях в условиях детского сада. Опираясь на четыре ключевых принципа организации экспериментально-генетического метода, нами были созданы условия для глубокого анализа и подробной интерпретации процесса детского развития в традиции культурно-исторической психологии. Данные, полученные на основании анализа одного конкретного случая (кейс-стади), продемонстрировали, каким образом и посредством каких социальных и культурных инструментов ситуации взаимодействия в детском саду могут создавать условия для развития научного мышления у детей дошкольного возраста. Анализ драматического события, зафиксированного в ходе такого взаимодействия, отразил диалектическое отношение между ребенком и окружающей средой, проиллюстрировал принцип единства аффекта, интеллекта и действия, а также возникновение индивидуальных траекторий развития в ходе формирования научного мышления

у детей. В рамках исследования удалось зафиксировать те моменты в индивидуальных траекториях развития детей, которые могут быть рассмотрены в качестве поворотных для формирования у них научного мышления (на примере развития представлений о феномене облаков).

В соответствии с общим генетическим законом культурного развития [73], настоящая работа опирается на две ключевые позиции: трактовку высших психических функций как социальных отношений и трактовку развития как сложного и противоречивого процесса [67; 64]. В этой связи процесс развития научного мышления рассматривается как переход от интерпсихологического к интрапсихологическому уровню. При этом в качестве движущей силы развития научного мышления рассматриваются социальные отношения, имеющие драматический характер. Опираясь на понятие социальной ситуации развития [5; 74], настоящая работа показывает, как конкретная ситуация социального взаимодействия между двумя детьми и воспитателем становится уникальной социальной ситуацией развития конкретного ребенка [67; 64].

С учетом тщательного выбора методов анализа настоящее исследование создает целостное представление о детском сознании, уделяя особое внимание ряду специфических аспектов развития ребенка в условиях изучения естественных наук. Благодаря диалектическому подходу, в исследовании предпринята попытка посмотреть на процесс развития человека как на неразрывное единство его связей с социальным и культурным окружением, взятое в исторической перспективе [45; 11]. Опираясь на диалектический подход, который Л.С. Выготский использует для анализа человеческой психики [72], настоящее исследование нацелено на всестороннее и динамичное описание процесса развития ребенка, а не на создание индивидуалистической и статичной интерпретации его когнитивной эволюции. Культурно-историческое прочтение дает возможность уловить всю сложность и уникальность процесса детского развития в каждом конкретном случае. Таким образом, в рамках настоящей работы намечены пути для создания более эффективных и динамичных способов сопровождения детского обучения и развития в детском саду посредством внедрения образовательных практик, опирающихся на культурно-историческую традицию. Настоящая работа показывает, что классические методы являются далеко не единственным путем исследования раннего детского развития, и что культурно-историческая теория открывает новые возможности для разработок в этой области.

References

1. Adams M., March S. Perezhivanie and classroom discourse: a cultural-historical perspective on "Discourse of design based science classroom activities". *Cultural Studies of Science Education*, 2014. Vol. 10 (2), pp 317–327. doi:10.1007/s11422-014-9574-3

Литература

1. Adams M., March S. Perezhivanie and classroom discourse: a cultural-historical perspective on «Discourse of design based science classroom activities» // *Cultural Studies of Science Education*. 2014. Vol. 10 (2). P. 317–327. doi:10.1007/s11422-014-9574-3

2. Appleton K. Student teachers' confidence to teach science: Is more science knowledge necessary to improve self-confidence? *International Journal of Science Education*, 1995. Vol. 17 (3), pp. 357–369. doi: 10.1080/0950069950170307
3. Baillargeon R. “La connaissance du monde physique par le bébé. Héritages piagétiennes.” In Houdé O. and Meljac C. (eds.) *L'esprit piagétien*. Paris: PUF, 2000, pp. 53–87.
4. Blunden A. Notes on perezhivanie [Electronic document]. URL: <http://www.ethicalpolitics.org/seminars/perzhivanie.htm> (Accessed 22.04.2015).
5. Bozhovich L.I. The social situation of child development (N.S. Favorov, Trans.). *Journal of Russian and East European Psychology*, 2009. Vol. 47 (4), pp. 59–86.
6. Brennan M. Perezhivanie: what have we missed about infant care? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2014. Vol. 15 (3), pp. 284–292. doi: 10.2304/ciec.2014.15.3.284
7. Chen F. Parents' perezhivanie supports children's development of emotion regulation: a holistic view. *Early Child Development and Care*, 2015. Vol. 185 (6), pp. 851–867. doi: 10.1080/03004430.2014.961445
8. Christidou V., Hatzinikita V. “Preschool Children's Explanations of Plant Growth and Rain Formation: A Comparative Analysis.” *Research in Science Education*, 2006. Vol. 36 (3), pp. 187–210. doi:10.1007/s11165-005-9006-1
9. Conezio K., French L. Science in the preschool classroom: Capitalizing on children's fascination with the everyday world to foster language and literacy development. *Young Children*, 2002. Vol. 57 (5), pp. 12–18.
10. Dafermos M. Critical reflection on the reception of Vygotsky's theory in the international academic communities. In Selau B. and Fonseca de Castro R. (eds.). *Cultural-historical theory: Educational research in different contexts*. Porto Alegre: Edipucrs, 2015. P. 19–38.
11. Dafermos M. Reflection on the Relationship between Cultural-historical Theory and Dialectics. *Psychological science and education*, 2015. Vol. 20 (3), pp. 16–22.
12. Daniels H. Vygotsky and Dialogic Pedagogy. *Cultural-Historical Psychology*, 2014. Vol. 10 (3), pp. 19–29.
13. Eckhoff A., Urbach J. Understanding imaginative thinking during childhood: Sociocultural conceptions of creativity and imaginative thought. *Early Childhood Education Journal*, 2008. Vol. 36 (2), pp. 179–185. doi:10.1007/s10643-008-0261-4
14. Edwards K., Loveridge J. The inside story: Looking into early childhood teachers' support of children's scientific learning. *Australasian Journal of Early Childhood*, 2011. Vol. 36. (2), pp. 28–35.
15. Ferholt B. A synthetic–analytic method for the study of perezhivanie: Vygotsky's literary analysis applied to play-worlds. In Connery M.C., John-Steiner V., and Marjanovic-Shane A. (eds.) *Vygotsky and creativity. A cultural-historical approach to play, meaning making and the arts*. New York: Peter Lang, 2010, pp. 163–180.
16. Fler M., Adams M., Gunstone R., Hao Y. Studying the landscape of families and children's emotional engagement in science across cultural contexts. *International Research in Early Childhood Education*, 2016. Vol. 7 (1), pp. 183–201.
17. Fler M., Gomes J., March S. Science learning affordances in preschool environments. *Australasian Journal of Early Childhood*, 2014. Vol. 39 (1), pp. 38–48.
18. Fler M., Hammer M. Emotions in imaginative situations: The valued place of fairytales for supporting emotion regulation. *Mind, Culture, and Activity*, 2013. Vol. 20 (3), pp. 240–259. doi.org/10.1080/10749039.2013.781652
2. Appleton K. Student teachers' confidence to teach science: Is more science knowledge necessary to improve self-confidence? // *International Journal of Science Education*. 1995. Vol. 17 (3). P. 357–369. doi: 10.1080/0950069950170307
3. Baillargeon R. La connaissance du monde physique par le bébé. Héritages piagétiennes // *L'esprit piagétien* / O. Houdé, C. Meljac (eds.). Paris: PUF, 2000. P. 53–87.
4. Blunden A. Notes on perezhivanie [Electronic document]. URL: <http://www.ethicalpolitics.org/seminars/perzhivanie.htm> (Accessed: 22.04.2015).
5. Bozhovich L.I. The social situation of child development (N.S. Favorov, Trans.) // *Journal of Russian and East European Psychology*. 2009. Vol. 47 (4). P. 59–86.
6. Brennan M. Perezhivanie: what have we missed about infant care? // *Contemporary Issues in Early Childhood*. 2014. Vol. 15 (3). P. 284–292. doi: 10.2304/ciec.2014.15.3.284
7. Chen F. Parents' perezhivanie supports children's development of emotion regulation: a holistic view // *Early Child Development and Care*. 2015. Vol. 185 (6). P. 851–867. doi: 10.1080/03004430.2014.961445
8. Christidou V., Hatzinikita V. Preschool Children's Explanations of Plant Growth and Rain Formation: A Comparative Analysis // *Research in Science Education*. 2006. Vol. 36 (3). P. 187–210. doi:10.1007/s11165-005-9006-1
9. Conezio K., French L. Science in the preschool classroom: Capitalizing on children's fascination with the everyday world to foster language and literacy development // *Young Children*. 2002. Vol. 57 (5). P. 12–18.
10. Dafermos M. Critical reflection on the reception of Vygotsky's theory in the international academic communities // *Cultural-historical theory: Educational research in different contexts* / B. Selau, R. Fonseca de Castro (eds.). Porto Alegre: Edipucrs, 2015. P. 19–38.
11. Dafermos M. Reflection on the Relationship between Cultural-historical Theory and Dialectics // *Психологическая наука и образование*. 2015. Vol. 20 (3). P. 16–22.
12. Daniels H. Vygotsky and Dialogic Pedagogy // *Cultural-Historical Psychology*. 2014. Vol. 10 (3). P. 19–29.
13. Eckhoff A., Urbach J. Understanding imaginative thinking during childhood: Sociocultural conceptions of creativity and imaginative thought // *Early Childhood Education Journal*. 2008. Vol. 36 (2). P. 179–185. doi:10.1007/s10643-008-0261-4
14. Edwards K., Loveridge J. The inside story: Looking into early childhood teachers' support of children's scientific learning // *Australasian Journal of Early Childhood*. 2011. Vol. 36. (2). P. 28–35.
15. Ferholt B. A synthetic–analytic method for the study of perezhivanie: Vygotsky's literary analysis applied to play-worlds // *Vygotsky and creativity. A cultural–historical approach to play, meaning making and the arts* / M.C. Connery, V. John-Steiner, A. Marjanovic-Shane (eds.). New York: Peter Lang, 2010. P. 163–180.
16. Fler M., Adams M., Gunstone R., Hao Y. Studying the landscape of families and children's emotional engagement in science across cultural contexts // *International Research in Early Childhood Education*. 2016. Vol. 7 (1). P. 183–201.
17. Fler M., Gomes J., March S. Science learning affordances in preschool environments // *Australasian Journal of Early Childhood*. 2014. Vol. 39 (1). P. 38–48.
18. Fler M., Hammer M. Emotions in imaginative situations: The valued place of fairytales for supporting emotion regulation // *Mind, Culture, and Activity*. 2013. Vol. 20 (3). P. 240–259. doi.org/10.1080/10749039.2013.781652
19. Fler M., Quiñones G. An assessment perezhivanie: building an assessment pedagogy for, with and of early childhood science learning // *Valuing assessment in sci-*

19. Fler M., Quiñones G. An assessment perezhivanie: building an assessment pedagogy for, with and of early childhood science learning. In Corrigan D., Gunstone R.F. and Jones A. (eds) *Valuing assessment in science education: Pedagogy, curriculum, policy*. Netherlands: Springer, 2013, pp. 231–247.
20. Fler M., Pramling N. *A Cultural-Historical Study of Children Learning Science*. Dordrecht and New York: Springer, 2014. 213 p.
21. Fler M., Robbins J. “Hit and Run Research” with “Hit and Miss Results in Early Childhood Science Education. *Research in Science Education*, 2003. Vol. 33, pp. 405–431. doi:10.1023/B:RISE.0000005249.45909.93
22. Fler M. A cross-cultural study of rural Australian aboriginal children’s understandings of night and day. *Research in Science Education*, 1997. Vol. 27 (1), pp. 101–116. doi:10.1007/BF02463035
23. Fler M. Sociocultural theory: rebuilding the theoretical foundations of early childhood education. *Policy and Practice in Education*, 2002. Vol. 54 (1), pp. 105–120.
24. Fler M. Meaning-making science’: Exploring the sociocultural dimensions of early childhood teacher education. In Appleton K. (Ed.) *Elementary science teacher education. International perspectives on contemporary issues and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, pp. 107–124.
25. Fler M. *Early learning and development: Cultural-historical concepts in play*. NY: Cambridge University Press, 2010. 237 p.
26. Fler M. Kindergarten in Cognitive Times: Imagination as a Dialectical Relation between Play and Learning. *International Journal of Childhood*, 2011. Vol. 43 (3), pp. 245–259. doi:10.1007/s13158-011-0044-8
27. Fler M. Imagination and Its Contributions to Learning in Science. In Fler M. and Pramling N. (eds.) *A Cultural-Historical Study of Children Learning Science: Foregrounding affective imagination in play-based settings*. Dordrecht and New York: Springer, 2014, pp. 39–57.
28. Fragkiadaki G., Ravanis K. Mapping the interactions between young children while approaching the natural phenomenon of clouds creation. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 2014. Vol. 1. (2), pp. 112–122.
29. Fragkiadaki G., Ravanis K. Preschool children’s mental representations of clouds. *Journal of Baltic Science Education*, 2015. Vol. 14 (2), pp. 267–274.
30. Garbett D. Science education in early childhood teacher education: Putting forward a case to enhance student teachers’ confidence and competence. *Research in Science Education*, 2003. Vol. 33 (4), pp. 467–481. doi:10.1023/B:RISE.0000005251.20085.62
31. Gonzales R.F. Historical relevance of Vygotsky’s work: Its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. *Outlines. Critical Practice Studies*, 2009. Vol. 11 (1), pp. 59–73.
32. Gonzales R.F. Perezhivanie: A concept in transition. Monash University— University of Brasilia Symposium on the concept of Perezhivanie, 2014.
33. Hadzigeorgiou Y., Schulz R. Romanticism and romantic science: Their contribution to science education. *Science & Education*, 2014. Vol. 23 (10), pp. 1963–2006. doi:10.1007/s11191-014-9711-0
34. Hadzigeorgiou Y. Romantic understanding and science education. *Teaching Education*, 2005. Vol. 16 (1), pp. 23–32. doi.org/10.1080/1047621052000341590
35. Hedegaard M., Fler M. *Studying children- A cultural historical approach*. Glasgow: Open University Press, 2008. 221 p.
- ence education: Pedagogy, curriculum, policy / D. Corrigan, R.F. Gunstone, A. Jones (eds). Netherlands: Springer, 2013. P. 231–247.
20. Fler M., Pramling N. *A Cultural–Historical Study of Children Learning Science*. Dordrecht, New York: Springer, 2014. 213 p.
21. Fler M., Robbins J. «Hit and Run Research» with «Hit and Miss Results» in *Early Childhood Science Education // Research in Science Education*. 2003. Vol. 33. P. 405–431. doi:10.1023/B:RISE.0000005249.45909.93
22. Fler M. A cross–cultural study of rural Australian aboriginal children’s understandings of night and day // *Research in Science Education*. 1997. Vol. 27 (1). P. 101–116. doi:10.1007/BF02463035
23. Fler M. Sociocultural theory: rebuilding the theoretical foundations of early childhood education // *Policy and Practice in Education*. 2002. Vol. 54 (1). P. 105–120.
24. Fler M. Meaning–making science’: Exploring the sociocultural dimensions of early childhood teacher education // *Elementary science teacher education. International perspectives on contemporary issues and practice / K. Appleton (Ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. P. 107–124.*
25. Fler M. *Early learning and development: Cultural–historical concepts in play*. N.Y.: Cambridge University Press, 2010. 237 p.
26. Fler M. Kindergarten in Cognitive Times: Imagination as a Dialectical Relation between Play and Learning // *International Journal of Childhood*. 2011. Vol. 43 (3). P. 245–259. doi:10.1007/s13158-011-0044-8
27. Fler M. Imagination and Its Contributions to Learning in Science // *A Cultural–Historical Study of Children Learning Science: Foregrounding affective imagination in play–based settings / M. Fler, N. Pramling (eds.). Dordrecht, New York: Springer, 2014. P. 39–57.*
28. Fragkiadaki G., Ravanis K. Mapping the interactions between young children while approaching the natural phenomenon of clouds creation // *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*. 2014. Vol. 1. (2). P. 112–122.
29. Fragkiadaki G., Ravanis K. Preschool children’s mental representations of clouds // *Journal of Baltic Science Education*. 2015. Vol. 14 (2). P. 267–274.
30. Garbett D. Science education in early childhood teacher education: Putting forward a case to enhance student teachers’ confidence and competence // *Research in Science Education*. 2003. Vol. 33 (4). P. 467–481. doi:10.1023/B:RISE.0000005251.20085.62
31. Gonzales R.F. Historical relevance of Vygotsky’s work: Its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology // *Outlines. Critical Practice Studies*. 2009. Vol. 11 (1). P. 59–73.
32. Gonzales R.F. Perezhivanie: A concept in transition. Monash University. University of Brasilia Symposium on the concept of Perezhivanie, 2014.
33. Hadzigeorgiou Y., Schulz R. Romanticism and romantic science: Their contribution to science education // *Science & Education*. 2014. Vol. 23 (10). P. 1963–2006. doi:10.1007/s11191-014-9711-0
34. Hadzigeorgiou Y. Romantic understanding and science education // *Teaching Education*. 2005. Vol. 16 (1). P. 23–32. doi.org/10.1080/1047621052000341590
35. Hedegaard M., Fler M. *Studying children – A cultural historical approach*. Glasgow: Open University Press, 2008. 221 p.
36. Hedegaard M. A cultural-historical theory of children’s development // *Studying Children – A cultural-historical Approach / M. Hedegaard, Fler M. (eds.). Glasgow: McGraw-Hill, 2008. P. 10–29.*

36. Hedegaard M. A cultural-historical theory of children's development. In Hedegaard M. and Flerer M. (eds.) *Studying Children- A cultural-historical Approach*. Glasgow: McGraw-Hill, 2008, pp. 10–29.
37. Kampeza M. Preschool Children's Ideas about the Earth as a Cosmic Body and the Day/ Night Cycle. *Journal of Science Education*, 2006. Vol. 7 (2), pp.
38. Karmiloff-Smith A. Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science. Cambridge: MIT Press, 1992. 239 p.
39. Koliopoulos D., Tantaros S., Papandreou M., Ravanis K. Preschool children's ideas about floating: A qualitative approach. *Journal of Science Education*, 2004. Vol. 5 (1), pp. 21–24.
40. Laurandeu M., Pinard A. La pensée causale. Paris: Presses Universitaire de France, 1972. 225p.
41. Lemeignan G., Weil-Barais A. Construire des concepts en Physique. Paris: Hachette, 1993. 222p.
42. Lemke J.L. Articulation communities: Sociocultural perspectives on science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 2001. Vol. 38 (3), pp. 296–316.
43. Lijnse P.L. "Developmental research" as a way to an empirically based "didactical structure" of science. *Science education*, 1995. Vol. 79 (2), pp. 189–199. doi.org/10.1002/sce.3730790205
44. O' Loughlin M. Rethinking science education: Beyond Piagetian constructivism toward a sociocultural model of teaching and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 1992. Vol. 29 (8), pp. 791–820. doi.org/10.1002/tea.3660290805
45. Pavlidis P. Critical thinking as dialectics: a Hegelian Marxist Approach. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 2010. Vol. 8 (2), pp. 74–102.
46. Ravanis K., Bagakis G. Science Education in kindergarten: sociocognitive perspective. *International Journal of Early Years Education*, 1998. Vol. 6 (3), pp. 315–327. doi.org/10.1080/0966976980060306
47. Ravanis K., Christidou V., Hatzinikita V. Enhancing conceptual change in preschool children's representations of light: A sociocognitive approach. *Research in Science Education*, 2013. Vol. 43 (6), pp. 2257–2276. doi:10.1007/s11165-013-9356-z
48. Ravanis K. The discovery of elementary magnetic properties in preschool age: qualitative and quantitative research within a piagetian framework. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1994. Vol. 2 (2), pp. 79–91. doi.org/10.1080/13502939485207621
49. Ravanis K. Représentations des élèves de l'école maternelle: le concept de lumière. *International Journal of Early Childhood*, 1999. Vol. 31 (1), pp. 48–53. doi:10.1007/BF03166731
50. Ravanis K. Les Sciences Physiques à l'école maternelle: éléments théoriques d'un cadre sociocognitif pour la construction des connaissances et/ou le développement des activités didactiques. *International Review of Education*, 2005. Vol. 51 (2–3), pp. 201–217. doi:10.1007/s11159-005-1885-x
51. Ravanis K. Représentations, Modèles Précurseurs, Objectifs-Obstacles et Médiation-Tutelle : concepts-clés pour la construction des connaissances du monde physique à l'âge de 5–7 ans. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 2010. Vol. 5 (2), pp. 48–53. doi:10.1007/BF03166731
52. Robbins J. "Brown packages"? A sociocultural Perspective on Young Children's Ideas in Science. *Research in Science Education*, 2005. Vol. 35 (2–3), pp. 151–172. doi:10.1007/s11165-005-0092-x
53. Kampeza M. Preschool Children's Ideas about the Earth as a Cosmic Body and the Day/ Night Cycle // *Journal of Science Education*. 2006. Vol. 7 (2). P.
38. Karmiloff-Smith A. Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science. Cambridge: MIT Press, 1992. 239 p.
39. Koliopoulos D., Tantaros S., Papandreou M., Ravanis K. Preschool children's ideas about floating: A qualitative approach // *Journal of Science Education*. 2004. Vol. 5 (1). P. 21–24.
40. Laurandeu M., Pinard A. La pensée causale. Paris: Presses Universitaire de France, 1972. 225p.
41. Lemeignan G., Weil-Barais A. Construire des concepts en Physique. Paris: Hachette, 1993. 222p.
42. Lemke J.L. Articulation communities: Sociocultural perspectives on science education // *Journal of Research in Science Teaching*. 2001. Vol. 38 (3). P. 296–316.
43. Lijnse P.L. «Developmental research» as a way to an empirically based «didactical structure» of science // *Science education*. 1995. Vol. 79 (2). P. 189–199. doi.org/10.1002/sce.3730790205
44. O' Loughlin M. Rethinking science education: Beyond Piagetian constructivism toward a sociocultural model of teaching and learning // *Journal of Research in Science Teaching*. 1992. Vol. 29 (8). P. 791–820. doi.org/10.1002/tea.3660290805
45. Pavlidis P. Critical thinking as dialectics: a Hegelian Marxist Approach // *Journal for Critical Education Policy Studies*. 2010. Vol. 8 (2). P. 74–102.
46. Ravanis K., Bagakis G. Science Education in kindergarten: sociocognitive perspective // *International Journal of Early Years Education*. 1998. Vol. 6 (3). P. 315–327. doi.org/10.1080/0966976980060306
47. Ravanis K., Christidou V., Hatzinikita V. Enhancing conceptual change in preschool children's representations of light: A sociocognitive approach // *Research in Science Education*. 2013. Vol. 43 (6). P. 2257–2276. doi:10.1007/s11165-013-9356-z
48. Ravanis K. The discovery of elementary magnetic properties in preschool age: qualitative and quantitative research within a piagetian framework // *European Early Childhood Education Research Journal*. 1994. Vol. 2 (2). P. 79–91. doi.org/10.1080/13502939485207621
49. Ravanis K. Représentations des élèves de l'école maternelle: le concept de lumière // *International Journal of Early Childhood* 1999. Vol. 31 (1). P. 48–53. doi:10.1007/BF03166731
50. Ravanis K. Les Sciences Physiques à l'école maternelle: éléments théoriques d'un cadre sociocognitif pour la construction des connaissances et/ou le développement des activités didactiques // *International Review of Education*. 2005. Vol. 51 (2–3). P. 201–217. doi:10.1007/s11159-005-1885-x
51. Ravanis K. Représentations, Modèles Précurseurs, Objectifs-Obstacles et Médiation-Tutelle: concepts-clés pour la construction des connaissances du monde physique à l'âge de 5–7 ans // *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*. 2010. Vol. 5 (2). P. 48–53. doi:10.1007/BF03166731
52. Robbins J. «Brown packages»? A sociocultural Perspective on Young Children's Ideas in Science // *Research in Science Education*. 2005. Vol. 35 (2–3). P. 151–172. doi:10.1007/s11165-005-0092-x
53. Rogoff B. Cognition as a collaborative process // *Cognition, perceptions and language. Handbook of child philosophy / W. Damon (Chief Ed.), D. Kuhn, R.S. Siegler (Volume eds.)*. New York: Wiley and Sons, Inc., 1998. P. 679–744.

53. Rogoff B. Cognition as a collaborative process. In Damon W. (Chief Ed.), Kuhn D. and Siegler R.S. (Volume eds.) *Cognition, perceptions and language. Handbook of child philosophy*. New York: Wiley and Sons, Inc., 1998, pp. 679–744.
54. Rubinshtein S.L. *Osnovy obshchei psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. Saint-Petersburg: Piter, 2002. 720 p.
55. Schmidt J.A., Lyutykh E., Shumov L. A study of teachers' speech and students' perezhivanie in high school physics classrooms. Paper presented at the annual meetings of the American Educational Research Association. Vancouver: BC, 2012.
56. Sikder S., Fler M. Small Science: Infants and Toddlers Experiencing Science in Everyday Family Life. *Research in Science Education*, 2014. Vol. 45. (3), pp. 445–464. doi:10.1007/s11165-014-9431-0
57. Smagorinsky P. Vygotsky's stage theory: the psychology of art and the actor under the direction of perezhivanie. *Mind, Culture, and Activity*, 2011. Vol. 18 (4), pp. 319–341. doi: 10.1080/10749039.2010.518300
58. Taber K.S. Alternative Conceptions/Frameworks/Misconceptions. In Gunstone R. (ed.) *Encyclopedia of Science Education*. Dordrecht: Springer, 2015, pp. 37–41.
59. Tartas V., Baucal A., Perret-Clermont A.-N. Can you think with me? The social and cognitive conditions and the fruits of learning. In Howe C. and Littleton K. (eds) *Educational Dialogues: Understanding and Promoting Productive Interaction*. London, New York: Routledge, 2010, pp. 64–82.
60. Tartas V., Perret-Clermont A.N. Socio-cognitive dynamics in dyadic interaction: How do you work together to solve Kohs cubes? *European Journal of Developmental Psychology*, 2008. Vol. 5 (5), pp. 561–584. doi:10.1080/17405620701859522
61. Tu T. Preschool science environment: What is available in a preschool classroom? *Early Childhood Education Journal*, 2006. Vol. 33 (4), pp. 245–251. doi:10.1007/s10643-005-0049-8
62. Van der Veer R., Valsiner J. *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Oxford: Blackwell, 1991. 450 p.
63. Vasilyuk F. *The psychology of experiencing*. Harvester Wheatsheaf, 1991. 259 p.
64. Veresov N., Fler M. Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development. *Mind, Culture, and Activity*, 2016. Vol. 1, pp. 1–11. doi.org/10.1080/10749039.2016.1186198
65. Veresov N. Introducing cultural historical theory: main concepts and principles of genetic research methodology. *Cultural-Historical Psychology*, 2010. Vol. 4, pp. 83–90.
66. Veresov N. Refocusing the Lens on Development: Towards Genetic Research Methodology. In Fler M. & Ridgway A. (eds.) *Visual Methodologies and Digital Tools for Researching with Young Children: Transforming Visuality*. Switzerland: Springer, 2014, pp. 129–149.
67. Veresov N. Duality of Categories or Dialectical Concepts? *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 2015. Vol. 50 (2), pp. 244–256. doi:10.1007/s12124-015-9327-1
68. Veresov N. Perezhivanie in cultural-historical theory: The concept and its content. Key-note lecture at Australia-Brazil ISCAR Symposium on Perezhivanie, Monash University, Peninsula Campus, 2015.
69. Vygotsky L.S. *The collected works of L.S. Vygotsky: Problems of general psychology*. (Vol. 1). New York: Plenum Press, 1987. 396 p.
70. Vygotsky L.S. *Concrete human psychology. Soviet Psychology*, 1989. Vol. 27 (2), pp. 53–77.
54. *Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. Saint-Petersburg: Piter, 2002. 720 p.
55. *Schmidt J.A., Lyutykh E., Shumov L. A study of teachers' speech and students' perezhivanie in high school physics classrooms*. Paper presented at the annual meetings of the American Educational Research Association. Vancouver: BC, 2012.
56. *Sikder S., Fler M. Small Science: Infants and Toddlers Experiencing Science in Everyday Family Life // Research in Science Education*. 2014. Vol. 45. (3). P. 445–464. doi:10.1007/s11165-014-9431-0
57. *Smagorinsky P. Vygotsky's stage theory: the psychology of art and the actor under the direction of perezhivanie // Mind, Culture, and Activity*. 2011. Vol. 18 (4). P. 319–341. doi: 10.1080/10749039.2010.518300
58. *Taber K.S. Alternative Conceptions/Frameworks/Misconceptions // Encyclopedia of Science Education / R. Gunstone (ed.)*. Dordrecht: Springer, 2015. P. 37–41.
59. *Tartas V., Baucal A., Perret-Clermont A.-N. Can you think with me? The social and cognitive conditions and the fruits of learning // Educational Dialogues: Understanding and Promoting Productive Interaction / C. Howe, Littleton K. (eds)*. London, New York: Routledge, 2010. P. 64–82.
60. *Tartas V., Perret-Clermont A.N. Socio-cognitive dynamics in dyadic interaction: How do you work together to solve Kohs cubes? // European Journal of Developmental Psychology*. 2008. Vol. 5 (5). P. 561–584. doi:10.1080/17405620701859522
61. *Tu T. Preschool science environment: What is available in a preschool classroom? // Early Childhood Education Journal*. 2006. Vol. 33 (4). P. 245–251. doi:10.1007/s10643-005-0049-8
62. *Van der Veer R., Valsiner J. Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Oxford: Blackwell, 1991. 450 p.
63. *Vasilyuk F. The psychology of experiencing*. Harvester Wheatsheaf, 1991. 259 p.
64. *Veresov N., Fler M. Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development // Mind, Culture, and Activity*. 2016. Vol. 1. P. 1–11. doi.org/10.1080/10749039.2016.1186198
65. *Veresov N. Introducing cultural historical theory: main concepts and principles of genetic research methodology // Cultural-Historical Psychology*. 2010. Vol. 4. P. 83–90.
66. *Veresov N. Refocusing the Lens on Development: Towards Genetic Research Methodology // Visual Methodologies and Digital Tools for Researching with Young Children: Transforming Visuality / M. Fler, A. Ridgway (eds.)*. Switzerland: Springer, 2014. P. 129–149.
67. *Veresov N. Duality of Categories or Dialectical Concepts? // Integrative Psychological and Behavioral Science*. 2015. Vol. 50 (2). P. 244–256. doi:10.1007/s12124-015-9327-1
68. *Veresov N. Perezhivanie in cultural-historical theory: The concept and its content. Key-note lecture at Australia-Brazil ISCAR Symposium on Perezhivanie, Monash University, Peninsula Campus*, 2015.
69. *Vygotsky L.S. Problems of general psychology // The collected works of L.S. Vygotsky*. Vol. 1. New York: Plenum Press, 1987. 396 p.
70. *Vygotsky L.S. Concrete human psychology // Soviet Psychology*. 1989. Vol. 27 (2). P. 53–77.
71. *Vygotsky L.S. The problem of environment // The Vygotsky reader / R. van der Veer, J. (Valsiner eds.)*. Oxford: Blackwell, 1994. P. 338–350.
72. *Vygotsky L.S. Problems of the Theory and History of Psychology // The collected Works of L.S. Vygotsky*. Vol. 3. New York: Plenum Press, 1997. 426p.

71. Vygotsky L.S. The problem of environment. In van der Veer R. & Valsiner J. (eds.). *The Vygotsky reader*. Oxford: Blackwell, 1994, pp. 338–350.

72. Vygotsky L.S. The collected Works of L.S. Vygotsky: Problems of the Theory and History of Psychology. (Vol. 3). New York: Plenum Press, 1997. 426 p.

73. Vygotsky L.S. The collected Works of L.S. Vygotsky: The History of the Development of Higher Mental Functions (Vol. 4). New York: Plenum Press, 1997. 294 p.

74. Vygotsky L.S. The collected Works of L.S. Vygotsky: Child Psychology (Vol. 5). New York: Plenum Press, 1998. 362 p.

75. Vygotsky L.S. The collected Works of L.S. Vygotsky: Scientific Legacy (Vol. 6). New York: Plenum Press, 1999. 334 p.

76. Vygotsky L.S. Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and east European psychology*. 2004. Vol. 42 (1), pp. 7–97.

73. *Vygotsky L.S.* The History of the Development of Higher Mental Functions // The collected Works of L.S. Vygotsky. Vol. 4. New York: Plenum Press, 1997. 294 p.

74. *Vygotsky L.S.* Child Psychology // The collected Works of L.S. Vygotsky. Vol. 5. New York: Plenum Press, 1998. 362 p.

75. *Vygotsky L.S.* Scientific Legacy // The collected Works of L.S. Vygotsky. Vol. 6. New York: Plenum Press, 1999. 334 p.

76. *Vygotsky L.S.* Imagination and creativity in childhood // *Journal of Russian and east European psychology*. 2004. Vol. 42 (1). P. 7–97.

Rethinking Assessments: Creating a New Tool Using the Zone Of Proximal Development within a Cultural-Historical Framework

V.J. Minson*,
Monash University, Australia,
Victoria.Minson@monash.edu

M. Hammer**,
Monash University, Australia,
Marie.hammer@monash.edu

N. Veresov***,
Australia Monash University, Frankston, Australia,
nveresov@hotmail.com

This paper presents a picture of the current theoretical positions and methods used to assess children's development. A maturational understanding of development is seen to be predominately used to inform the assessment tools which track how children develop across the 0–5 age group. This paper proposes that with the movement towards a cultural-historical understanding of development, a tool following from this standpoint should be developed. It is envisaged that a new assessment tool will be developed from this analysis. A theoretical rationale is given to support why the Zone of Proximal Development can be used to identify the indicators of children's actual and potential levels of development, moving away from age/level based testing. Developing an assessment tool aligned to the principles of the ZPD can offer alternative method to assess children's development in a theoretically robust way, providing empirical evidence to rethink the methodologies of child development assessments.

Keywords: Cultural-historical theory, developmental assessments, Zone of Proximal Development, genetic research methodology.

Переоценивая оценки: разработка нового инструмента оценивания с опорой на зону ближайшего развития в традиции культурно-исторической психологии

For citation:

Minson V., Hammer M., Veresov N. Rethinking assessments: creating a new tool using the zone of proximal development within a cultural-historical framework. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 331–345. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120320

Для цитаты:

Минсон В.Д., Хаммер М., Вересов Н. Переоценивая оценки: разработка нового инструмента оценивания с опорой на зону ближайшего развития в традиции культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 331–345. doi:10.17759/chp.2016120320

* *Minson Victoria*, PhD Candidate, Australia, Monash University. E-mail: *Victoria.Minson@monash.edu*

** *Hammer Marie*, PhD, Lecturer, Australia Monash University. E-mail: *Marie.hammer@monash.edu*

*** *Veresov Nikolai*, PhD, Associate Professor, Australia Monash University, Frankston, Australia. E-mail: *nveresov@hotmail.com*

Минсон Виктория Джейн, аспирант, Университет Монаш, Австралия. E-mail: *Victoria.Minson@monash.edu*

Хаммер Мари, преподаватель, Университет Монаш, Австралия. E-mail: *Marie.hammer@monash.edu*

Вересов Николай, доцент, Университет Монаш, Австралия. E-mail: *nveresov@hotmail.com*

В.Д. Минсон,

Университет Монаш, Австралия,
Victoria.Minson@monash.edu

М. Хаммер,

Университет Монаш, Австралия,
Marie.hammer@monash.edu

Н. Вересов,

доцент, Университет Монаш, Австралия,
nveresov@hotmail.com

В настоящей статье рассматриваются существующие теоретические подходы и методы оценивания детского развития. На сегодняшний день для оценки развития детей в возрастной группе от 0 до 5 лет применяется преимущественно биологический подход. Настоящая статья показывает, что понимание развития с позиции культурно-исторической теории позволит разработать новый инструмент оценки. Дано теоретическое обоснование того, почему понятие зоны ближайшего развития может быть использовано для выявления индикаторов актуального и потенциального уровней развития и обеспечить уход от системы тестирования, основанной на градации по уровням/возрастам. Разработка инструмента оценивания в соответствии с понятием о зоне ближайшего развития может стать альтернативным, теоретически обоснованным методом оценки детского развития и предоставить эмпирические доказательства для переосмысления существующих методов оценивания.

Ключевые слова: культурно-историческая теория, оценивание развития, зона ближайшего развития, экспериментально-генетический метод.

In English

Introduction

One of the key issues currently being discussed across educational forums is the assessment of children's development. The varying approaches to assessing development means that there is much conflicting information on this topic. Some of the discussions emerging from the literature include; how do assessment tools account for the social and cultural variations in children's lives? The National Research Council [24] suggests that some testing practices assess children on concepts they have not had the opportunity to learn. The standardisation of testing children's development is also raising questions around how authentic and accurate this approach is. With the Northwest Evaluation Association [25] deeming it concerning to assign young children to static assessments. And for cultural historical theorists, a more critical question in this discussion includes, where is Vygotsky in assessment approaches? As his work from the problem of age advises against classifying development based on symptoms [39]. This question, where is Vygotsky in assessment approaches, frames the intent for this paper, where you will be introduced to a study which proposes the development of a new assessment tool within a PhD study. This paper outlines the background research that investigated the current state of developmental assessment tools in Australia. To introduce the topic, this paper will begin by providing an overview of developmental assessment practices.

Where is Vygotsky?

Theoretical approaches to child development spread vast and wide and are subjective to the nature of their paradigm. A maturational understanding of child devel-

opment has been identified as having a dominating presence in the ongoing debate about the appropriateness of child development measures [21]. This strong maturational presence can be seen in the focus being on universal 'levels' in the assessment of children's development. This domination was supported by the work of three significant influences Piaget; psychoanalysis and learning theory [15]. These influences have played a huge role in the assessment methods we use today, as they have established a tradition of level based testing, due to the maturational perspective of development which sees children's development to be innately determined.

In recent years, Vygotsky's collected works (1987–1997) and the cultural-historical legacy has acted as a catalyst to rethink the philosophical validity of the maturational approach to child development, and the correlating assessment approaches. The movement away from this approach has been validated by cultural-historical theory, which has progressively gained more attention over the past 10 years [16; 19; 29; 32; 33]. Cultural-historical theory is believed to have made significant epistemological and methodological contributions to how we make sense of children's development [5; 11; 19; 26; 28; 33]. Due to this shift, it is now acknowledged that there is more to development than just biology [1] and that the maturational approach to development limits understanding when used exclusively.

Theoretical congruence

The Australian national early childhood education (ECE) curriculum document 'Belonging, Being, Becoming; Early Years Learning Framework' emphasises that educators should draw on a range of theories to inform their

pedagogical practice including developmental theories (this term is used interchangeably with maturational theories), socio-cultural (based on a cultural-historical underpinning), behaviourist, post-structuralist and critical theories [30, p. 11]. Although it is an advancement for the field to see other theories listed alongside the maturational approach, the combination of maturational and socio-cultural attributions to the understanding of child development introduces a disharmony in theoretical underpinnings. In our view, the combination of these approaches is conflicting as cultural-historical theory can also be considered one of the developmental theories since it takes the development of human higher mental functions as its subject matter [38].

For example; when using different theories to understand children's development, an incongruence can emerge when employing a socio-cultural approach to "*emphasise the central role that families and cultural groups play in children's learning*", and also "*developmental theories to focus on understanding the process of change in children's learning and development over time*" [30, p. 11]. Understanding the process of change in children's learning and development from a developmental perspective is very different from that of a socio-cultural approach. In this example, there is a mismatch between theoretical perspectives and teaching and assessment approaches [18].

Health and Education

A mishmash of theoretical underpinnings is also evident between child development assessments in health and education. In health contexts, quantitative methods are generally utilised to fit standardised norm-referenced tests, which feed into population-level measures [24]. In educational contexts, curriculum frameworks encourage the use of qualitative assessment methods, to assess each child's development individually [17]. In ECE individual developmental assessments aim to assess how a particular child is developing. By contrast, health assessments use population-level measures to compare how children are developing, in relation to other groups of children [31], hence the testing must be standardised methodologically.

The incongruence between health and educational assessments of development is particularly difficult for ECE professionals, as the maturational health approach to development feeds into educational contexts in the form of 'developmental milestones', which are based on western middle-class culture [29]. This is problematic as ECE settings in Australia are not a homogenous group of western middle-class children [1]. An example of a health approach to measuring educational factors is the Australian Early Years Developmental Index (AEDI). This study is being implemented nationally by the Melbourne Royal Children's Hospital Centre for Community Health, to gauge the development and skill level of children when entering their first year of school. This provides a snapshot of child development in Australia to governments, policy makers and school leaders etc., which in part evaluates the efficacy of prior ECE. School teachers are required to complete an online questionnaire (both nominal and Likert Scales) of approximately 100 questions related to physical health and wellbeing; social competence; emotional ma-

turity; language and cognitive skills; communication skills and general knowledge [7]. The results of this index provide a snapshot derived from 'development' being condensed into a Likert Scale.

The tests assess children based on developmental milestones from a maturational perspective of development. Although these measures are agreed upon in a health context as valid indicators of developmental success, research demonstrates that indicators of children's cognitive-language and socio-emotional development are rarely agreed upon in different cultural contexts [2]. Agbenyega [1, p. 37] suggests that:

"For those designing assessment tools for measuring how children are developing, new conceptual and theoretical understandings about development will need to be examined in light of contextual understandings and practices, and with regard to how those understandings might be interpreted and applied in their particular environment and communities".

This study takes Agbenyega's [1] advice and proposes that by applying cultural-historical theory to assessment approaches, the sociocultural origins of development [38] can be substantiated in the form of an assessment tool.

Learning Stories

Fortunately in ECE progress has been made in assessment approaches, along with the cultural-historical shift. There has been significant research done to offer assessment approaches with an embedded socio-cultural approach. Learning Stories were developed in this endeavour [12; 13; 14] and have generated much praise as an assessment tool [4]. When taking a critical perspective on the theoretical focus of Learning Stories, a combination of theories can be used. In some theoretical approaches a combination of theories can complement each other, however in cultural-historical theory, this is not the case. The significance of development as sociocultural genesis [38] in cultural-historical theory can be lost in the mishmash of combining theories. It can be confusing to acknowledge development as socially precipitated, and also add a developmental perspective, as there is an epistemological incongruence. The actual nature of what is being assessed can easily revert back to a maturational understanding of development, as educators are encouraged to draw on a range of theories from curriculum directives.

Identifying the gap

This discussion presents a binary between the maturational understanding of development, and the measurement of development in 'levels', which is seen to dominate throughout child development assessments [31]. Vygotsky's work on the problem of age identified an issue with these practices and suggested, "we must reject attempts of symptomatic classification of age levels and move on, as other sciences have done in their time, to classification based on the internal essence of the process being studied" [39, p. 189]. Vygotsky's statement synthesises the focus of this study's research intent, which proposes a new

way is needed to think about assessing children's development. Moving away from developmental assessments that use a 'symptomatic classification of age levels', and towards studying the 'process' of development to increase the validity and vigour of developmental assessments.

Where is the Problem?

There is a problem with the methodology that surrounds the assessment of children's development in 'levels' when applying cultural-historical theory. Child development is such a complex process that it cannot be determined according to one trait alone at any stage [39]. Taking a critical perspective on this matter, one must ask, what is the purpose of assessing the 'level' of development... what does this actually tell us about the process or potential of development? To assume that the child's 'level' of existing development can indicate a developmental trajectory is incomplete, as when measuring a 'level' we are measuring an endpoint [33]. Furthermore, once this end point is reached, we have missed all sensitive periods and opportunities to create conditions that extend development, through the Zone of Proximal Development (ZPD) [39].

Why is there a problem?

The Age and Stage approach to development has established societal norms for the way we expect children's development to progress. The problem of focusing on the existing dispositions of development means that the internal process behind the attainment of skills is difficult to be fully understood. Marx & Engels explain further, "In theory, the internal essence of things and the external form of their manifestation do not always coincide...If the form of manifestation and the essence of things coincided directly, then all science would be superfluous" [39, p. 188]. The following examples are all 'level-based' structures which symptomatically classify children's development e.g. reading ages, writing ages, numeracy ages, class year levels, childcare age grouping, school start age, talking age, developmental milestones etc.

Similarly, in the deficit model, the use of age indicates a developmental setback and reclassifies the age level that the child's existing development reflects. For example, if a child was diagnosed with a speech delay, they would be given an age measure for the level of delay [9]. These societal norms reveal a lack of understanding and inclusion of the role of the Social Situation of Development¹ (SSD). The existing 'level' of development does not provide an opportunity to account for the role of the SSD.

Children's development is often portrayed as a health concern, with social and cultural factors seen as a secondary consideration. A report [20] estimated that 200 million children are not meeting their developmental potential in developing countries. The most prevalent developmental risk factors worldwide include insufficient cognitive stimu-

lation, linear growth retardation and iodine-and iron-deficiency anaemia. In these findings, we can interpret insufficient cognitive stimulation as the lack of the SSD created for the child. It is interesting to see this factor presented as an equal risk factor to health factors such as iodine- and iron-deficiency anaemia. This means that the SSD that is created for children's cognitive development and stimulation is just as important as health factors that are measured. This is a vital point in justifying why the SSD needs to be so robustly accounted for in child developmental assessments.

What can we do about addressing the problem?

The first step in addressing this problem is to generate other evidence-based ways to think about how development can be assessed in ECE. Another way to approach developmental assessments could be to shift the focus away from the 'level' of existing development and towards the process of development itself. Focusing on the process itself will reveal a SSD, which is conducive to furthering developmental potential. As it is the 'social' that becomes the 'individual', it makes sense to focus on the source of development [39]. The opportunity for change lies in exploring the potential of development within the SSD.

The proposed study

Research aims, "Discovering undiscovered Vygotsky is still the task for future" [33, p. 290]. This study intends to offer an alternative assessment tool to gauge children's developmental potential, and provide empirical evidence of the tools use in the ECE field. It aims to redevelop the Learning Story assessment tool to include the ZPD concept to identify the actual and potential levels of child development. This study aims to begin a movement that focuses on documenting and reflecting on the process of children's development, created through teaching practices and facilitation of the ZPD. Research questions of this study are: (1) What are the current pedagogical practices and theoretical underpinnings that are used in ECE services to formulate a Learning Story as an assessment of children's learning and development?: (2) How can Learning Stories be redesigned to become a valid tool for measuring the ZPD, firstly by indicating the actual level of development, and secondly indicating potential levels of development?, and (3) What might be the indicators in the tool that show the actual and the potential levels of the child's development, how does the tool indicate two levels of development?

Theoretical framework and Analytical tools

Cultural-historical approach to development

The ZPD will be the main concept employed as an analytical tool in this research. However, as concepts do not

¹ The Social Situation of Development (SSD) is an important concept in this paper, however it is not a main or focal concept. The reason for its importance is due to the fact that there cannot be a ZPD without a SSD, as the ZPD exists within the SSD. The theoretical positioning of the SSD will be discussed in the theoretical tools and analytical framework section of this paper.

work in isolation, they must be understood within their wider theoretical framework. It is important to situate the concept within the theoretical roots as it was originally intended, to ensure that full integrity of the ZPD concept is upheld. To authentically understand the ZPD, we must understand what Vygotsky means by development itself [10], as the ZPD is about development specifically. Palinscar [27, p. 370] suggests that in the context of teaching and learning the ZPD is “probably one of the most used and least understood constructs to appear in contemporary educational literature”). When applying this concept in other paradigms of study, the essence of the ZPD is lost, as it was only intended for a cultural-historical climate. For example, some interpretations of Bruner’s [8] scaffolding have become simplified versions of the ZPD where its theoretical perspective has been stripped [33 p. 287]. For this reason, it is important to highlight what child development means from a cultural-historical perspective, so we can understand the methodological unity [33] as Vygotsky intended.

General genetic law of cultural development of higher mental functions

Vygotsky’s theory deals with higher mental functions in humans, and his point of difference is that he believed that the answers to understanding one’s psychology lay in the historical analysis of one’s cultural environment [33]. For Vygotsky, the dialectical relationship between the being and the becoming of higher mental functions were in focus, and the nexus between old and new psychological systems working together in accordance with each other (38; 36). For Vygotsky, the subject matter was “higher mental functions, not as they are, but in the very process of their development” [33].

Vygotsky’s theory is based on a general law known as the general genetic law of cultural development of higher mental functions: “Every function in the cultural development of the child appears on the stage twice, in two planes, first, the social, then the psychological, first between people as an intermental category, then within the child as a intramental category” [38, p. 106].

The most important aspect of this law is what separates Vygotsky from all other theorists, and epitomises his unyielding devotion to the social origins of development. When comprehending this law, it is important not to confuse higher mental functions as something that appears *in a* social relation, higher mental functions *are* social relations; “every higher mental function was external because it was social before it became an internal strictly mental function; it was formerly a social relation” [38, p. 105]. With this in mind, it must be noted that not every social relation becomes a higher mental function, it is only the social relations that are “emotionally and mentally experienced that later become an individual intra- psychological category” [32, p. 39].

Cultural-historical approach to development, Social environment as a Source and not a factor

Traditional understandings of development are categorised as the result of two factors, known as biologi-

cal (nature) and social factors (nurture) [3]. Reels of research debating as to which ‘factor’ is most important exist throughout history, with the ‘truth’ of the matter being highly subjective to the paradigm of their study. This is especially evident, in these post-postmodernist times, “when every opinion is correct, every truth is the truth and at the same time, it is not” [33, p. 268].

Within the domain of child development, it is generally accepted that a two-factor model (the interaction of biological and social factors) is what precipitates child development. This is echoed by the Australian Early Years Learning Framework, emphasising that educators should draw on a range of theories to inform their pedagogical practice including developmental theories (maturational theories), socio-cultural theories (based on a cultural-historical underpinning), behaviourist, post-structuralist and critical theories [30 p. 11]. For many of the theories listed above, the environment is only considered to be an influence on children’s developmental trajectory. From a cultural-historical standpoint the environment is not *a factor* in development, but *a source* of development. This is the work of Vygotsky, and all his work stems from his general standpoint [35].

Vygotsky believed that development was perpetuated from the child’s all-encompassing environment and the changing relationship that the child had to it [37]. This line of thinking brings us to the next important aspect, being the process of the environment inverting to the children’s intra-psychological plane. This process is understood in cultural-historical theory as development as sociocultural genesis, where the environment is considered as a source of the child’s development through the SSD.

Cultural-historical approach to development, Development as sociocultural genesis (social to individual within social situation of development)

The social worlds in which children are immersed encompass all social, cultural, and interpersonal experiences. Participating in cultural experiences illustrates how the social environment acts as a source of development. For example, human beings are not born culturally proficient, they must be taught the appropriate cultural practices in any given society (Rogoff, 2003). Moreover, Vygotsky [37] gives the example of how children living with deaf parents, will not be able to learn language beyond the hereditary babble, as there is no ideal form of development in the environment. Children learning to babble from their deaf parents, or maybe learning to sign to them is a perfect example of how development comes from the social plane initially.

Development as sociocultural genesis is a poignant point in cultural-historical theory, as it details the process of how the environment becomes part of the child’s individual psychological functions. Bozhovich [6] suggests that a child’s relationship to the environment is critical, as the nature of a child’s experiences must be understood by the effect of the environment on the child. In recognising the social environment as the source of development,

we arrive at the theoretical structure for this, known in cultural-historical theory as the social situation of development (SSD). The SSD is characterised as a system of relations between the child of a given age and social reality [39]. Just like the mechanical systems of a machine, the SSD also has a system to organise and process the child's relations and interactions to the environment. Unlike a mechanical system however, this is an organic system that is only visible through the child's behaviors.

The Social Situation of Development

Vygotsky refers to the social canvas as the SSD [39]. The SSD represents "the initial moment for all dynamic changes that occur in development during the given period" therefore, to study the dynamics of any age, one must first explain the SSD [39, p. 198]. The SSD is not a central focus point in this study, other than to frame the theoretical position of development from a cultural-historical perspective. The SSD has a central link to the ZPD, which is a key theoretical framework for this study, so to correctly understand the ZPD the SSD must also be theoretically explained. Vygotsky's accounts the SSD for the qualitative change in children's development, explaining it as the child's specific, but comprehensive relationship to the environment [10].

The SSD holds a crucial place in the development of immature functions to higher mental functions, through a system of relations in a system of interactions. The SSD enables children to participate in a social space where they can relate, interact and experience drama. The SSD can be seen as a source of development as it enables not only the ZPD to occur, but it is also the facilitator of the dramatic collisions and drama in children's lives. Drama and dramatic collisions are essential for the SSD and the ZPD, and will be elaborated on further in the next section.

Drama

Emotionally and mentally experienced social relations present in the form of drama, which can be characterised as dramatic events, collisions, contradictions and confrontations between people. Drama is often perceived as something negative, however, the drama of life is essential for the development of human personality [35]. Drama is essential in this research as this is the source for the development of higher mental functions. Reflecting on children's daily experiences in ECE settings, there are many opportunities for drama to occur, including drama in play with their peers as well as dramas in their everyday interactions. But how do we identify the dramatic/social relation that becomes a 'category'? The ZPD begins with drama as it starts with something that the child cannot do (and this can often be the dramatic part)! For example: the child can't swing themselves on the swing like their friends, or they are not able to finish the craft activity as their parent arrives early to collect them from childcare, or their paper aeroplane doesn't fly

as high as their friends. These examples may not cause drama in every child's life, as it depends on the child's SSD. In the case where drama occurs, it is in the moments of the 'can't do' that children become part of a social relation that is emotional and dramatic, opening possibilities for the ZPD to occur.

The Zone of Proximal Development

The ZPD is not a main or central concept in Vygotsky's theory of child development, however Vygotsky's intent for this concept aligns with the intent of this research, by focusing on the process of development; "pointing to an important place and moment in the process of child development" [10, p. 45]. As mentioned previously, there have been many applications of the ZPD, unfortunately however, their application is often in isolation from the rich theoretical roots that have been discussed above. Mercer & Fisher [22, p. 342] suggest that the "ZPD term is used as little more than a fashionable alternative to Piagetian terminology or the concept of IQ for describing individual differences in attainment or potential". As outlined above, the true essence of the ZPD is in the concept of what development means from a cultural-historical perspective, in the sociocultural genesis of inverting the social to the individual through the SSD.

The ZPD has two purposes when analysing development, firstly to identify the kinds of maturing psychological functions (and the social interactions associated with them) and secondly to identify the child's current state in relation to developing these functions [10]. This study intends to use these two purposes to identify the two levels of the child's development, their actual level (current state) and their potential levels of development (maturing functions).

Drama during children's everyday lives in ECE settings will be used as facilitator for the ZPD. The ZPD will be used in the form of a tool that follows children's developmental process from the moment that they enter into the ZPD through dramatic events of what they 'can not do alone'. The tool will include teaching and pedagogical practices that are used to support the child through the ZPD in the SSD. The tool will illustrate the development of higher mental functions, and how they have been developed on the stage of development, appearing first between people on the social plane, and then inverting into an individual plane and a developed higher mental function [33].

Methodology and Methods

Cultural-historical theory is distinctly different from other research approaches, as its theory and methods are cut from the same cloth. When researching within a cultural-historical framework, a genetic² research methodology is necessary to ensure integrity of the theoretical and experimental tools [34]. This study aims to follow the methodological and theoretical unity that Vygotsky intended, using Vygotsky's non-classical genetic research methodology.

What is Vygotsky's Genetic Research Methodology (GRM)?

Vygotsky's GRM provides a non-classical alternative to the study of child development [34]. Vygotsky uniquely developed this research strategy, in a custom where the research methodology follows on from the theoretical guidance of the research, meaning, that there is a cultural-historical underpinning of the research across ontology, epistemology, methodology and methods. This binding of theory and methods provides a research methodology to study the development of higher mental functions both theoretically and experimentally [34].

Within Vygotsky's GRM, there are theoretical tools derived from the theoretical framework, and experimental tools derived from the experimental methodological principles. This approach ensures that the methodology interacts with theoretical concepts (and vice versa), to understand the process of development in light of the theoretical and experimental tools [34]. It is in the interaction of these theoretical and analytical tools, that the research methodology is generated to be theoretically and methodologically sound. This study will use the ZPD concept as a theoretical tool, and the principle of interaction of 'ideal and real form' as experimental tools. This principle can be used to artificially reconstruct the process of development [34], and can then be unpacked in light of the theoretical tool.

The principle of ideal and real form challenges traditional understandings of development, from a model of two interplaying factors, to a model of the social interaction being the source of development. Through interaction the child is exposed to the adults' ideal form, so if there is no ideal form, there is no interaction, and

Введение

Одной из ключевых тем, обсуждаемых сегодня на образовательных форумах, является оценивание детского развития. Многообразие подходов к оценке развития свидетельствует о противоречивости имеющихся по настоящей проблематике данных. Один из вопросов, задаваемых сегодня научным сообществом, касается того, каким образом существующие средства оценки учитывают социальные и культурные различия в жизни детей. Так, например, согласно Национальному Исследовательскому Совету (2008), некоторые из применяемых сегодня методик тестирования оценивают уровень детского развития на основании того, как дети владеют понятиями, которые они зачастую даже не имеют возможности изучить. Стандартизация тестирования также вызывает множество вопросов относительно того, насколько такой подход является оправданным, а получаемые результаты — достоверными. В 2013 г. Северо-западная ассоциация по вопросам оценки вынесла критический вердикт статическим

consequently no development [34]. When there is development, there is an ideal form presented, which then interacts with the real form and the child's rudimentary nature. This principle has specific applications when using it experimentally. Veresov [34] suggests that ideal forms must be present in the beginning of experimental study, and that the interaction between the ideal and real forms should be specially created the experimental procedure. This study will follow this guidance in the future development of the tool and experimental design.

Conclusion

Cultural-historical theory offers an opportunity for educational assessments to move into the space that looks at children's developmental trajectory, as part of the process....to see the fruit from the buds, "like a gardener who in appraising species for yield would proceed incorrectly if he considered only the ripe fruit in the orchard and did not know how to evaluate the condition of the trees that had not yet produced mature fruit" [39, p. 200]. The significance of this study is it imposes the potential to lead the way in relation to reinvigorating the way child development assessment are conceptualised. If this tool can be validated and theorised, there is scope to shift current thinking around what is important to assess in a child's development. This new assessment tool has the potential to be used throughout the education system and beyond. We hope to lead the way in rethinking and redeveloping a better way to undertake child developmental assessments, guided by Vygotsky redoubtable legacy.

In Russian

способам оценивания. Для представителей культурно-исторической научной школы очевиден вопрос: как же взгляды Л.С. Выготского отражены в подходах к оцениванию? Ведь в своей работе по проблеме возраста он высказывался против классификации развития на основании внешних показателей [39]. Именно вопросу «Где же Выготский в подходах к оцениванию детского развития?» посвящена настоящая статья. Речь пойдет об исследовании, проведенном в рамках работы над кандидатской диссертацией, в которой предлагается новый инструмент оценки. В статье рассматриваются актуальные исследования по проблеме способов оценки детского развития в Австралии, а также приводится обзор существующих методов оценивания, которым посвящен следующий раздел.

Где же Выготский?

Существует великое множество подходов к оцениванию детского развития, которые отличаются

² By the word genetic, this application is intended to mean 'genesis' in line with Vygotsky's approach, and not a genetic meaning aligning to a biological or maturational underpinning.

друг от друга в зависимости от того, в рамках какой теоретической парадигмы они были разработаны. На сегодняшний день наиболее многочисленными являются подходы, которые опираются на представление о развитии как о поэтапном созревании [21]. О господствующем положении данного представления свидетельствует характерная сфокусированность на идее универсальных «уровней» в оценивании детского развития. Основание для распространения таких подходов было заложено благодаря работам Ж. Пиаже, психоанализу и теории обучения [15]. Именно эти направления оказали большое влияние на те методы оценивания, которые мы используем сегодня, поскольку на их основе была создана традиция поуровневого тестирования, опирающаяся на идею о врожденной предопределенности детского развития.

В последние годы собрание сочинений Л.С. Выготского (1987—1997) и наследие культурно-исторической научной школы способствовали переосмыслению философских основ господствующих подходов к детскому развитию и соответствующих им методов оценивания. Именно культурно-историческая теория, приобретшая значительную популярность среди зарубежных исследователей за последние 10 лет, обусловила отход от понимания развития как заданного, поэтапного процесса [16; 19; 29; 32; 33]. Культурно-историческая теория позволила эпистемологически и методологически пересмотреть взгляд на детское развитие [5; 11; 19; 26; 28; 33]. Благодаря этому переосмыслению, сегодня считается, что развитие представляет собой значительно более сложное явление, чем исключительно биологическое созревание [1], и что сведение развития к линейному поэтапному процессу затрудняет понимание данного феномена.

Теоретическое обоснование

Согласно Национальной стратегии развития раннего детства «Структура раннего обучения в Австралии: принадлежность, сущность и становление», работники сферы образования в педагогической практике должны опираться на ряд теорий, включая теории развития (настоящий термин употребляется как взаимозаменяемый с термином «теории созревания»), социо-культурную теорию (опирается на культурно-историческую традицию), бихевиоризм, пост-структурализм и критические теории [30, с. 11].

Несмотря на то, что сам факт признания необходимости изучать вышеназванные подходы наряду с теорией созревания является большим шагом вперед, соединение биологического и социокультурного взгляда на детское развитие приводит к серьезным теоретическим противоречиям. С нашей точки зрения, данные подходы конфликтуют хотя бы потому, что культурно-историческая теория сама по себе может быть понята как теория развития, поскольку предметом ее изучения является развитие высших психических функций [38].

В результате использования различных подходов к трактовке детского развития возникают такие про-

тиворечия, как попытка «акцентировать центральную роль семей и культурных групп в обучении детей», исходя из позиции социокультурного подхода, и одновременно попытка «понять процессы изменения, происходящие в детском развитии и обучении с течением времени», исходя из биологического понимания [30, С.11]. Биологическое понимание процессов, происходящих в детском обучении и развитии, сильно отличается от их понимания в русле социокультурной традиции. На данном примере хорошо прослеживается несоответствие между теоретическими предпосылками, педагогической практикой и применяемыми подходами к оцениванию [18].

Здравоохранение и образование

Необходимо отметить, что в Австралии в системах здравоохранения и образования при оценивании детского развития используются разные теоретические подходы. В здравоохранении применяются преимущественно стандартные нормативно-ориентированные тесты и соответствующие количественные методы обработки данных, которые затем используются на уровне групп населения [24].

В сфере образования, напротив, поощряется использование качественных методов для того, чтобы оценивать индивидуальные особенности развития детей [17]. В системе обучения детей раннего возраста оценивание направлено на выявление траектории развития каждого конкретного ребенка. Однако оценивание, применяемое на национальном уровне в сфере здравоохранения, основано на сравнении того, как дети развиваются относительно других групп детей [31], поскольку система тестирования должна быть методологически стандартизирована.

Несоответствие между оцениванием развития в системах здравоохранения и образования вызывает большие сложности, в первую очередь, у специалистов в области обучения детей раннего возраста. Биологическое понимание развития, характерное для системы здравоохранения, проникает в образовательные учреждения в виде отсчета своеобразных «поворотных моментов (вех) в развитии», которые опираются на культуру западного среднего класса [29]. Это становится проблематичным, поскольку дети в Австралии не являются однородной группой представителей западного среднего класса [1].

Примером использования количественных методов оценки в системе образования является Австралийский индекс раннего детского развития (AEDI), который Мельбурнский королевский детский госпиталь (Melbourne Royal Children's Hospital Centre for Community Health) внедрил на национальном уровне для измерения развития и степени сформированности компетенций у детей, поступающих в первый класс школы. На основании этого индекса у правительства, представителей директивных органов, руководителей школ и других инстанций складывается представление о развитии детей в Австралии. Кроме того, полученные в результате тестирования данные частично

учитываются при оценке эффективности дошкольного образования. Школьные учителя обязаны заполнить онлайн опросник (номинальную шкалу и шкалу Лайкерта), состоящий приблизительно из 100 вопросов, касающихся физического здоровья и благополучия, социальной компетентности, эмоциональной зрелости, языковых и когнитивных навыков, коммуникативных умений и общего уровня знаний [7]. При измерении индекса показатели «развития» высчитываются на основании шкалы Лайкерта.

Тесты оценивают детей на основании биологического подхода к развитию и основаны на идее о «поворотных моментах (вехах) в развитии». Несмотря на то, что в системе здравоохранения результаты тестирования считаются валидными индикаторами уровня развития, исследования свидетельствуют о том, что достоверные показатели уровня когнитивно-языкового и социально-эмоционального развития варьируются в разных культурных контекстах (Барлетт и Зимани). Как отмечает Агбениеба: «Разработчики инструментов оценки детского развития должны учитывать новые концептуальные и теоретические подходы к пониманию развития в определенных контекстах, с учетом того, как это понимание может быть интерпретировано и применено в конкретной среде и конкретных сообществах» [1, с. 37]. В настоящей работе мы следуем рекомендации Агбениеба и предполагаем, что применение культурно-исторической теории при разработке способов оценивания позволит проявить социо-культурные истоки развития [38] с помощью нового инструмента оценки.

Метод учебных историй

К счастью, вместе с возрастающим интересом к культурно-исторической психологии за последние годы в сфере обучения детей младшего возраста произошли положительные сдвиги. Был проведен ряд исследований, направленных на внедрение таких методов оценивания, которые опираются на социокультурный подход. Примером одного из таких подходов являются так называемые «учебные истории» [12; 14], которые получили много положительных откликов в качестве инструмента оценки [4]. Для критического анализа метода учебных историй можно было бы использовать разные теоретические подходы. В некоторых случаях различные теории могут дополнять друг друга, однако это не относится к культурно-исторической теории. Понимание развития как социокультурного генезиса [38], характерное для культурно-исторической теории, может быть размыто при «добавлении» других теоретических парадигм. Невозможно рассматривать развитие как социально обусловленный процесс и при этом понимать его с позиции биологического подхода, поскольку в таком случае речь идет об эпистемологическом несоответствии. При этом, так как работникам сферы образования рекомендовано опираться на определенный ряд теорий, всегда существует риск возвращения к биологическому пониманию развития.

Определяя разрыв

Этот раздел статьи посвящен обсуждению связи между биологическим пониманием развития и измерением развития по уровням, которое сегодня господствует в оценивании детского развития [31]. В своей работе по проблеме возраста Выготский писал: «...мы должны отказаться от попыток симптоматической классификации возрастов и перейти, как это сделали в свое время другие науки, к классификации, основанной на внутренней сущности изучаемого процесса» [39, с. 189].

Опираясь на эти слова Выготского, в настоящем исследовании мы исходили из идеи о том, что необходимо по-новому посмотреть на оценивание детского развития, изменив подход с измерений в рамках «симптоматической классификации возрастных уровней» на изучение самого процесса развития, что является условием повышения валидности и достоверности оценки.

В чем проблема?

Проблема заключается в том, что применение поуровневых методов оценивания развития невозможно в рамках культурно-исторической традиции. Развитие ребенка представляет собой настолько сложный процесс, что он не может определяться какой-то одной единственной характеристикой ни на одном из этапов [39]. Если критически подойти к этой проблеме, возникает вопрос: в чем заключается цель измерения «уровня» развития? Что это измерение может сказать о процессе или потенциале развития?

Предположение о том, что фиксируемый «уровень» развития ребенка может обозначать траекторию развития, является неверным, поскольку измеряя «уровень», мы измеряем конечный пункт [33]. Более того, как только конечный пункт достигнут, мы уже пропустили все чувствительные моменты и возможности, когда можно было создать условия для развития посредством зоны ближайшего развития (ЗПД) [39].

Почему возникает проблема?

Возрастной и уровневый подходы к развитию привели к закреплению определенных общественных ожиданий в отношении «норм» детского развития. Заикленность на этих «нормах» часто затрудняет понимание тех внутренних процессов, которые стоят за приобретением знаний и навыков.

В теории внутренняя сущность вещей и внешняя форма их проявления не всегда совпадают. «Если бы форма проявления и сущность вещей непосредственно совпадали, то всякая наука была бы излишня» [цит. по: 39, с. 188].

Такие примеры, как возраст начала чтения, возраст начала письма, возраст начальных навыков счета, градация по принадлежности к школьному классу, формирование групп по уходу за детьми по возрастам, возраст начала школы, возраст начала го-

ворения, «поворотные моменты (вехи) в развитии» и др. — все это есть попытки симптоматической классификации детского развития.

Аналогичным образом, в теории дефицита ссылка на возраст используется для того, чтобы указать на отставание ребенка в отношении существующей возрастной нормы. Например, если у ребенка была диагностирована задержка речевого развития, в диагнозе будет обязательно указано, какому возрасту соответствует текущий уровень развития речи [9]. Эти социальные нормы отражают отсутствие представления о роли социальной ситуации развития¹ (ССР), которая не принимается во внимание. Существующий «уровень» развития не дает возможности рассмотреть роль ССР.

Детское развитие часто рассматривается как феномен, связанный, в первую очередь, с биологическими показателями, в то время как социальным и культурным факторам отводится второстепенная роль. По оценкам Грантхам-МакГрегор et al. [20], примерно 200 млн. детей в развивающихся странах не раскрывают свой потенциал развития. Самыми распространенными факторами риска по всему миру являются недостаточная когнитивная стимуляция, задержка роста и железодефицитная анемия. Среди этих факторов риска мы можем интерпретировать недостаточную когнитивную стимуляцию как отсутствие ССР, созданной для детей. Интересно видеть этот показатель в одном ряду с таким фактором, как железодефицитная анемия. Это означает, что ССР, созданная для умственного развития детей, является таким же важным фактором, как показатели здоровья, которые подвергаются измерению. Таким образом, одним из ключевых моментов в оценивании детского развития должен стать тщательный анализ ССР.

Что можно сделать для решения проблемы?

Первым шагом для решения обсуждаемой проблемы может стать разработка доказательных (evidence-based) способов оценки развития в раннем детском возрасте. Следующий аспект связан с попыткой перенести акцент с «уровня» развития на сам процесс развития. Такая смена фокуса позволит выявлять ССР, посредством которой могут быть созданы благоприятные условия для развития. Поскольку процесс развития связан с превращением «социального» в «индивидуальное», имеет смысл сосредоточиться на источнике развития [39]. Возможность для изменений связана с изучением потенциала развития внутри ССР.

Предлагаемое исследование

Целью настоящего исследования является «знакомство с неизвестным Выготским» [33, с. 290]. В работе предпринята попытка предложить альтер-

нативный инструмент оценки для измерения потенциала детского развития и предоставить эмпирические данные об использовании этого инструмента в обучении детей раннего возраста. Одна из задач работы — переработать метод учебных историй, используя понятие ЗБР для определения актуального и потенциального уровней развития ребенка. В фокусе нашего внимания оказывается описание и осмысление процесса детского развития в условиях обучения, а также создание благоприятных условий для ЗБР. Исследовательские вопросы, которые мы поставили, включают следующие.

1. Какие педагогические подходы и теоретические обоснования применяются сегодня в сфере раннего детского образования при использовании учебных историй для оценки детского обучения и развития?

2. Как можно доработать метод учебных историй, чтобы превратить их в валидный инструмент измерения ЗБР, позволяющий определить сначала актуальный, а затем потенциальный уровень развития?

3. Какие показатели в рамках этого инструмента могли бы обозначать актуальный и потенциальный уровень развития ребенка, и каким образом этот инструмент мог бы их фиксировать?

Теоретический контекст и инструменты анализа

Культурно-исторический подход к развитию

Ключевым понятием, используемым в качестве инструмента анализа, в настоящем исследовании будет ЗБР. Но так как понятия невозможно рассматривать вне их связи друг с другом, для их понимания необходим более широкий теоретический контекст. Так, для целостного понимания ЗБР очень важно указать на теоретические корни данного понятия, т. е. рассмотреть, что изначально подразумевалось под этим термином. Для этого, в свою очередь, нам необходимо понять, что Выготский понимал под «развитием» [10], поскольку понятие ЗБР непосредственно связано с понятием развития. Палинкар отмечает, что в контексте обучения ЗБР «...является, возможно, наиболее часто используемым и наименее хорошо понятым конструктом в современной литературе, посвященной проблематике образования» [27, с. 370]. Применение этого понятия в других научных парадигмах приводит к потере его сущности, поскольку оно было предназначено исключительно для культурно-исторического подхода. Например, некоторые интерпретации идеи Брунера о скаффолдинге превратились в упрощенные версии ЗБР, откуда было вычеркнуто теоретическое основание [33, с. 287]. По этой причине, для того, чтобы понять методологическую единицу, очень важно обговорить, что, в соответствии с замыслом Выготского, понимается под детским развитием в культурно-исторической традиции [33].

¹ Социальная ситуация развития (ССР) является важным, однако, не ключевым понятием в рамках настоящей статьи. Его значимость обусловлена тем фактом, что ЗБР не может возникнуть без ССР, поскольку ЗБР существует внутри ССР. Теоретическое обоснование ССР будет обсуждаться в разделе: «Теоретический контекст и инструменты анализа».

Общий генетический закон развития высших психических функций

Теория Выготского посвящена изучению высших психических функций, и ее принципиальное отличие от других подходов заключается в том, что ключ к пониманию человеческой психики нужно искать в историческом анализе той культурной среды, в которой развивается человек [33]. В центре внимания Выготского находилось диалектическое соотношение между наличествующими высшими психическими функциями и функциями, которые находятся еще на стадии своего становления, а также взаимосвязь между новыми и старыми психологическими системами, которые согласованно работают вместе [38; 34]. Для Выготского фокусом изучения были не «высшие психические функции как таковые, но сам процесс их становления» [33].

В основе теории Выготского лежит закон, известный как общий генетический закон культурного развития высших психических функций: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва социальном, потом — психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая» [38, с. 106]. В этом законе прослеживается важнейший аспект концепции Выготского, который отделяет ее автора от всех других теоретиков и свидетельствует о его непоколебимой убежденности в социальных истоках развития. Рассматривая настоящий закон, необходимо понимать, что речь идет не о высших психических функциях как о чем-то, что возникает в социальных отношениях, но о высших психических функциях как о социальных отношениях (ВПФ и есть социальные отношения): «Всякая высшая психическая функция была внешней потому, что она была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической, функцией, она была прежде социальным отношением двух людей» [38, с. 105]. В связи с этим необходимо учитывать, что не всякое социальное отношение становится высшей психической функцией, но только то отношение, которое «...эмоционально и интеллектуально переживается таким образом, что впоследствии становится индивидуальной интрапсихологической категорией» [32, с. 39].

Культурно-исторический подход к развитию. Социальная среда как источник, а не как фактор развития

Традиционное понимание развития сводит данный феномен к результату воздействия двух категорий факторов: биологических (природа) и социальных (воспитание), [3]. На протяжении истории среди исследователей ведутся нескончаемые споры о том, какие «факторы» являются определяющим, причем «истинность» выводов является весьма субъективной и зависит от той научной парадигмы, к которой принадлежит автор работы. Это особенно очевидно

в наступившие времена пост-постмодерна, когда «...любое мнение правильно, любая правда есть одновременно и истина, и нет» [33, с. 268].

В области детского развития общепринятой является двухфакторная модель развития (сочетание биологических и социальных факторов). Это отражается даже в Австралийской стратегии обучения детей раннего возраста (Early Years Learning Framework), согласно которой работники сферы образования в педагогической практике должны опираться на ряд теорий, включая теории развития (настоящий термин употребляется как взаимозаменяемый с термином «теории созревания»), социо-культурную теорию (опирается на культурно-историческую традицию), бихевиоризм, пост-структурализм и критические теории [30, с. 11]. В рамках многих из перечисленных теорий среда рассматривается не более, чем фактор, влияющий на траекторию развития. С позиции культурно-исторического подхода среда есть не *фактор*, а *источник* развития. Такова работа Выготского, и вся она опирается на его основополагающую позицию [36].

Выготский был убежден, что развитие ребенка происходит из его всеобъемлющего окружения и того отношения, которое ребенок к нему испытывает [37]. Такой ход размышления приводит нас к следующему важному аспекту, а именно к процессу перехода отношений ребенка со внешней средой во внутренний (интрапсихологический) план. В культурно-исторической теории этот процесс понимается как социокультурный генезис, где внешняя среда выступает в качестве источника развития в условиях ССР.

Культурно-исторический подход к развитию; развитие как социо-культурный генезис (от социального к индивидуальному в условиях ССР)

Социальные «миры», в которые погружены дети, охватывают весь их социальный и культурный опыт, а также опыт межличностного взаимодействия. Участие в культурном опыте иллюстрирует, как социальная среда выступает в качестве источника развития. Так, люди не рождаются адаптированными к культуре, они должны быть научены культурному опыту конкретного общества [29]. Более того, Выготский [37] приводит пример того, как дети, живущие с глухими родителями, не смогут освоить язык за пределами наследственного лепета, поскольку в их окружении не будет идеальной формы для языкового развития. Обучение детей лепету или жестовому языку от глухих родителей является прекрасным примером того, как развитие изначально приходит из социального окружения.

Понимание развития как социо-культурного генезиса является ключевым положением культурно-исторической теории, поскольку оно позволяет проследить процесс того, как социальная среда становится частью индивидуальных психологических функций ребенка. Божович [6] полагает, что взаимоотношение ребенка со средой является определяющим, поскольку природа

детского опыта должна быть понята на основании того влияния, которое среда оказывает на ребенка. Признав, что социальная среда есть источник развития, мы приходим к теоретическому конструкту для описания данного явления, который в культурно-исторической теории называется социальной ситуацией развития (ССР). Под ССР понимается система отношений между ребенком определенного возраста и социальной действительностью [39]. Также как механические системы внутри какого-либо механизма, ССР организует и систематизирует отношения и взаимодействия ребенка с окружающей социальной средой. Однако, в отличие от механической системы, речь идет об органической системе, наблюдать которую можно только через поведение ребенка.

Социальная ситуация развития

Социальная ситуация развития представляет собой «...исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода», и, таким образом, «...первый вопрос, на который мы должны ответить, изучая динамику какого-либо возраста, заключается в выяснении социальной ситуации развития» [39, с. 198].

ССР не является ключевым понятием настоящего исследования, и поэтому мы говорим о ней лишь для того, чтобы пояснить теоретическое понимание процесса развития с позиции культурно-исторической психологии. ССР напрямую связана с понятием ЗБР, которое находится в фокусе нашей работы, а поэтому нам необходимо теоретическое объяснение ССР для того, чтобы корректно понимать ЗБР. Выготский связывает качественные изменения в развитии ребенка с ССР, определяя ее как комплексное, однако специфическое для каждого конкретного ребенка, отношение со средой [10].

ССР играет определяющую роль в развитии функций, которые находятся на стадии своего формирования, благодаря системе отношений и взаимодействий ребенка со средой. ССР вовлекает детей в участие в социальном пространстве, где они могут выстраивать связи и взаимодействия, а также переживать драматические моменты. ССР можно рассматривать в качестве источника развития, не только потому, что она связана с возникновением ЗБР, но и потому, что она создает драматические коллизии в жизни детей, которые имеют ключевое значение для ССР и ЗБР. Эти понятия будут подробнее рассмотрены в следующем разделе.

Драма

Эмоционально и интеллектуально переживаемые социальные отношения принимают формы драмы, т. е. предстают в виде драматических событий, коллизий, противоречий и столкновений между людьми. Драма часто воспринимается как нечто негативное, одна драма жизни играет ключевую роль в развитии человеческой личности [36]. Понятие драмы занимает важнейшее место в рамках настоящего исследования, поскольку она является источником развития

высших психических функций. В контексте обучения дети постоянно сталкиваются с драматическими коллизиями, включая драму в игре со сверстниками или же драматические столкновения в их повседневных взаимодействиях. Однако как мы можем выделить драматическое/социальное отношение, которое затем становится «категорией»? ЗБР начинается с драмы, поскольку она возникает тогда, когда ребенок не в состоянии что-либо сделать (и именно это часто становится драматическим моментом). Например, ребенок не может раскататься на качелях, как его друзья, или не может закончить мастерить какую-то поделку из-за того, что родители слишком рано забирают его с занятия, или его бумажный самолетик не летит так высоко, как у других детей. Эти примеры не обязательно создадут драму в жизни всех детей, поскольку это зависит от ССР каждого конкретного ребенка. Но в тех случаях, когда драма происходит, речь идет именно о моментах «не могу сделать», когда ребенок попадает в ситуацию социального взаимодействия, которое вызывает эмоциональный отклик и превращается в драму, открывая возможности для возникновения ЗБР.

Зона ближайшего развития

Понятие ЗБР не является центральным в теории Выготского о детском развитии, однако разработка этого понятия у Выготского перекликается с целью настоящего исследования, в фокусе которого находится процесс развития. ЗБР «...указывает на важное место и важный момент в процессе развития» [10, с. 45]. Как мы уже отмечали ранее, понятие ЗБР получило весьма широкое распространение, однако оно часто применяется в отрыве от того насыщенного теоретического контекста, который мы обсуждали в предыдущих параграфах. Мерсер и Фишер (1992) отмечают, что «...термин ЗБР используется как модная альтернатива терминологии Ж. Пиаже или понятию IQ для описания индивидуальных различий в успеваемости или потенциале» [22, с. 342]. Однако, как мы говорили выше, истинное содержание понятия ЗБР можно понять лишь в контексте культурно-исторической интерпретации процесса развития как социо-культурного генезиса превращения социального в индивидуальное в условиях ССР.

Использование понятия ЗБР при анализе развития отвечает двум основным задачам: во-первых, оно позволяет выделить виды формирующихся психологических функций (и связанных с ними социальных отношений), а, во-вторых, определить текущее положение ребенка относительно развития этих функций [10]. В настоящем исследовании предпринята попытка использовать ЗБР для определения двух уровней детского развития: актуального (текущего) и потенциального (функции, находящиеся на стадии формирования).

Драма, возникающая в повседневном опыте детей в процессе обучения будет рассмотрена как условие возникновения ЗБР. ЗБР будет выступать в форме инструмента, который сопровождает процесс развития ребенка с того момента, как он попадает в ЗБР через драматические события, связанные с невозможностью

ребенка самостоятельно справиться с задачей («не могу сам»). Предлагаемый инструмент будет включать практики обучения (педагогические практики), которые будут использованы для поддержки ребенка посредством ЗБР в условиях ССР. Инструмент позволит проследить процесс развития высших психических функций, начиная от стадии их возникновения на социальном плане между людьми, затем на стадии их перехода в социальный план и заканчивая этапом, когда они окажутся полностью сформированными [33].

Методология и методы

Культурно-историческая психология отчетливо отличается от других исследовательских подходов, поскольку ее методология строго соответствует теоретическим положениям. Проводя исследование в рамках культурно-исторической традиции, необходимо применение экспериментально-генетического метода, который обеспечит целостность теоретических и экспериментальных инструментов [34]. В рамках настоящего исследования предпринята попытка сохранить методологическое и теоретическое единство, характерное для школы Выготского, и применить [35] неклассический экспериментально-генетический метод.

Что такое экспериментально-генетический метод Выготского (ЭГМ)?

ЭГМ предоставляет альтернативу классическим методам исследования детского развития [35]. Выготский разработал уникальную исследовательскую стратегию, в рамках которой методология логически вытекает из теории, т. е. речь идет о соответствии между онтологией, эпистемологией, методологией и методами. Благодаря этой цельности была сформирована исследовательская методология, которая позволяет изучать развитие высших психических функций как теоретическим, так и экспериментальным путем [там же].

В рамках ЭГМ выделяют теоретические инструменты, основанные на теории, и экспериментальные инструменты, основанные на экспериментальных методологических принципах Выготского. Такой подход обеспечивает согласованное взаимодействие между методологией и теоретическими понятиями (и наоборот), что позволяет понять процесс развития в свете теоретических и экспериментальных инструментов [там же]. Взаимодействие этих двух инструментов анализа обеспечивает единство теории и методологии. В рамках настоящей работы в качестве теоретического инструмента будет использовано понятие ЗБР, а в качестве

экспериментального инструмента — принцип взаимодействия «реальной и идеальной формы». Этот принцип может быть использован для искусственного воссоздания процесса развития [там же] и может получить теоретическую интерпретацию, благодаря теоретическому инструменту анализа.

Принцип взаимодействия реальной и идеальной формы бросает вызов традиционному пониманию развития, заставляя отойти от двухфакторной модели развития к модели, в рамках которой социальная среда выступает как источник развития. Средством взаимодействия ребенка получает доступ к идеальной форме взрослого, таким образом, без идеальной формы нет взаимодействия и, соответственно, нет развития [там же].

В процессе развития всегда присутствует идеальная форма, которая взаимодействует с реальной формой и рудиментарной природой ребенка. Этот принцип имеет свою специфику при экспериментальном применении. Вересов [34] отмечает, что идеальные формы должны присутствовать в начале экспериментального исследования и что взаимодействие между идеальной и реальной формой должно быть целенаправленно организовано в ходе эксперимента. В рамках настоящего исследования мы будем придерживаться этого принципа в разработке инструмента оценки и организации эксперимента.

Заключение

Культурно-историческая теория открывает возможность для разработки таких инструментов оценивания в обучении, которые позволяли бы рассматривать траекторию развития ребенка как часть процесса социокультурного генезиса высших психических функций. Следить за созреванием плода с момента его завязи, «...как садовник, который, чтобы разбираться в сортах для своей коллекции, смотрит не только на созревший уже плод, но должен уметь оценивать состояние других деревьев, которые еще не принесли плодов» [39, с. 200]. Значимость настоящей работы обусловлена ее потенциалом повлиять на подходы к оцениванию детского развития. Если разрабатываемый инструмент удастся валидизировать и обосновать теоретически, есть шанс, что это поможет изменить представление о том, **что** важно оценивать в детском развитии. Мы надеемся, что у предлагаемого инструмента оценивания есть потенциал найти применение в системе образования и за ее пределами. Мы надеемся начать движение к переосмыслению подходов и поиску новых путей к оцениванию детского развития, опираясь на богатое наследие Л.С. Выготского.

References

1. Agbenyega A. The Australian early development index, who does it measure: Piaget or Vygotsky's child? *Australasian Journal of Early Childhood*, 2009. Vol. 34 (2), pp. 31–38.
2. Bartlett K., Zimanyi. Early Childhood Indicators. (n.d) [Electronic resource]. URL: <http://www.globalchilddevelopment.org>

Литература

1. Agbenyega A. The Australian early development index, who does it measure: Piaget or Vygotsky's child? *Australasian Journal of Early Childhood*. 2009. Vol. 34. № 2. P. 31–38.
2. Bartlett K., Zimanyi. Early Childhood Indicators. (n.d) [Electronic document]. URL: <http://www.globalchilddevelopment.org>

- ment.org/sites/default/files/resources/cn25indicators.pdf (Accessed 10.09.2016).
3. Berk L. Child Development (9th ed.). Boston: Pearson, 2013. 648p.
 4. Blaiklock K. A critique of the use of learning stories to assess the learning dispositions of young children. *New Zealand Research in Early Childhood Education*, 2008. Vol. 11, pp. 77–87.
 5. Bottcher L. The power of motives: The dialectic relations between neurobiological constraints and activity in child development. In Fler M., Hedegaard M., Tudge J. (eds.) *Childhood studies and the impact of globalisation: Policies and practices at global and local levels*. New York: Routledge, 2009, pp. 108–122.
 6. Bozhovich L. The social situation of child development. *Journal of Russian & East European Psychology*, 2009. Vol. 47, pp. 59–86.
 7. Brinkman S. et al. Data Resource Profile: The Australian Early Development Index (AEDI). *International Journal of Epidemiology*, 2014. Vol. 43 (4), pp. 1089–1096.
 8. Bruner J. Vygotsky: A historical and conceptual perspective. In Wertsch J. (eds.) *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press, 1985, pp. 21–34.
 9. Campbell T. F. et al. Risk factors for speech delay of unknown origin in 3-year-old children. *Child development*, 2003. Vol. 74 (2), pp. 346–357.
 10. Chaiklin S. The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In Kozulin A. (eds.) *Vygotsky's educational theory in cultural context*. New York: Cambridge University Press, 2003, pp. 39–64.
 11. Chaiklin S., Hedegaard M. Radical-local teaching and learning: A cultural-historical perspective on education and children's development. In Fler M. (eds.) *Childhood studies and the impact of globalisation: Policies and practices at global and local levels*. New York: Routledge, 2009, pp. 182–201.
 12. Carr M. et al. Learning and teaching stories: Action research on evaluation in early childhood in Aotearoa. *New Zealand, European Early Childhood Education Research Journal*, 2002. Vol. 10 (2), pp. 115–125.
 13. Carr M., Claxton G. Tracking the Development of Learning Dispositions, Assessment in Education. *Principles, Policy & Practice*, 2002. Vol. 9 (1), pp. 9–37.
 14. Carr M. Kei tua o te pae: assessing learning that reaches beyond the self and beyond the horizon. *Assessment Matters*, 2009. Vol. 1(20).
 15. Damon W. Preface to Handbook of Childhood Psychology. In Damon W. (Series Ed.) Lerner R.M. (Vol. Ed.) *Handbook of child psychology Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th edn). New York, 2006, pp. 7–19.
 16. Daniels H. Vygotsky and pedagogy. London: Routledge, 2001. 175 p.
 17. Department of Education and Early Childhood Development. Maternal and Child Health Nurses Practice Guidelines, 2009 [Electronic resource]. URL: <http://www.education.vic.gov.au/Documents/childhood/professionals/health/mchsguidelines.pdf> (Accessed 15.09.2016).
 18. Fler M. Sociocultural Assessment in Early Years Education—myth or reality? *International Journal of Early Years Education*, 2002. Vol.10 (2), pp. 105–120.
 19. Fler M. Using digital video observations and computer technologies in a cultural—historical approach. In Hedegaard M., Fler M. (eds.) *Studying children: A cultural—historical approach*. McGraw Hill: Open University Press, 2008, pp. 104–116.
 20. Grantham-McGregor S. et al. Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *Lancet*, 2007. Vol. 369 (9555), pp. 60–70.
 21. McLachlan C. et al. Early Childhood Curriculum. New York: Cambridge University Press, 2010. 231 p.
 22. Department of Education and Early Childhood Development. Maternal and Child Health Nurses Practice Guidelines, 2009 [Electronic resource]. URL: <http://www.education.vic.gov.au/Documents/childhood/professionals/health/mchsguidelines.pdf> (дата обращения: 15.07.2016).
 23. Berk L. Child Development (9th ed.). Boston: MA., 2013.
 24. Blaiklock K. A critique of the use of learning stories to assess the learning dispositions of young children // *New Zealand Research in Early Childhood Education*. 2008. Vol. 11. P. 77–87.
 25. Bottcher L. The power of motives: The dialectic relations between neurobiological constraints and activity in child development. In Fler M., Hedegaard M., Tudge J. (Eds.) *Childhood studies and the impact of globalisation: Policies and practices at global and local levels*. Abingdon, 2009. P. 108–122.
 26. Bozhovich L. The social situation of child development // *Journal of Russian & East European Psychology*. 2009. Vol. 47. P. 59–86.
 27. Brinkman S., Gregory T., Goldfeld S., Lynch J., & Hardy M. Data Resource Profile: The Australian Early Development Index (AEDI) // *International Journal of Epidemiology*. 2014. Vol. 43. № 4. P. 1089–1096.
 28. Bruner J. Vygotsky: A historical and conceptual perspective. In Wertsch J. (Eds.) *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. N.Y., 1985. P. 21–34.
 29. Campbell T.F., Dollaghan C.A., Rockette H.E., Paradise J.L., Feldman H.M., Shriberg L.D., Sabo, Kurs-Lasky M. Risk factors for speech delay of unknown origin in 3-year-old children // *Child development*. 2003. Vol 74. № 2. P. 346–357.
 30. Chaiklin S. The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction // A. Kozulin, B. Gindis, V.S. Ageyev, S.M. Miller (Eds.). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. N.Y., 2003. P. 39–64.
 31. Chaiklin S., Hedegaard, M. Radical-local teaching and learning: A cultural-historical perspective on education and children's development // M. Fler, M. Hedegaard, J. Tudge (Eds.). *Childhood studies and the impact of globalisation: Policies and practices at global and local levels*. Abingdon, 2009. P. 182–201.
 32. Carr M., May H., Podmore V., Cubey P., Hatherly A., & Macartney B. Learning and teaching stories: Action research on evaluation in early childhood in Aotearoa // *New Zealand, European Early Childhood Education Research Journal*. 2002. Vol. 10 № 2. P. 115–125.
 33. Carr M., Claxton G. Tracking the Development of Learning Dispositions, Assessment in Education // *Principles, Policy & Practice*. 2014. Vol. 9. № 1. P. 9–37.
 34. Carr M. Kei tua o te pae: assessing learning that reaches beyond the self and beyond the horizon // *Assessment Matters*. 2009. Vol. 1. № 20.
 35. Damon W. Preface to Handbook of Childhood Psychology // W. Damon (Series Ed.), R.M. Lerner (Vol. Ed.). *Handbook of child psychology Vol. 1, Theoretical models of human development* (6th edn) (pp. xix-vii). N.Y., 2006.
 36. Daniels H. Vygotsky and pedagogy. London, 2001.
 37. Department of Education and Early Childhood Development. Maternal and Child Health Nurses Practice Guidelines. 2009 [Electronic document]. URL: <http://www.education.vic.gov.au/Documents/childhood/professionals/health/mchsguidelines.pdf> (дата обращения: 15.07.2016).
 38. Fler M. Sociocultural Assessment in Early Years Education—myth or reality? // *International Journal of Early Years Education*. 2002. Vol. 10. №. 2. P. 105–120.
 39. Fler M. Using digital video observations and computer technologies in a cultural-historical approach // M. Hedegaard, M. Fler (Eds.). *Studying children: A cultural-historical approach*. McGraw Hill, 2008.
 40. Grantham-McGregor S., Cheung Y.B., Cueto S., Glewwe P., Richter L., Strupp B. The International Child Development Steering Group. Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries // *Lancet*. 2007. Vol. 369. №. 9555. P. 60–70.

22. Mercer N., Fisher E. How Do Teachers Help Children to Learn? An Analysis of Teachers' Interventions in Computer-Based Activities. *Learning and Instruction*, 1992. Vol. 2(4), pp. 339–55.
23. Monk H. Intergenerational Family Dialogues: A Cultural Historical Tool Involving Family Member as Co-researchers Working with Visual Data. In Fler M., Ridgway A. (eds.) *Visual methodologies and digital tools for researching with young children: Transforming Visuality*. Switzerland: Springer International Publishing, 2014, pp. 73–88.
24. National Research Council. Early childhood assessment: Why, what, and how, 2008. [Electronic resource]. URL: http://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/early_child_assess.pdf (Accessed 15.09.2016)
25. Northwest Evaluation Association. Early Childhood Assessment: Implementing Effective Practice, 2013. [Electronic resource]. URL: <https://www.nwea.org/content/uploads/2014/07/EarlyChildhoodAssessment-ImplementingEffectivePractice.pdf> (Accessed 15.09.2016)
26. Nsamang A.B. Cultures in early childhood care and education. In Fler M., Hedegaard M., Tudge J. (eds.). *Childhood studies and the impact of globalisation: Policies and practices at global and local levels*. New York: Routledge, 2009, pp. 23–45.
27. Palincsar A.S. Keeping the metaphor of scaffolding fresh – A response to C. Addison Stone's 'The Metaphor of Scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities'. *Journal of Learning Disabilities*, 1998. Vol. 31(4), pp. 3–370.
28. Quiñones G., Fler M. A Cultural–historical reading of 'children as researchers'. In Fler M., Hedegaard M., Tudge J. (Eds.). *Childhood studies and the impact of globalisation: Policies and practices at global and local levels*. New York: Routledge, 2009, pp. 86–107.
29. Rogoff B. The Cultural Nature of Human Development. New York: Oxford University Press, 2003. 434p.
30. The Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations for the Council of Australian Governments. *Belonging, Being Becoming*, 2009. [Electronic resource]. URL: https://www.coag.gov.au/sites/default/files/early_years_learning_framework.pdf (Accessed 15.09.2016)
31. Tinajero A.R., Loizillon A. Review of care, education and child development indicators in ECCE. 2010. [Electronic resource]. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002157/215729E.pdf> (Accessed 15.09.2016)
32. Veresov N. Marxist and non-Marxist aspects of the cultural-historical psychology of L.S. Vygotsky. *Critical Practice Studies*, 2005. Vol. 7(1), pp. 31–49.
33. Veresov N. Forgotten methodology: Vygotsky's case. In Valsiner J., Toomela A. (eds.) *Methodological thinking in psychology: 60 years gone astray?* Charlotte, 2010, pp. 267–295.
34. Veresov N. Refocusing the Lens on Development: Towards Genetic Research Methodology. In Fler M., Ridgway A. (eds.) *Visual methodologies and digital tools for researching with young children: Transforming Visuality*. Switzerland: Springer International Publishing, 2014, pp. 129–149.
35. Veresov N., Fler M. Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development. *Mind, culture and activity*, 2016. (in press).
36. Veresov N. Duality of categories or dialectical concepts? *Integrative psychological and behavioural science*, 2016. Vol. 50(2), pp. 244–256.
37. Vygotsky L.S. The problem of the environment. Valsiner & R. Van der Veer (eds.). *The Vygotsky reader*. Oxford: Blackwell, 1994, pp. 347–384.
38. Vygotsky L.S. The collected works of L.S. Vygotsky, Vol. 4. New York: Plenum Press. 1997. 294 p.
39. Vygotsky L.S. The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 5. New York: Plenum Press, 1998. 362 p.
21. McLachlan C., Fler M., Edwards S. Early Childhood Curriculum. Cambridge, 2010.
22. Mercer N., Fisher E. How Do Teachers Help Children to Learn? An Analysis of Teachers' Interventions in Computer-Based Activities // *Learning and Instruction*. 1992. Vol. 2. № 4. P. 339–55.
23. Monk, H. Intergenerational Family Dialogues: A Cultural Historical Tool Involving Family Member as Co-researchers Working with Visual Data // M. Fler, A. Ridgway (Eds.). *Visual methodologies and digital tools for researching with young children*. Abingdon, 2014. P. 73–88.
24. National Research Council. Early childhood assessment: Why, what, and how. 2008 [Electronic document]. URL: http://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/early_child_assess.pdf (дата обращения: 15.07.2016).
25. Northwest Evaluation Association. Early Childhood Assessment: Implementing Effective Practice. 2013. [Electronic document]. URL: <https://www.nwea.org/content/uploads/2014/07/EarlyChildhoodAssessment-ImplementingEffectivePractice.pdf> (дата обращения: 15.07.2016).
26. Nsamang A.B. Cultures in early childhood care and education // M. Fler, M. Hedegaard, J. Tudge (Eds.). *Childhood studies and the impact of globalisation: Policies and practices at global and local levels*. Abingdon, 2014. P. 23–45.
27. Palincsar A.S. Keeping the metaphor of scaffolding fresh-A response to C. Addison Stone's «The Metaphor of Scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities» // *Journal of Learning Disabilities*. 1998. Vol. 31. № 4. P. 370–3.
28. Quiñones G., Fler M. A Cultural-historical reading of 'children as researchers' // M. Fler, M. Hedegaard, J. Tudge (Eds.). *Childhood studies and the impact of globalisation: Policies and practices at global and local levels*. Abingdon, 2009. P. 86–107.
29. Rogoff B. The Cultural Nature of Human Development. N.Y., 2003.
30. The Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations for the Council of Australian Government. [Electronic document] // *Belonging, Being Becoming*, 2009. URL: https://www.coag.gov.au/sites/default/files/early_years_learning_framework.pdf (дата обращения: 15.07.2016).
31. Tinajero A.R., Loizillon A. Review of care, education and child development indicators [Electronic document] // ECCE, 2010. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002157/215729E.pdf> (дата обращения: 15.07.2016).
32. Veresov N. Marxist and non-Marxist aspects of the cultural-historical psychology of LS Vygotsky // *Critical Practice Studies*. 2005. Vol. 7. № 1. P 31–49.
33. Veresov N. Forgotten methodology: Vygotsky's case // J. Valsiner, A. Toomela (Eds.). *Methodological thinking in psychology: 60 years gone astray?* Charlotte, 2010. P. 267–295).
34. Veresov N. Duality of categories or dialectical concepts? // *Integrative psychological and behavioural science*. 2016. Vol. 50. № 2. P. 244–256.
35. Veresov N. Refocusing the Lens on Development: Towards Genetic Research Methodology // M. Fler, A. Ridgway. *Visual methodologies and digital tools for researching with young children*. Abingdon, 2014. P. 129–149.
36. Veresov N., Fler M. Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development // *Mind, culture and activity*, 2016 (в печати).
37. Vygotsky L.S. The problem of environment // R. Van der Veer, J. Valsiner (Eds.). *The Vygotsky Reader*. Oxford, 1994. P. 338–354.
38. Vygotsky L.S. The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 4. The History of the Development of higher mental Functions. N.Y., 1997.
39. Vygotsky, L.S. The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 5. Child psychology. N.Y., 1998.

MEMORABLE DATES
ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

Lyudmila Filippovna Obukhova
22 July 1938 – 20 July 2016

Людмила Филипповна Обухова
22 июля 1938 г. – 20 июля 2016 г.

In English

We regret to inform you that Lyudmila Filippovna Obukhova, the famous Russian psychologist, expert in developmental psychology, child-development psychology, Professor, Doctor of Psychology, Head of Developmental Psychology Department of MGPPU, winner of the Russian Federation President Prize in Education, and member of the Academy of Natural Sciences, passed away suddenly on 20th July, 2016.

Ludmila Filippovna Obukhova was born on 22nd July 1938 in Moscow, in a very modest working family. She graduated from the Psychology Department of the Philosophical Faculty of Moscow State University named after M.V. Lomonosov (1955–1960). After graduation, she worked at the Psychology Department of Moscow State University as a researcher, Associate Professor, and Professor of Psychology through to 1999.

In the 1970s Lyudmila Filippovna supervised a group of deaf-and-blind students in the Psychology Faculty of Moscow State University. She dedicated a lot of effort to the work in the boarding school for deaf-and-blind in Zagorsk, where she discovered the “pragmatism” of cultural-historical theory, which was based on the principles of working with deaf-and-blind children.

In 1972, L.F. Obukhova defended her PhD thesis on the topic of “Formation of the Elements of Scientific Thinking in a Child” under the guidance of P.Y. Galperin. She carried out a detailed analysis of the teaching of J. Piaget, and she analyzed some of his provisions by experimental verification. In order to study the specific features of a child’s thinking (J. Piaget phenomena), she implemented the method of planned formation of mental

actions worked out by P.Y. Galperin and demonstrated entirely new possibilities for understanding the problems of education and the development of relationships in childhood. The works by L.F. Obukhova retain their significance for organizing scientific research in pre-school education activity, for solving practical problems on the development of children’s thinking, and for analysing the levels of cognitive activity in children.

Lyudmila Filippovna has held true to the ideas of P.Y. Galperin all her life. Her lectures about Galperin’s main scientific ideas became a classic of Russian psychology.

In her doctorate thesis, “Ways of scientific studies of a child’s mentality in the twentieth century” (1996), L.F. Obukhova shows a system of possible interpretations of a child’s mental development. The paper conceptually summarizes the essential characteristics of the theories pertaining to the development of a child’s mind within the framework of cultural-historical and natural and scientific paradigms. L.F. Obukhova reveals a possible genetic-modelling approach in psychological science.

The basic works by L.F. Obukhova are as follows: “Stages in the Development of Children’s Thinking (1972), “Jean Piaget’s Concept: Pros and Cons” (1981), “Contemporary American Developmental Psychology” (1986), “The Forms and Role-Modelling Functions in Childhood” (combined work, 1994) “Development of Pre-school Children’s Creative Thinking” (combined work, 1995.), “The Development of Divergent Thinking” (combined work, 1995.), “Uncompleted Arguments: P.Y. Galperin and J. Piaget (1996)”, “Jean Piaget:

For citation:

Obituary. Lyudmila Filippovna Obukhova. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 346–349. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120321

Для цитаты:

Некролог. Памяти Людмилы Филипповны Обуховой // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 346–349. doi:10.17759/chp.2016120321

Theory, Experiments and Discussions”(combined work, 2001), “M.I. Lisina’ Concept and Contemporary Psychology: Exchange of Ideas” (2009), “Socio-Cognitive Approach to the Study of a Child’s Intellectual Development” (2010), “P.Y. Galperin’s Theory – the Formation of a New Branch in Psychology” (2010), “The Modern Child: Steps to Understanding” (2010) “Vygotsky and Developmental Psychology, then and now” (2012), “P.Y. Galperin – Equal to the Best” (2012), “Developmental Psychology at the Turn of the New Century” (2014), and many others.

Lyudmila Filippovna is the author of the fundamental course book “Developmental Psychology”, which was first released in 1996, then reissued several times, and became a classic. L.F. Obukhova was a member of the Editorial Board of the journals “Vestnik Moskovskogo Universiteta. Psychology Series”, “Psychological Science and Education”, “Cultural-Historical Psychology”. Over 30 Ph.D. theses and many diploma papers have been successfully defended under the guidance of L.F. Obuhova .

The name of L.F. Obukhova is associated with establishing the Faculty of Educational Psychology of MGPPU. She was the founder and irreplaceable Head of the Developmental Psychology Department of MGPPU. She initiated the organization of the International Masters programme “Developmental Psychology” within the University. Thanks largely to the enthusiasm of Lyudmila Filippovna, lecture rooms named after V.V. Davydov, P.Y. Galperin, and J. Piaget; and other standard authors of domestic and foreign psychology were created at MGPPU. Lyudmila Filippovna delivered lectures on basic disciplines to the stu-

dents of the various faculties of MGPPU and in many other domestic and foreign universities. Over recent years, she has been enthusiastically working on documentaries dedicated to various aspects of developmental psychology.

Lyudmila Filippovna was given State and Professional Awards for her major contribution to the development of the national psychology, including the Medal in commemoration of the 850th Anniversary of Moscow, the Medal of K.D. Ushinsky, the Medal of M.V. Lomonosov, the “Golden Psi” Honorary Award. She is the Laureate of the Russian Federation President Prize in Education, and a member of the International Society of Psychology of Cultural-Historical Activity (ISCAR).

Lyudmila Philippovna was a remarkable personality with a wonderful, gentle smile, a delicate woman, with remarkable awareness, and acceptance. She was a psychologist in her heart, not just by profession. Lyudmila Philippovna was respected by all the people with whom she interacted, and they felt her benevolence, kindness, and emotional generosity. She was attentive and caring towards her colleagues and the numerous students, post-graduate students, who appreciated her brilliant pedagogical gift, and exceptional dedication to psychological creative work.

In Loving Memory.

The executive management of MGPPU, the academic teaching staff, as well as the students and post-graduate students of the University extend their profound and sincere condolences to the family members, those close, and the colleagues of Lyudmila Filippovna.

С прискорбием сообщаем, что 20 июля 2016 года скоропостижно скончалась Людмила Филипповна Обухова — известный российский психолог, специалист в области психологии развития, детской и возрастной психологии, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой возрастной психологии МГППУ, лауреат премии Президента Российской Федерации в области образования, действительный член РАЕН.

Людмила Филипповна Обухова родилась 22 июля 1938 г. в Москве, в очень скромной рабочей семье. Закончила отделение психологии философского факультета МГУ имени М.В. Ломоносова (1955–1960 гг.). Затем работала на факультете психологии МГУ научным сотрудником, доцентом и профессором кафедры возрастной психологии вплоть до 1999 года.

В 1970-е годы Людмила Филипповна курировала группу слепоглухих студентов факультета психологии Московского университета. Много сил она отдала работе в интернате для слепоглухих в Загорске, где для нее открылась «практичность» культурно-исторической теории, на основах которой базировалась работа со слепоглухими детьми.

В 1972 году Л.Ф. Обухова защитила кандидатскую диссертацию на тему «Формирование элементов научного мышления у ребенка» под руководством П.Я. Гальперина. Она провела детальный анализ учения Ж. Пиаже и подвергла экспериментальной верификации ряд его положений. Для изучения характерных особенностей детского мышления (феноменов Ж. Пиаже) она применяла метод планомерного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и показала принципиально новые возможности понимания проблемы соотношения обучения и развития в детском возрасте. Работы Л.Ф. Обуховой сохраняют свое значение для организации научно-исследовательской деятельности в системе дошкольного образования, для решения практических задач по развитию детского мышления, для диагностики уровней развития познавательной деятельности детей.

Верность идеям П.Я. Гальперина Людмила Филипповна сохранила на всю жизнь. Ее лекции об основных научных идеях Гальперина стали классикой отечественной психологии.

В докторской диссертации Л.Ф. Обуховой «Пути научного изучения психики ребенка в XX веке» (1996) представлена система возможных интерпретаций психического развития ребенка. В работе концептуально обобщены существенные характеристики теорий развития детской психики в рамках культурно-исторической и естественно-научной парадигм. Л.Ф. Обухова раскрывает возможности генетико-моделирующего подхода в психологической науке.

Основные труды Л.Ф. Обуховой: «Этапы развития детского мышления» (1972), «Концепция Жана

Пиаже: за и против» (1981), «Современная американская психология развития» (1986), «Формы и функции подражания в детском возрасте (в соавт., 1994). «Развитие творческого мышления дошкольника» (в соавт., 1995), «Развитие дивергентного мышления» (в соавт., 1995), «Неоконченные споры: П.Я. Гальперин и Ж. Пиаже» (1996), «Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии» (в соавт., 2001), «Концепция М.И. Лисиной и современная психология: переключки идей» (2009), «Социокогнитивный подход к исследованию интеллектуального развития ребенка» (2010), «Теория П.Я. Гальперина — становление новой отрасли психологии» (2010), «Современный ребенок: шаги к пониманию» (2010), «Выготский и психология развития в его и наши дни» (2012), «П.Я. Гальперин — равный среди равных» (2012), «Психология развития в начале нового века» (2014) и многие другие.

Людмила Филипповна — автор фундаментального учебника «Возрастная психология», впервые вышедшего в свет в 1996 году, многократно переизданного и ставшего классическим. Л.Ф. Обухова была членом редколлегии журналов «Вестник Московского университета. Серия «Психология», «Психологическая наука и образование», «Культурно-историческая психология». Под руководством Л.Ф. Обуховой успешно защищено более 30-ти кандидатских диссертаций и множество дипломных работ.

С именем Л.Ф. Обуховой связано становление факультета психологии образования МГППУ. Она была создателем и бессменным руководителем кафедры возрастной психологии МГППУ. По ее инициативе в университете была организована международная магистерская программа «Психология развития». Благодаря энтузиазму Людмилы Филипповны в МГППУ созданы именные аудитории В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, Ж. Пиаже и других классиков отечественной и зарубежной психологии. Людмила Филипповна читала базовые дисциплины студентам разных факультетов МГППУ и многих других отечественных и зарубежных вузов. В последние годы она увлеченно работала над документальными фильмами, посвященным различным аспектам психологии развития.

За большой вклад в развитие отечественной психологии Людмила Филипповна награждена государственными и профессиональными наградами, среди которых Медаль в память 850-летия Москвы, Медаль К.Д. Ушинского, орден М.В. Ломоносова, Почетный знак «Пси золотая». Она лауреат премии Президента Российской Федерации в области образования, член Международного общества культурно-исторической психологии деятельности (ISCAR).

Людмила Филипповна — чудесный человек с необыкновенной доброй улыбкой, тонкая, понимающая и принимающая, психолог по внутреннему складу, а не только по профессии. Все, кто общался с

Людмилой Филипповной, чувствовали ее щедрость, доброту и отзывчивость, внимательное и заботливое отношение к коллегам и многочисленным ученикам — студентам, аспирантам, ценили огромный педагогический дар, исключительную преданность психологическому творчеству.

Светлая Память.

Руководство МГППУ, профессорско-преподавательский состав и сотрудники, студенты, аспиранты университета выражают глубокие и искренние соболезнования родным, близким и коллегам Людмилы Филипповны.

Interview L.F. Obukhova

M.A. Yegorova*,
Moscow State University of Psychology and Education,
Moscow, Russia,
mareg59@mail.ru

Интервью Л.Ф. Обуховой

М.А. Егорова*,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
mareg59@mail.ru

In English

Memories of war and post-war childhood

Lyudmila Filippovna, what are your immediate reminiscences about your childhood during wartime as a child?

I was in Moscow, as our family had never left the city, and I vaguely remember how we had to hide in the Baumanskaya underground. The escalators were not working and my parents had to go up and down the escalator stairs to wait out the bombing. I remember the sound of the air raid alarm. I remember famine, feeling hungry. It's awful. I can't possibly forget it. In order to survive somehow, my parents had to travel to buy bread. My parents were very poor, they were illiterate, and they were already too old to be sent to the front. One day, my mum took me on a trip, at the very beginning of the war. I will remember the women peeling potatoes in some village. And then, one of those women gave me a raw potato. I remember the taste of it, and it is unforgettable. And here are my sister's memories about me: I had an apron with pockets, and I put small bread crusts into them. As you can see, those were really hard times.

I remember such an event which, I hope, will never be repeated. Bread was rationed, and I remember my mother and her relatives cutting bread into pieces and selling it in the market. On one side of my house, there was a factory that produced buttons, on the other side,

there was another house, we had common courtyard, and there was a factory on the other side. Women were making bullets at that factory. We were watching how they worked: they were grinding out the bullets and putting them in boxes. After the process was over, metal shavings remained. Those shavings were so beautiful, glittering, gold-coloured and shimmering. We used to play with those shavings. Food was very simple, we never had a first course, main course, then dessert. However, cabbage soup and fried potatoes, for example, were always available, and I always invited my friends.

Lyudmila Filippovna, please tell me whom you lived with during war years?

I lived with my parents and my elder sister; she was a student, and she already worked. Nevertheless, for some reason, she was not sent to the front. I was a very small girl back then. I do not remember many things, but that's what my sister used to tell me. When the war began, my grandmother was still alive. We kids were small, and we cried a lot because we were hungry. My grandmother, who was 78 years old, gave one breast to me, and another one — to my cousin, in order to calm us down somehow. In all fairness, however, I want to say, "Yes, life was difficult, but we had some joyous and happy moments even then".

For citation:

Yegorova M.A. Interview L.F. Obukhova. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 350–353. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120322

Для цитаты:

Егорова М.А. Интервью с Л.Ф.Обуховой (воспоминания о военном времени) // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 350–353. doi:10.17759/chp.2016120322

* *Yegorova Marina Alekseyevna*, PhD, Dean of the Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: *mareg59@mail.ru*

Егорова Марина Алексеевна, кандидат педагогических наук, декан факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: *mareg59@mail.ru*

Lyudmila Filippovna, who did you make friends with during those years? Who were your friends?

We played with our peers, boys and girls who lived in the neighbouring houses. They were from more affluent and less affluent families. I was the only one who managed to break out of this life, out of the slum I lived in.

And what games did you play during your childhood? How would you describe your “predominant activity” during your childhood in times of war?

We used to play games together, which we initiated ourselves. And it was really the most important thing for that age. We had neither toys nor books, of course. By the end of the war, at the age of seven, we learned to play cards. There were a lot of us and we enjoyed playing together. Most of the time, we played in the yard. Our parents were not too worried about us. Despite the fact that it was an awful period and the times of famine, we were really free children. We could go wherever we wanted. We usually played cricket, goal post, and chicken. I remember perfectly well how we used to go specially to the German market. There was such a market in Engels Street. The market was filled with poor people. I remember those miserable people. They were very poorly dressed and seriously ill. We went to the market to collect sweet wrappers. We did not have our own sweets, so we collected sweet wrappers, and then we played with them. Sweet wrappers were a kind of treasure for us.

I remember how much fun we had as we went skating. I did not have any skates, but my friends did, and we used to fasten just one skate using ropes and sticks to our felt boots. And we enjoyed skating. We used to go tobogganning too.

We used to listen to the gramophone. At the end of the war, when we grew up, we loved to arrange various theatrical performances. There were a lot of us, and we performed as members of the Young Guard organization. I played the role of Oleg Koshevoi, and we thought if another war broke out we would also create an organization like the Young Guard.

In addition, we went to the cinema at the Markov club nearby. It was not expensive, and one could go and watch several sessions of the same film many times. The greatest joy for us all at the time was to take a sauna. In order to get into the sauna, we had to wait in a long queue. We used to go there with my mother, of course, but sometimes we went with other girls. That was a sort of entertainment for us.

How did children help each other to live through that difficult war situation?

I would not have used the words “live through”. That was real life. We lived. We didn’t know any other life. In that life, thank God, I had my mum and dad, and the fact that they were alive was real support and comfort. Despite the fact that it was a time of cold and hunger, and we had nothing to wear, we managed to find joyous moments in life: games, ice skating, tobogganning.

Lyudmila Filippovna, do you think the war had affected your development in any way? Did it leave you with any kind of psychological trauma?

I had my mum and dad and they loved me. It was the most important thing. By the time the war broke out, I was under four years of age. We were sent to a kindergarten in the Moscow suburbs and I remember the hustle and bustle caused by blacking out the windows. The Adults would run around trying to shut something. We did not understand what was going on. My mother came to visit me there, and I remember us riding a horse. The weather was fine, we were surrounded by trees, and I heard the sound of water flowing somewhere... And I felt so good! This memory is filled with positive emotions, and this is really important. My memories, despite the fact that I went through such a difficult life, are positive. And it’s probably helped me in my life. Nevertheless, I have to admit that, naturally, I have felt the consequences of the war. You asked whether I had any psychological trauma? Of course, I did! And it has lived with me all my life.

My son and my daughter studied in a German school, and when their acquaintances from Germany visited our house, I had quite a strange feeling because of the fact that Germans were in my house. And when I first went to Germany, I was up all night, I was tracing that route from Moscow to Berlin. When we arrived in Berlin, it was very important for me to reach the Brandenburg Gate, it was still the GDR then. I walked along Unter-den-Linden up to the end with Galya Burmenskaya, a friend of mine, although it was hard for her, but I needed to walk that way whatever it cost. The most important event in my life was when my grandchildren and ate ice-cream with me in the Reichstag. It was absolutely incredible. For me, the feeling of my being there together with my son and my grandchildren, eating ice-cream, was the peak of emotional experience.

**Воспоминания о военном
и послевоенном детстве**

Людмила Филипповна, что Вам прежде всего вспоминается из военного детства?

Я была в Москве — наша семья никуда не уезжала, и я смутно помню, что мы должны были прятаться в метро Бауманская. Эскалаторы не ходили, и родителям моим приходилось спускаться и подниматься по эскалатору пешком, чтобы пережить бомбежку. Я помню звук, звук воздушной тревоги. Я помню голод. Это ужасно. Это совершенно невозможно забыть. Для того чтобы как-то жить, мои родители должны были ездить за хлебом. Мои родители были очень бедные, они были неграмотные и уже в таком возрасте, что на фронт не брали. И однажды в такую поездку мама, в самом начале войны, взяла меня собой, я очень хорошо помню, как в какой-то деревне женщины чистили картошку. И вот одна из этих женщин дала мне сырую картофелину. Я помню вкус, и этот вкус забываем. А это — воспоминания моей сестры обо мне: у меня был фартучек, в котором были карманы, и в эти карманы я собирала корочки хлеба. Так что действительно было трудно.

Я помню такое событие, которое никогда уже больше, я надеюсь, не повторится. Хлеб был по карточкам, и я помню, как моя мама и ее близкие этот хлеб резали на куски и ходили на рынок продавать. С одной стороны моего дома была пуговичная фабрика, с другой стороны был еще дом, у нас был общий двор, и был завод с другой стороны. На этом заводе женщины точили пули. Мы смотрели, как они это делают: вытачивают пули и складывают в коробочки, — а от пуль оставалась стружка. Стружка эта была такая красивая, переливающаяся, золотистая с отливками. Вот с этой стружкой мы играли. Еда была очень простая, никогда не было первого, второго, третьего... А всегда были, например, щи, жареная картошка, и я всегда приглашала своих подруг.

Людмила Филипповна, расскажите, с кем Вы жили в военные годы?

У меня были родители и старшая сестра, она была студенткой, уже работала, на фронт она почему-то не попала. А я еще была маленькая. Я этого не помню, но вот что рассказывала мне моя сестра. Когда началась война, еще была жива моя бабушка. Дети были маленькие, и мы кричали, потому что хотелось есть. Бабушка, которой было 78 лет, давала одну грудь мне, другую — моей двоюродной сестре, для того чтобы каким-то образом нас успокоить. Но справедливости ради, я хочу сказать: да, это была трудная жизнь, но и в этой жизни были радостные, счастливые минуты.

Людмила Филипповна, с кем Вы дружили в эти годы? Кто были Ваши друзья?

У нас были ровесники, мальчики и девочки из соседних домов. Были из более обеспеченных и из менее обеспеченных семей. Вырваться из этого, из этой трущобы, в которой я жила, смогла только я.

А во что вы играли в детстве? И как бы Вы сейчас определили Вашу «ведущую деятельность» военного детства?

У нас были игры в коллективной форме, инициаторами которых были мы сами. И это самое-самое важное для этого возраста. Игрушек, конечно, у нас не было и книжек тоже. Уже к концу войны, в семилетнем возрасте, мы играли в карты. Играли с большим удовольствием, у нас была большая компания. Большую часть времени мы играли во дворе. Родители не были так озабочены присмотром за нами. Несмотря на то, что было страшное, голодное время, мы были очень свободными детьми. Мы могли ходить, куда мы хотели. Обычно играли в лапту, штангу, в ножички. Очень хорошо помню, как мы специально ходили на немецкий рынок. Был такой рынок на улице Энгельса. Тогда на рынке было очень много бедных. Я помню этих несчастных людей. Очень-очень плохо одетых, очень-очень больных. Мы на рынок ходили собирать фантики. У нас конфет своих не было, мы собирали фантики, а потом в них играли. Фантики были для нас драгоценностью.

Я помню, какое удовольствие мы получали от катания на коньках. У меня не было коньков, а у моих друзей были, и мы по одному коньку прикручивали с помощью веревки и палки на валенки. И с удовольствием катались. Катались и на санках.

Мы слушали патефон. В конце войны, когда мы подросли, мы любили устраивать различные театральные постановки. Нас было много, и мы играли в молодоговардейцев. Я была Олегом Кошевым, и мы думали, если будет новая война, то мы тоже организуем такую же организацию как молодая гвардия.

Еще мы ходили в кино, в клуб Маркова, который был неподалеку. Это было не дорого, и можно было войти и посмотреть несколько сеансов одного и того же фильма много раз. Самым большим счастьем для нас в то время было посещение бани. Для того чтобы попасть в баню, нужно было простоять длинную очередь. Мы ходили, конечно, с мамой, но иногда — и с девочками. И это было для нас развлечением.

Как дети помогали друг другу переживать тяжелую военную ситуацию?

Я бы не говорила «переживать». Это была жизнь. Мы жили. Другой жизни мы не знали. И в этой жизни, слава Богу, были мама и папа, то, что они были живы, это поддерживало. И несмотря на то, что было и голодно, и холодно, и нечего одеть, все равно были радостные моменты: игры, катания на коньках, на санках.

Людмила Филипповна, как Вы считаете, война как-то повлияла на Ваше развитие? Была ли война психотравмирующей ситуацией?

У меня были мама и папа, они меня любили — это было самое главное. Было начало войны, мне еще четырех лет не было. Нас отправили в Подмоскovie в детский сад, и я помню суету, связанную с затемнени-

ем окон. Бегают взрослые, что-то закрывают; мы же не понимали, в чем дело. Мама приезжала ко мне туда, и я помню: мы с ней едем верхом на лошади. Стоит хорошая погода, вокруг деревья, где-то течет вода... И мне так хорошо! Это воспоминание с положительным эмоциональным знаком, оно имеет важное значение. Мои воспоминания, несмотря на то, что была такая тяжелая жизнь, — с положительным знаком. И это, наверное, мне помогло в жизни. Тем не менее, я должна сказать, что, конечно, последствия были. Вы вот спрашивали, была ли какая-то психотравма — была, конечно, и она жила со мной всю жизнь.

Мои сын и дочь учились в немецкой школе, и когда к ним приходили знакомые из Германии,

мне было очень странно, что в моем доме немцы. А когда я в первый раз поехала в Германию, я всю ночь не спала, я прослеживала этот путь от Москвы до Берлина. Когда мы приехали в Берлин, мне было очень важно дойти до Бранденбургских ворот, тогда еще была ГДР. Я прошла всю эту Унтерлинден до конца с Галей Бурменской, ей тяжело было, а мне во что бы то ни стало это было нужно. Самым главным событием в моей жизни было, когда мы с внуками ели в Рейхстаге мороженое. Это было совершенно невероятно. Для меня вот это ощущение, что я здесь, вместе со своим сыном и внуками ем мороженое, — это пиковое переживание.

Interview L.F. Obukhova (to the “Symboldrama” magazine)

Интервью с Л.Ф. Обуховой (подготовленное для журнала «Символдрама»)

In English

Dear Colleagues,

In commemoration of Lyudmila Filippovna Obukhova, we publish an interview she gave to the “Symboldrama” magazine No. 1–2, 2012.



Lyudmila Filippovna Obukhova was born on 22nd July 1938, Candidate of Psychological Sciences (1972), Doctor of Psychological Sciences (from 1996), Professor (1997) of Moscow State University and MGPPU, Head of Educational Psychology Faculty at Moscow Psychological and Pedagogical University (1999), from 1974 she worked as Associate Professor, and from 1997 – as Professor of the Psychology Department at Moscow State University, the Faculty of Psychology, from 1996 she was a member of

the Russian Academy of Natural Sciences (RANS), a winner of the Russian President’s Prize for major personal contribution to the development of the activity approach to the development of the mind (1997) She graduated from the Philosophical Faculty of Moscow State University in 1960, finished her post-graduate course in 1965. She became an MSU employee from 1960, UNESCO expert on “The Small Child and the Family” (from 1988 through 1990), a member of the Editorial Board of the journal “Moscow University Bulletin” Series: “Psychology”, a member of the Editorial Board of the journal “Psychological Science and Education”.

The works by L.F. Obuhova are of paramount importance for organizing research activities in preschool edu-



For citation:

Interview L.F. Obukhova (to the “Symboldrama” magazine) . *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 354–359. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120323

Для цитаты:

Интервью с Л.Ф.Обуховой (подготовленное для журнала «Символдрама») // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 354–359. doi:10.17759/chp.2016120323

cation, for solving practical tasks of the development of children's thinking, and for diagnosing the levels of cognitive activity of children.

In the field of fundamental theoretical and methodological studies, a system of possible interpretations of a child's mental development is represented by L.F. Obukhova. There are two basic ways in the children's psychology development, both implementing one of the existing paradigms of research, such as natural and scientific and cultural-historical. Comparative analysis of theories of child development allowed us to dissect their continuity and establish the logic of the process of the formation of the scientific knowledge about the driving causes of a child's development.

L.F. Obukhova has conducted detailed analysis of the teachings by J. Piaget and questioned some of his provisions on an experimental basis. In order to study the specific features of a child's thinking (J. Piaget phenomena) she applied the method of planned formation of mental actions worked out by P.Y. Galperin.

L.F. Obukhova participated in many studies on the mental development of children, the impact of family relationships on a child's development. She participated in the long-term work with deaf-and-blind students of the MSU Faculty of Psychology. As a member of Research Centre team "Preschool Childhood" named after A.V. Zaporozhets, she participated in the development of a pre-school education programme "Origins", aimed at enriching (amplifying) a child's mental development and realizing the full potential of each age period.

Ludmila Filippovna was both a scientist and a teacher, and a wonderful scientific promoter and organizer. On her initiative, with her support and participation, teaching and research work at many universities and educational institutions of Russia was launched, and it is being further developed (Arkhangelsk, Nizhny Novgorod, Surgut, Samara, Dubna, etc.)

L.F. Obuhova published over 70 scientific works, including articles in German, English, and French. Her main scientific works are as follows: "Stages of the Child's Thinking Development" (1972), "The Concept of Piaget: Pros and Cons" (1981), "Contemporary American Developmental Psychology" (1986, combined work), "Forms and Functions of Imitation in Childhood" (1994, combined work), "A Child's Psychology: Theories, Facts, Problems" (1995), "Jean Piaget: Theory, Experiments and Discussions" (2001),

"Developmental Psychology: Coursebook for High Schools" (2006). Under the guidance of L.F. Obukhova over 30 PhD theses were successfully defended. Lyudmila Filippovna was the author of fundamental course book "Developmental Psychology", which has already become a classic, and it is still being used by many students in studying psychology not only in Russia, but also abroad. Since 1994, the course book has been reprinted many times, the latest one being: L.F. Obukhova "Developmental Psychology". — M. Yuright, Harvard Business Press, 2011.

1. Why did you, as a psychologist, choose the specialization that meant working with children?

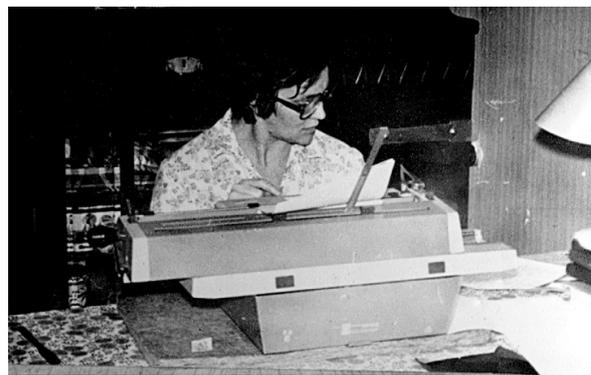
In the beginning of my professional work, (in the 1960s), psychology was not differentiated in multiple directions, as it is today. Therefore the choice was limited: children's, educational, medical psychology, psychophysiology, labour psychology. There were a few psychologists working in these areas, and all of them were dedicated scientists. Today, they are well-known all over the world. A.N. Leontyev, A.R. Luria, P.YA. Galperin, A.V. Zaporozhets, D.B. Elkonin, B.M. Teplov, Ye.N. Sokolov, all of them were my teachers. The scientist who had determined my way in life and career was Pyotr Yakovlevich Galperin. He may be identified as the "Teacher from a Series of Wise Men". At the time, he was the Head of the Children's Psychology Department.

2. What do you think is the difference between the personality of a psychologist who works with children and a psychologist who works with adults?

What are the specific issues in of working with children? Any professional psychologist can work with children and with adults. He should have a good theoretical foundation so that he may be able to see, to listen and to hear, to be "observant", to understand the signs of behaviour, which are not perceived by people who don't have professional training, who usually do not pay attention to them. The psychological tools, which a specialist should have, also make a difference. While working with children at early stages of ontogenesis (infant, early, pre-school, primary school age), the concept of "development" should be used, so that it may guide the process in accordance with the appropriate age norm; while working with adults, who have



Ludmila Filippovna with her Mom



Working on the book about J. Piaget



Among great teachers

already completed the development process, we may speak about therapy.

3. In your opinion, what is the difference between contemporary children and those who lived in the 20th century?

Contemporary children do not have to fetch water, to chop wood, to heat a stove, to wash dishes, to do the laundry. They have computers, mobile phones, e-books, game consoles, video training simulators, interactive toys and many more things. They are being taught to read and to write at an early age. Despite this abundance aimed at stimulating, accelerating mental development, contemporary children undergo the same stages of development of personality that have been outlined in the publications by Z. Freud, Erikson, A.N. Leontiev, D.B. Ilkonin. No significant transformations happened in mental development in the new century. One can observe just certain temporary fluctuations in the timescales for the emergence of some or other new psychological formations.

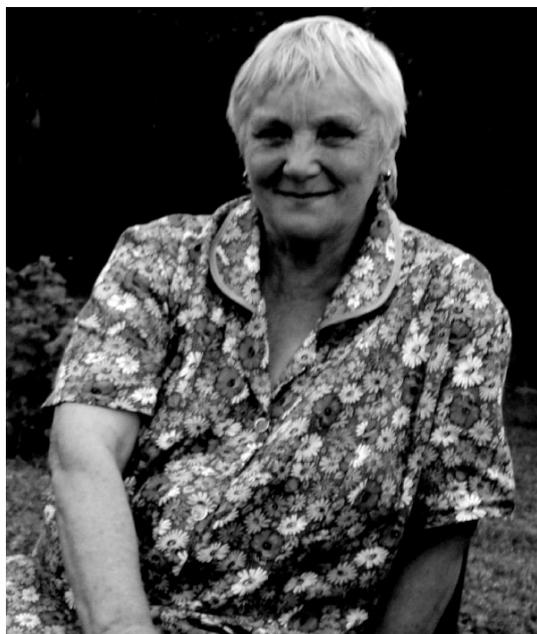
4. May I ask what kind of a child you used to be?

The war was in progress, I remember the sweet taste of raw potatoes, which were given to me by an unknown woman; my father was swollen with hunger; my mom was used to go down to the underground with me during the bombing; there were poorly-dressed people on the streets during a harsh winter. There were no toys and books with coloured pictures. However, we had a gramophone, radio set, cards, skates, although one pair for two kids; in summer time we went to a summer camp based in a half-ruined monastery in Volokolamsk. The greatest pleasure for me was taking a sauna and listening to radio broadcasts. During childhood, we used to play a lot together — cops and robbers, stander, mumble-the-peg, hopscotch, cards. We were together in the street and we were free! We had wonderful teachers at school, almost everyone had a favourite teacher. Valentina Aleksandrovna Sidorova, who taught the Russian language and literature, was a favourite teacher for me and my schoolmates. She taught us to write grammatically and to love the Russian language. Our teachers, in turn, empathised with us, children of the war.

5. What is your idea of happy childhood?

Happiness cannot be absolute or complete, even during childhood. The most important thing for a child is to develop properly, to live through each psychological age in a meaningful way, to carry out all activities typical of their age: to play, to draw, to design, to listen to fairy-tales, to help adults with the work around the house, to socialize with their peers, etc. In national psychology, such form of development is called amplification. It is exactly amplification of development, which is necessary to ensure a happy childhood. However, there is more to life than this. One cannot do without parental affection, which is an integral part of a happy childhood.

Уважаемые коллеги! В память о Людмиле Филипповне Обуховой мы публикуем интервью, которое она давала для журнала «Символдрама» № 1–2, 2012.



Людмила Филипповна Обухова родилась 22 июля 1938 г., кандидат психол. наук (с 1972 г.), доктор психол. наук (с 1996 г.), профессор (с 1997 г.) МГУ и МГППУ, заведующая кафедрой возрастной психологии факультета психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета (с 1999 г.), с 1974 г. работает доцентом и с 1997 г. профессором кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ, с 1996 г. действительный член Российской академии естественных наук (РАЕН), лауреат премии Президента РФ за вклад в разработку деятельностного подхода к развитию психики (1997 г.). Окончила психологическое отделение философского факультета МГУ в 1960 г., аспирантуру в 1965 г. Сотрудник МГУ с 1960 г., эксперт ЮНЕСКО по проблеме «Маленький ребенок и семья» (с 1988 по 1990 гг.), член редколлегии журнала «Вестник Московского университета. Серия «Психология», член ред. коллегии журнала «Психологическая наука и образование».

Работы Л.Ф. Обуховой имеют важнейшее значение для организации научно-исследовательской деятельности в системе дошкольного образования, для решения практических задач по развитию детского мышления, для диагностики уровней развития познавательной деятельности детей.

В сфере фундаментальных теоретико-методологических исследований Л.Ф. Обуховой представлена система возможных интерпретаций психического развития ребенка. Установлены два магистральных пути развития детской психологии, каждый из которых реализует одну из существующих парадигм исследования — естественно-научную и культурно-историческую. Сравнительный анализ теорий детского развития позволил вскрыть их преимущен-

ность и установить логику процесса формирования научного знания о движущих причинах детского развития.

Л.Ф. Обухова провела детальный анализ учения Ж. Пиаже и подвергла экспериментальному опровержению ряд его положений. Для изучения характерных особенностей детского мышления (феноменов Ж. Пиаже) она применяла метод планомерного формирования умственных действий П.Я. Гальперина.

Л.Ф. Обухова принимала участие во многих исследованиях, посвященных изучению умственного развития детей, влиянию семейных отношений на развитие ребенка. Участвовала в многолетней работе со слепоглохими студентами факультета психологии МГУ. В составе научным коллективом центра «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца она участвовала в разработке программы дошкольного образования «Истоки», направленной на обогащение (амплификацию) психического развития ребенка и максимальную реализацию возможностей каждого возрастного периода.

Людмила Филипповна не только ученый и педагог, но и прекрасный пропагандист и организатор науки. По ее инициативе, при ее поддержке и участии начиналась и развивается педагогическая и научно-исследовательская работа во многих университетах и педагогических институтах РФ (Архангельск, Нижний Новгород, Сургут, Самара, Дубна и др.).

Л.Ф. Обуховой опубликовано более 70 научных работ, включая статьи на немецком, английском, французском языках. Основные научные труды: «Этапы развития детского мышления» (1972), «Концепция Ж. Пиаже: за и против» (1981), «Современная американская психология развития» (1986, в соавт.), «Формы и функции подражания в детском возрасте» (1994, в соавт.), «Детская психология: теории, факты, проблемы» (1995), «Жан



Пиже: теория, эксперименты, дискуссии» (2001), «Возрастная психология: Учебник для вузов» (2006). Под руководством Л.Ф. Обуховой успешно защищено более 30-ти кандидатских диссертаций. Людмила Филипповна — автор фундаментального учебника «Возрастная психология», ставшего уже классическим, по нему учатся многие студенты не только в России, но и в ближнем зарубежье. С 1994 г. учебник выдержал несколько переизданий, новейшее на сегодняшний день: Л.Ф. Обухова «Возрастная психология». — М., Юрайт, 2011.

1. Почему Вы, как психолог, выбрали специализацию именно по работе с детьми?

В начале моей профессиональной работы (60-е годы прошлого века) психология не была дифференцирована на множество различных направлений, как это имеет место сегодня. Поэтому выбор был невелик: детская, педагогическая, медицинская психология, психофизиология, психология труда. Психологов, работавших в этих сферах, было мало, и все они были настоящими учеными. Сегодня их знает весь мир. А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Б.М. Теплов, Е.Н. Соколов были моими учителями. Ученым, определившим мой жизненный и профессиональный путь, стал Петр Яковлевич Гальперин. О нем можно сказать — «Учитель из плеяды мудрецов». В то время он был заведующим кафедрой детской психологии.

2. Чем, на Ваш взгляд, отличается личность психолога, работающего с детьми, от психолога, который работает с взрослыми?

В чем специфика работы с детьми? Любой психолог-профессионал может работать и с детьми, и со взрослыми. Он должен иметь хорошую теоретическую подготовку, уметь видеть, слушать и слышать, быть «приметливым», понимать знаки поведения, на которые люди, не имеющие профессиональной подготовки, обычно не обращают внимания. Различия состоят в психологическом инструментарии, которым должен овладеть специалист. В работе с детьми на ранних этапах онтогенеза (младенческий, ранний, дошкольный, младший школьный возраст) следует использовать понятие «развитие» и направлять процесс так, что-



Людмила Филипповна с мамой

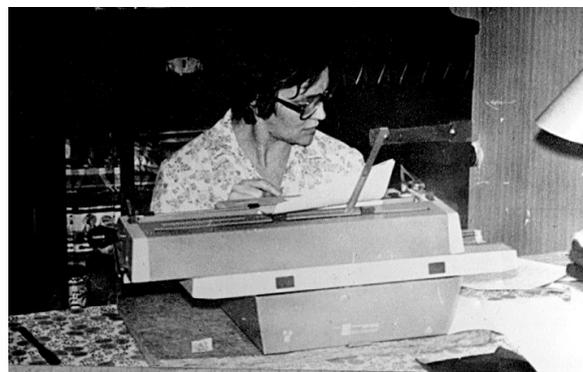
бы он соответствовал возрастной норме; в работе со взрослыми, уже завершившими процесс развития, можно говорить о терапии.

3. Как Вам кажется, чем современные дети отличаются от детей, которые жили в XX веке?

Современным детям не нужно приносить воду, колоть дрова, топить печь, мыть посуду, стирать белье. У них есть компьютеры, мобильные телефоны, электронные книги, игровые приставки, видеотренажеры, интерактивные игрушки и многое другое. Их рано учат читать и писать. Несмотря на это изобилие, направленное на стимулирование, ускорение психического развития, современные дети проходят те же самые этапы развития личности, намеченные в периодизациях З. Фрейда, Э. Эриксона, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина. Никаких существенных преобразований в психическом развитии в новом веке не произошло. Можно заметить лишь некоторые временные колебания в сроках появления тех или иных психологических новообразований.

4. Каким ребенком были Вы сами?

Шла война; помню сладкий вкус сырой картошки, которую дала мне незнакомая женщина; отца, распухшего от голода; маму, спускающуюся со мной в метро во время бомбежки; плохо одетых людей на улице во время суровой зимы. Не было игрушек и книжек с цветными картинками. Но



Работа над книгой о Ж.Пиже



С великими учителями

был патефон, радио, карты, коньки — одна пара на двоих, санки; летом — пионерский лагерь в полуразрушенном монастыре в Волоколамске. Высшее удовольствие — баня и радиопередачи. Мы, дети, много играли вместе в казаки-разбойники, шандер, ножечки, классики, карты. Мы были вместе на улице и были свободны! В школе были замечательные учителя, почти у всех был любимый учитель. Для меня и моих школьных подруг любимой учительницей была Валентина Александровна Сидорова, которая преподавала русский язык и литературу. Она научила нас писать грамотно и любить русский язык. Наши учителя, в свою очередь, жалели нас как детей войны.

5. Каким Вы видите счастливое детство?

Не бывает абсолютного, полного счастья, даже в детстве. Главное для ребенка — нормально развиваться, проживать полноценно каждый психологический возраст, осуществлять все виды деятельности, свойственные возрасту: играть, рисовать, конструировать, слушать сказки, помогать взрослым в домашней работе, общаться со сверстниками и т. д. В отечественной психологии такое развитие называется амплификацией. Именно амплификация развития необходима для того, чтобы детство было счастливым. Но это не все. Счастливое детство не может быть без родительской любви.



МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
MOSCOW STATE UNIVERSITY OF PSYCHOLOGY & EDUCATION ■

Международный научный журнал КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ »

ISSN (печатная версия): 1816-5435
ISSN (online): 2224-8935

Издатель: ФГБОУ ВО «Московский
государственный психолого-педагогический
университет» (МГППУ)

Издается с 2005 года

Электронная версия: <http://psyjournals.ru>

Журнал открытого доступа

International Scientific Journal CULTURAL-HISTORICAL « PSYCHOLOGY

ISSN (print): 1816-5435
ISSN (online): 2224-8935

Founder & Publisher: Moscow State
University of Psychology and Education
(MSUPE)

Started in 2005

Electronic version:
<http://psyjournals.ru/en>

Open Access Journal



Web of Science Core Collection



www.psyjournals.ru/kip