

## Условия инициации пробного действия

**Б.Д. Эльконин\***,

ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия,  
*belconin@bk.ru*

**В.Н. Семенова\*\***,

ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия,  
*lerasemenova94@mail.ru*

В статье представлены результаты экспериментального моделирования условий инициации пробного действия. Гипотеза исследования: инициация пробного действия возможна путем задания двух противопоставленных позиций в рамках одного действия. Проба была определена в качестве «центра» удержания двух тенденций осуществления действия — результативной и ориентировочной. Методическим решением было конструирование такой системы заданий, при выполнении которых построение некоего объекта выступило бы, вместе с тем, и как проявление черт самого поля действия. В исследовании приняли участие 52 человека в возрасте от 7 до 22 лет (учащиеся общеобразовательных школ и вузов города Москвы). С использованием непараметрических методов математической статистики выявлены уровни выполнения заданий, характеризующие «меру пробности» действия. В статье описаны феномены, свидетельствующие о становлении пробного действия, а также выявленный в ходе эксперимента способ преодоления выполнения в пробе — переосмысление задания.

**Ключевые слова:** действие, ориентировка, проба, переосмысление, преодоление выполнения в пробе.

## Trial Action: Conditions for Initiation

**B.D. Elkonin,**

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,  
*belconin@bk.ru*

**V.N. Semenova,**

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,  
*lerasemenova94@mail.ru*

The paper presents outcomes of experimental modeling of the conditions for initiating trial action. The hypothesis of our research was that the initiation of the trial action becomes possible when two opposed positions are set within a single action. The trial action was considered the 'centre' of retention of two tenden-

**Для цитаты:**

Эльконин Б.Д., Семенова В.Н. Условия инициации пробного действия // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 3. С. 93–100. doi: 10.17759/chp.2018140309

**For citation:**

Elkonin B.D., Semenova V.N. Trial Action: Conditions for Initiation. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 3, pp. 93–100. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140309

\* Эльконин Борис Данилович, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией, ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия. E-mail: belconin@bk.ru

\*\* Семенова Валерия Николаевна, младший научный сотрудник, ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия. E-mail: lerasemenova94@mail.ru

*Elkonin Boris Daniilovich*, PhD in Psychology, Professor, Head of Laboratory, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: belconin@bk.ru

*Semenova Valeria Nikolayevna*, Junior Research Fellow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: lerasemenova94@mail.ru

cies of acting – result- and orientation-based. As for the technique, we decided to design the tasks in such a way that they would result in the construction of some object, and this process would, at the same time, display the features of the very field of acting. The research involved 52 subjects aged 7–22 years (students of state schools and universities of Moscow). Using nonparametric methods of mathematical statistics, we revealed several levels of performance characterized by different ‘degrees of trialness’ of the action. The paper describes phenomena that provide evidence of the trial action formation, and also discusses a method of overcoming performance in the trial, rethinking of the task, that was revealed during the experiment.

**Keywords:** action, orientation, trial, rethinking, overcoming performance in a trial.

## 1. Введение

В культурно-исторической психологии понятие об ориентировочной деятельности является ключевым. Пожалуй, нет ни одной работы ее классиков, в которой ориентировка не понималась бы как необходимый и существенный момент построения действия [2; 3; 4; 6; 7; 8; 9 и др.] В известных работах П.Я. Гальперина ориентировка поведения в поле (плане) образа ситуации понята как функция психики и определена как предмет психологии.

В работах П.Я. Гальперина по поэтапному формированию умственных действий построение действия было представлено как связность двух его частей – ориентировочной и исполнительной. Была разработана типология способов построения ориентировочной части действия: 1-й тип ориентировки – пробы и ошибки, 2-й тип – предоставление ученику системы ориентиров действия, 3-й тип – проработка способа самостоятельного определения ключевых ориентиров действия. 3-й тип ориентировки был представлен как норма эффективного обучения, а его принципиальное устройство Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов было положено в основание развертывания учебной деятельности [4; 14].

В теории П.Я. Гальперина нам важно выделить два момента. Во-первых, по нашему разумению, разделение действия на две, пусть и связанные, «части» – ориентировочную и исполнительную – не может рассматриваться как всеобщий принцип построения действия. Здесь уместно упомянуть возражение А.Н. Леонтьева, который утверждал, что ориентировка – это не «часть», а *функция* действия. Во-вторых, словосочетание «пробы и ошибки» (1-й тип ориентировки) наводит на представление лишь об одном роде связности опробования и выполнения и нивелирует устройство пробно-поискового действия, где поиск выступает как *соотнесение* выполнения действия и образа его поля<sup>1</sup>.

## 2. Замысел эксперимента

Представление об ориентировке как функции действия, а не его предваряющей «части», обнажает вопрос об ином полагании пробного действия. Проба оказывается одновременно отнесенной *и* к образу поля

действия, *и* к достижению результата, т. е. оказывается «центром» удержания *двух* тенденций – тенденции *достижения* и тенденции *построения поля* действия. В той мере, в какой речь идет об экспериментальном моделировании *условий инициации* пробного действия, проба должна рассматриваться как *произвольное и преднамеренное* действие, а не лишь стихийное следствие трудностей достижения результата – ориентировочная *реакция*. В подобном рассмотрении одновременность и связность указанных тенденций выступает как связность двух *позиций* в построении действия.

Существенно, что произвольность пробы (ориентировки) *в* самом акте выполнения действия, как бы *из* него есть *превращение* исполнительного начала в пробное, или, словами Л.С. Выготского, *преодоление* исполнительного действия в пробное. Здесь действие идет не от заранее заданной ориентировки к реализации, а, наоборот, – от реализации к прояснению, дополнению или преобразованию ориентирующего образа<sup>2</sup>. При этом пробное действие выступает как «проявитель» образа *поля* возможного действия, его ориентиров «из» самой «местности» действия<sup>3</sup>.

Необходимо специально отметить, что пробное действие возникает в ситуации «живого», нестабилизированного поля достижения результата. Об этом говорил и писал П.Я. Гальперин, вводя категорию Субъекта [3]. Подобную ситуацию выстраивал в своих экспериментах В.В. Рубцов [10]. Ситуации совместно-распределенного действия, выстроенные в экспериментах В.В. Рубцова, требовали ориентации *и* на заданный образец, *и* на возможное (а не предопределенное) действие партнера. Именно в «точке» взаимности, согласованности операций возникали пробные (примеривающие) действия детей.

Представленные соображения легли в основание конструирования экспериментальной модели инициации преднамеренного пробного действия [11].

## 3. Конструкция методики

Сюжет экспериментальной методики можно представить в метафоре такого *построения* чего-либо, которое есть вместе с тем *и обнажение*, проявление природы того поля, той «местности», на которой нечто

<sup>1</sup> Н.Н. Подъяков, возражая П.Я. Гальперину, писал о важности инициации именно пробно-поискового начала действия [9, с. 111].

<sup>2</sup> Именно такова функция действия в известных экспериментах А.Н. Леонтьева по возникновению ощущения и формированию звуковысотного слуха [7].

<sup>3</sup> В экспериментах по знаковому опосредствованию аналогом превращения выполнения в пробу является превращение обозначаемого в обозначающее – обратимость знаковой операции [12, с.13–20].

строится. Хорошим примером может быть вырисовывание некоего изображения, которое есть вместе с тем и обнаружение скрытого изображения, нарисованного ранее. В этом сюжете рисование выступает в двух функциях: в своей собственной функции порождения изображения и *в самом этом акте* — в функции проявления другого, скрытого изображения.

В представленном сюжете и содержалось методическое решение [11]. В ключевых заданиях эксперимента (3-м и 4-м) на стекле, покрытом с одной (задание 3) или с двух (задание 4) сторон белой краской испытуемые должны были нарисовать собственный рисунок, стирая краску губкой или кистью, и вместе с тем определить, что нарисовано с другой стороны стекла. Испытуемые не видели, что нарисовано с обратной стороны и, соответственно, не могли заранее знать, как строить свой рисунок. С помощью специальных значков само рисование означивалось как позиция «художника», а распознавание скрытого изображения — как позиция «реставратора».

Эксперимент включал четыре задания. В первых двух заданиях требовалось либо лишь нечто нарисовать (1-е задание), либо лишь обнажить скрытый рисунок (2-е задание), т. е. действовать из одной позиции — либо как «художника», либо как «реставратора». Их можно назвать «однопозиционными».

В 3-м и 4-м заданиях от испытуемых требовалось выстроить *скоординированные* действия и с позиции «художника», и с позиции «реставратора». Такие задания можно назвать «полипозиционными».

В эксперименте участвовали 52 человека в возрасте от 7 до 22 лет, разделенных на группы по возрастам: 7–8 лет — 12 человек; 10–11 лет — 12 человек; 13–14 лет — 12 человек; 16–17 лет — 12 человек; 20–22 года — 4 человека.

Экспериментальная сессия включала в себя все 4 задания. По желанию участников эксперимента, некоторые задания можно было выполнить несколько раз. Для одной экспериментальной сессии приглашались два участника, входящих в одну возрастную группу. Время выполнения заданий парой испытуемых составляло примерно 45–60 минут<sup>4</sup>.

Эксперимент со школьниками проходил в классе рисования. Парты были расположены полукругом. На каждой парте устанавливалось стекло, закреп-

ленное в деревянной раме (рис. 1). Одновременно в классе были установлены 7 стекол: по два стекла с 1-м, 2-м и 3-м заданиями и одно стекло, предназначенное для выполнения 4-го задания. Все стекла покрывались белой краской со стороны испытуемого. На стеклах закреплялись таблички, обозначающие номер и характер задания (рис. 2).

Первое, второе и третье задания выполнялись поодиночке, а четвертое — в паре. Испытуемым сообщалось, что рядом с местом выполнения каждого задания расположены таблички, обозначающие характер предполагаемых действий: там, где изображена кисточка необходимо было рисовать собственный рисунок, где знак вопроса — отгадывать сюжет уже нарисованного, а там, где изображены и вопрос и кисточка, необходимо было делать и то и другое (рис. 2). Также сообщалось, что задания идут от простых к сложным (1-е — самое простое, а 4-е — самое сложное), но их можно выполнять в любой последовательности. Точная инструкция к каждому заданию давалась испытуемому, когда он выбирал задание для выполнения.

Для выполнения каждого задания испытуемым предоставлялись: губка, 3 кисточки разного размера, банка с водой, карандаш и листы бумаги. Бумага использовалась для создания эскизов собственных рисунков, а также для демонстрации экспериментатору того, что им удалось выявить на оборотной от них стороне стекол в ходе выполнения заданий.

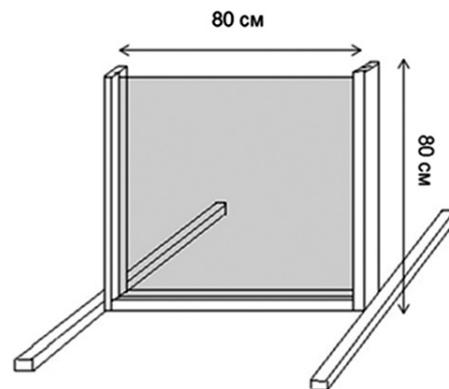


Рис. 1. Стекло в раме

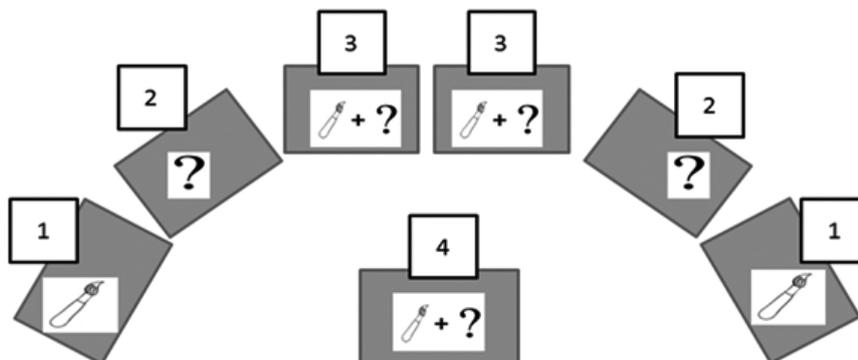


Рис. 2. Расположение стекол с заданиями

<sup>4</sup> Исследование проходило на базе ГБОУ «Школа № 2107» города Москвы.

Как уже говорилось, в 1-м задании стекла были покрыты белой краской со стороны испытуемого, стирая которую необходимо было нарисовать любой собственный рисунок. Во 2-м задании стекла также были покрыты белой краской со стороны испытуемого, а на обратной стороне стекла были изображены простые рисунки горизонтально или вертикально симметричные (рыбка, листок, ромашка, солнце). Стирая краску со своей стороны, испытуемый должен обнаружить спрятанный рисунок, сделав как можно меньше мазков по стеклу, а затем на бумаге изобразить обнаруженное.

В 3-м задании стекла также были покрыты белой краской со стороны испытуемого, но на обратной стороне стекла были изображены более сложные, чем во втором задании, асимметричные рисунки (как, например, дом и забор, цветок колокольчика с листьями и др.). Испытуемому сообщалось, что на этом стекле нельзя просто стирать, как на стекле № 2, а надо рисовать свой рисунок. Требовалось заранее придумать свой рисунок, сделать его эскиз на бумаге, а затем изобразить этот рисунок на стекле, одновременно обнаруживая и опознавая спрятанный рисунок. Обнаруженный и опознанный рисунок затем также надо было изобразить на бумаге.

4-е задание выполнялось в паре. Стекло было покрыто белой краской с двух сторон. Инструкция повторяла 3-е задание, однако теперь испытуемые должны были опознавать не готовое спрятанное изображение, а то, что рисует партнер по заданию. Перед началом рисования оба испытуемых делали эскизы своих будущих изображений, не показывая их друг другу, а затем одновременно приступали к рисованию и по его завершении выполняли на бумаге рисунок, который, по их мнению, был рисунком партнера (с другой стороны стекла).

#### 4. Результаты

С 1-м заданием без затруднений справились все испытуемые.

Со 2-м заданием также справились все испытуемые, однако не все из них действовали согласно требованиям инструкции. Так, дети в возрасте 7–8 лет только в 25% случаев заканчивали выполнение задания, обнаруживая «спрятанный» рисунок минимальным количеством мазков, а остальные 75% испытуемых смывали всю краску вокруг обнаруженного рисунка и продолжали это делать еще и после того, как изображение стало полностью видимым.

При выполнении 2-го задания испытуемые следующей возрастной группы (10–11 лет) действовали согласно требованиям инструкции куда чаще — в 66% случаев они ограничивались смыванием краски с обнаруженной части изображения. В двух следующих группах (13–14 и 16–17 лет) с выполнением задания согласно требованиям справлялись в 75% и 82% случаев соответственно.

Начиная с 13–14 лет успешное выполнение второго задания опосредствуется несколькими стратегиями поиска спрятанного рисунка. Таковы точечные смывания в разных частях стекла, рисование двух пересекающихся полос (в виде «креста» и знака «плюс»),

постепенное увеличение круга, начинаемого в центре стекла (при этом круг не увеличивался до размеров, значительно превосходящих искомое изображение).

Все испытуемые в возрасте 20–22 лет справлялись с выполнением этого задания без нарушения инструкции.

С выполнением 3-го задания испытуемые в возрасте 7–8 лет не справлялись вовсе. Они выполняли на бумаге эскиз, затем приступали к изображению задуманного на стекле, но как только обнаруживали элемент спрятанного рисунка, «забывали» про свое изображение и полностью нарушали его. Поиск «спрятанного» рисунка, как и в предыдущем задании, выполнялся обильным смыванием краски вокруг уже обнаруженного изображения. Напоминание экспериментатором инструкции или вопрос о том, помнит ли испытуемый, что в этом задании «две части», не вызвали никаких изменений в выполнении задания.

Испытуемые 10–11 лет справлялись с выполнением 3-го задания в 60% случаев. Однако лишь 10% из них делали это самостоятельно. При напоминании инструкции дети этого возраста демонстрировали понимание допущенной ими ошибки, но, как уже сказано, только 60% из них исправляли ее. Остальные же 40% видели свое действие заверренным или снова «забывали» о выполнении *своего* рисунка в ходе дальнейшего обнаружения частей спрятанного изображения.

Подростки в возрасте 13–14 лет справлялись с заданием в 90% случаев, 75% делали это самостоятельно. В следующих возрастных группах (16–17 и 21–22 года) все испытуемые справлялись с заданием, подсказки требовались только 10% испытуемых в возрасте 16–17 лет. Начиная с 16–17 лет можно встретить «полупрозрачные» рисунки (часто — лица). Такой рисунок занимает большую часть стекла и позволяет хорошо увидеть сквозь него «спрятанный» экспериментатором рисунок, но при этом нет областей, где краска была бы полностью смыта.

С выполнением 4-го задания дети 7–8 лет не справлялись вовсе. После выполнения эскиза своего рисунка они приступали к рисованию на стекле, но в большинстве случаев не заканчивали даже свой рисунок (тем более не обнаруживали, что рисует партнер с другой стороны стекла). Вероятно, это связано с тем, что в предыдущих заданиях выполнение своего рисунка этими детьми было полным смыванием краски со стекла, в то время как в этом задании подобное становится невозможным — стекло покрыто краской с двух сторон и, стирая краску со своей стороны, можно видеть свой рисунок, а прозрачность стекла может появиться только в тех местах, где пересекаются части двух рисунков с разных сторон.

Выполняя 4-е задание, все дети в возрасте 10–11 лет справлялись с выполнением своего рисунка на стекле, но при этом выявить рисунок партнера смогли лишь 30% из них. Оставшиеся 70% либо говорили, что все выполнили, не реагируя на подсказки и напоминания о второй части задания, либо сетовали на невозможность увидеть нарисованное другим («ты плохо прорисовал, ничего не видно»), либо пытались жульничать, выспрашивая у партнера сюжет его рисунка или заглядывая на его сторону стекла.

Испытуемые в возрасте 13–14 лет справлялись с выполнением четвертого задания в 75% случаев, а в возрасте 16–17 лет — в 90% случаев. Все испытуемые в возрасте 21–22 справились выполнением этого задания.

Результаты выполнения заданий по возрастным группам отражены в табл. 1

Связь между возрастом испытуемых и их результатами при выполнении заданий статистически значима при уровне значимости  $p < 0.05$ .

Различия в выполнении заданий детьми разного возраста были подтверждены статистически с помощью критерия Краскала–Уоллиса.

Как показано в табл. 2, значимость возрастных различий установлена относительно выполнения всех заданий, кроме первого, с которым справились испытуемые всех возрастов.

Возрастные различия в выполнении 2-го задания установлены лишь на уровне значимости  $P < 0,05$ , что говорит о меньшей значимости возрастных различий при выполнении 2-го задания, чем при выполнении 3-го и 4-го заданий.

Возрастные различия в успешности выполнения 3-го и 4-го заданий установлены на уровне значимости  $P \leq 0,001$ .

## 5. Обсуждение результатов

В выполнении 3-го и 4-го заданий испытуемыми 13 лет и старше наблюдался ряд феноменов, свидетельствующих о становлении произвольного пробного действия — преодолении выполнения в пробе.

Задания предполагали связь, координацию двух действий (и рисование, и проявление нарисованного). Взаимность двух действий была лишь подразумеваемой в третьем задании и явственно заданной в четвертом.

Взаимность действий строилась как новое **смысловое поле**, новый значимый контекст и сюжет, *опосредствующий* выполнение заданий.

Так, при выполнении 4-го задания парами подростков само принятие позиций «художника» и «реставратора», требующих собственное изображение выстроить и как способ выявления скрытого изображения другого человека, превращалось в способ *личного обращения* к напарнику самим своим изображением.

Функция обращенности изображения напарнику становилась важнее, чем изобразительная сторона рисунка. Пример такого выполнения задания — замена рисунка текстом. Важно, что слова текста, изображенные на стекле, представляли собой короткую шутку, известную именно этой паре подростков.

В других случаях собственный рисунок приобретал характер «загадки» партнеру, причем для ее отгадывания необходимо было знание интересов и увлечений партнера (например, недостаточно отгадать, что изображен человек, надо отгадать, кто это из общих знакомых).

Одним из показателей стремления ориентироваться на *общее* поле действия является то, что 33% испытуемых этого возраста, не сговариваясь, изображали каждый со своей стороны один и тот же предмет. Судя по репликам подростков, в качестве обращения выделяется предмет, устойчиво закрепленный в поле их общения. Важно подчеркнуть, что в приведенных примерах взаимодействие партнеров имело характер веселой *игры* [15]: рисунки и тексты выполнялись как вызовы партнеру.

При выполнении 4-го задания испытуемыми старшей группы (21–22 года) был зафиксирован случай иного способа создания нового контекста (смысла) работы.

Одна девушка из пары, выполняющей четвертое задание, воскликнула «Ага, вот как можно! Жалко, сейчас уже не получится».

После выполнения задания эти испытуемые выразили желание выполнить еще одно задание этого же типа. При повторном выполнении, испытуемая, продемонстрировавшая прежде «ага-реакцию», в качестве своего рисунка изобразила окно, выполнив свой рисунок в функции рам-

Таблица 1

Результаты выполнения заданий по возрастным группам

Возраст	Количество детей	Задание					
		1-е	2-е		3-е		4-е
		Нарисовать	Обнаружить		Нарисовать + обнаружить		Нарисовать + обнаружить (в паре)
<b>Всего</b>	52	+	+	По правилам	+	Самостоятельно	+
7–8	12	100%	100%	25%	0%	0%	0%
10–11	12	100%	100%	66%	60%	10%	30%
13–14	12	100%	100%	75%	90%	75%	75%
16–17	12	100%	100%	82%	100%	90%	90%
21–22	4	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Таблица 2

Значимость возрастных различий при выполнении заданий (по критерию Краскала–Уоллиса)

	1-е задание	2-е задание	3-е задание	4-е задание
Хи-квадрат	,000	6,781	19,654	14,281
Асимптотическая значимость	1,000	,034	,000	,001

ки для рисунка напарницы. Новым контекстом стало соавторство — превращение двух рисунков в один.

В нашем эксперименте переосмысление действия — включение его в собственную, а не лишь извне заданную задачу — проявляется, начиная с подросткового возраста. Включая задание экспериментатора в новый, «объемлющий» контекст, переосмысляя его, подростки удерживали связность двух позиций и *превращали исполнительное действие в пробно-игровое*.

К сказанному можно добавить, что испытуемые подросткового и юношеского возраста значительно чаще просят дать им повторно выполнить 3-е и 4-е задания, чем испытуемые младших возрастов.

Начиная с подросткового возраста, испытуемые начинают договариваться о дополнительных правилах, сами следят за тем, чтобы партнер не подглядывал («иначе не интересно»), а некоторые из них стараются избегать смывания больших площадей краски, говоря, что это не честно по отношению к другому, и часто называют такие действия «читерством».

Переосмысление ситуации рисования и создание нового контекста действия изменяло характер выполнения 3-го и 4-го заданий.

Приведем один из протоколов выполнения 3-го задания испытуемой А. (22 года). Этот протокол особенно выразителен, поскольку испытуемая подробно комментирует собственное действие. Инструкция не требовала от испытуемых сопровождения выполнения заданий речью (рассуждение вслух и пр.); все комментарии А. дает по своей инициативе.

Высказывания<sup>5</sup> следуют друг за другом, с короткими паузами.

Испытуемая начинает выполнение задания, рисуя волнистый зигзаг сверху вниз посередине стекла) **«Я всегда могу сделать из этого удава... или тортик»**, «А, кстати, ведь рисунок может быть в любой части, правильно?» **«Тогда будем делать его более замысловатым, с узором на спине** (испытуемая «уплотняет зигзаг, добавляя дополнительную волнистую линию между его витками). *А, это даже похоже на сосиску», «Ничего не понимаю. А! Что-то видно», «Ну, хотя из этого можно сделать тортик или гамбургер», «Пусть это будет тогда лист салата, пусть он поможет мне увидеть что-то»* (испытуемая прорисовывает четкую, прозрачную линию примерно посередине своего волнистого зигзага) **«Ну, или сыр какой-то», «А может переделать тогда», «Прикольно, он прям стекает, как по-настоящему стекает», «Пасть ли это?», «Горы, может быть... не понимаю», «(экспериментатору) Это может быть что угодно, не обязательно имеющее смысл, да?»** **«Верхняя булочка будет из черного хлеба»** (испытуемая проводит еще одну толстую и четкую линию несколько выше линии «листа салата») **«А по бокам будут стоять коробочки. Здесь будет сок, а тут будет картошка фри»** (испытуемая у основания волнистого зигзага стирает краску с каждой стороны, образуя две прямоугольные фигуры). **«Ага, это важно! Большая упаковка картошки фри»** (испытуемая дополняет прямоугольную фигуру слева лини-

ями, направленными вверх — «крупными ломтиками картошки»), **«Может там тоже удав тогда?»**, **«А, тут тоже что-то есть. Надо больше картошки фри»**.

В приведенном протоколе выразительно представлена динамика принятия испытуемой заданных позиций. Чередующиеся высказывания, сопровождающие выполнение задания, имеют четкое позиционное отношение: одни из них осмыслены с позиции «художника», а другие — с позиции «реставратора». Существенно, что в действиях эти позиции взаимосвязаны и явлены как своеобразный «диалог». Их связность выступает в преобразованиях и коррекциях сюжета, т. е. замысла рисунка. Преобразования направлены и на удержание «сюжетной линии», и вместе с тем отнесены к проявлению «реставрации» скрытого изображения. Пользуясь терминологией Л.И. Элькониневой [16], можно сказать, что обнаружение фрагмента скрытого изображения выступает как «вызов», «ответом» на который становится коррекция сюжета собственного рисунка (например, изменение размера «картошки фри»). В чередовании вызовов и ответов на них действие обретает игровую форму.

Испытуемые подросткового возраста часто задавали вопросы о допустимости преобразования эскиза при выполнении 3-го и 4-го заданий («А нужно прямо по эскизу или можно какие-то детали поменять?»). Как правило, эти вопросы возникали после начала рисования и свидетельствовали о понимании невозможности решить задачу «исполнительски», простым повторением изображения по эскизу. В этих репликах подразумевалась необходимость учета «ответов» со стороны скрытого изображения, выступала инициатива выявления в рисовании — инициатива в опробовании скрытого.

## 6. Уровни осуществления пробного действия

По итогам выполнения заданий нами были выделены три уровня выполнения заданий, которые характеризуют «меру пробности» действий.

1. **«Нулевой» уровень** — выполнение действия только с одной позиции (только позиции «художника» или только позиции «реставратора»).

2. **Псевдопробы** — одновременность удержания позиций. Например, испытуемый сначала некоторое время только рисует, потом как бы вспоминает вторую часть задания и только ищет спрятанное изображение (при этом нарушая собственный рисунок), и так происходит несколько раз до завершения выполнения задания. Испытуемый выполняет задание, переходя от одного результативного действия к другому и не соотнося эти действия.

3. **Превращение выполнения в пробу** — одновременное удержание позиций: стирание краски одновременно является и пробой выявления спрятанного, и собственно рисованием.

Все испытуемые в возрасте 7–8 лет показали первый уровень выполнения заданий. Среди испытуемых 10–11 лет на этом уровне находятся 66% испытуемых, а

<sup>5</sup> Высказывания, осмысленные с позиции «художника», выделены жирным шрифтом, с позиции «реставратора» — курсивом.

остальные 33% продемонстрировали второй уровень — псевдопробы. У испытуемых более старших возрастов «нулевой» уровень не встречается. 83% испытуемых в возрасте 13–14 лет показали уровень псевдопроб, а оставшиеся 17% — третий уровень. В следующей возрастной группе (16–17 лет) процент испытуемых, демонстрирующих третий уровень увеличивается до 33%. Половина испытуемых в возрасте 20–22 лет выполняли задания на третьем уровне. Данные результаты представлены в гистограмме на рис. 3.

Как видно из гистограммы, уровень псевдопроб впервые появляется у испытуемых в возрасте 10–11 лет. Следующий уровень — собственно пробы — появляется в следующей возрастной группе (13–14 лет). В отношении испытуемых старших возрастов (16–17 лет и 21–22 года) экспериментальное исследование уровня развития пробного действия выявило преимущественно количественные отличия по сравнению с испытуемыми 13–14 лет: было зафиксировано устойчивое повышение уровня пробности действия по мере взросления.

Выявленная возрастная динамика оказалась статистически значима. В табл. 3 представлены результаты проверки данных при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Как показано в табл. 3, установлена сильная корреляция между возрастом испытуемых, уровнем выполнения заданий в целом (0,822), а также возрастом испытуемых и выполнением 3-го 4-го заданий (0,789 и 0,728 соответственно). На этом основании мы можем уверенно говорить о статистической обоснованности наличия возрастной динамики уровней выполнения заданий, характеризующих «меру пробности» действия.

Между уровнями выполнения 1-го и 2-го заданий не было выявлено статистически значимой связи. Во всех остальных случаях были установлены корреляции на уровне значимости  $P < 0,01$ .

Самая сильная корреляция была установлена между успешностью выполнения 3-го и 4-го заданий (0,891). Тем самым косвенно подтверждается специфика этих заданий, отнесенных нами к «полипозиционным».

## 7. Выводы и перспектива

Итак, можно уверенно констатировать, что выстроенная экспериментальная модель действительно позволяет выявить, «выставить» произвольное пробное действие. Можно констатировать и то, что условием его порождения является двойственность задания результата. Здесь

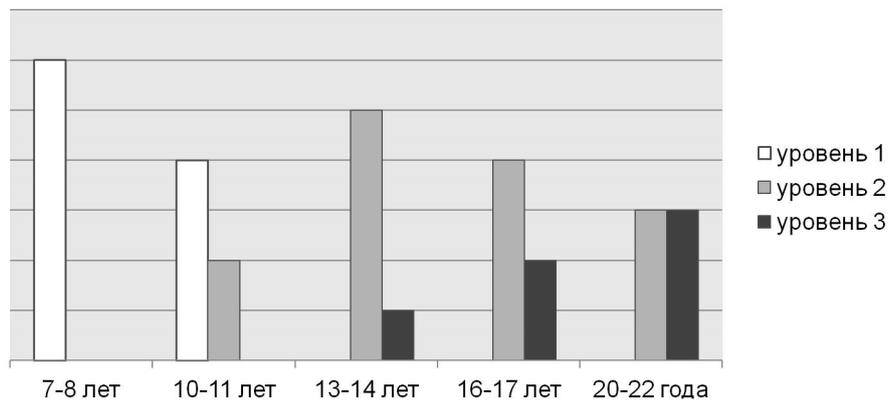


Рис. 3. Распределение испытуемых по уровням

Таблица 3  
Корреляция возраста испытуемых и успешности выполнения заданий (по критерию Спирмена)

		Возраст испытуемых	Уровень выполнения заданий	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4
Возраст испытуемых	Коэффициент корреляции	1,000	,822**	.	,464**	,789**	,728**
	Знач. (двухсторонняя)	.	,000	.	,001	,000	,000
Уровень выполнения заданий	Коэффициент корреляции	,822**	1,000	.	,076	,582**	,448**
	Знач. (двухсторонняя)	,000	.	.	,591	,000	,001
1-е задание	Коэффициент корреляции	.	.	.	.	.	.
	Знач. (двухсторонняя)	.	.	.	.	.	.
2-е задание	Коэффициент корреляции	,464**	,076	.	1,000	,619**	,705**
	Знач. (двухсторонняя)	,001	,591	.	.	,000	,000
3-е задание	Коэффициент корреляции	,789**	,582**	.	,619**	1,000	,891**
	Знач. (двухсторонняя)	,000	,000	.	,000	.	,000
4-е задание	Коэффициент корреляции	,728**	,448**	.	,705**	,891**	1,000
	Знач. (двухсторонняя)	,000	,001	.	,000	,000	.

Примечание: «\*\*» — корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

следует заметить, что искусственность представленной экспериментальной ситуации, ее «модельность», лишь подчеркивает, акцентирует ключевую, но скрытую черту продуцирования. Рисуя нечто, художник образует или преобразует фон вырисовываемого; делая фундамент дома, строитель обнажает дотоле скрытые свойства почвы. И лишь так, в обнаружении этих противопоставленных начал, художество и строительство становятся прочувствованными и внутренне «проигранными». Таков еще один, крайне важный смысл пробного действия.

Важным результатом проведенного эксперимента стало проявление того способа, каким может строиться преодоление выполнения в пробе. Таким способом

оказалось переосмысление задания. В указанном переосмыслении можно выделить два аспекта. Во-первых, переосмысление сюжета требуемого действия (коррекция и преобразование рисунка по ходу рисования). Во-вторых, преобразование самой формы действия: преобразование результативного действия в игровое. Именно таким образом в нашем эксперименте была устроена «динамическая смысловая система» [2; 5]. Этот результат эксперимента важен и потому, что является «подсказкой» к дальнейшим экспериментальным пробам — пробам не только лишь констатации условий инициации, но и опосредствования способа построения пробно-продуктивного действия [13].

### Литература

1. Бугрименко Е.А. Знак и позиция в экспериментально-генетическом методе // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 80–91.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
3. Гальперин П.Я. Введение в психологию: учеб. пособие для вузов. М.: Книжный дом «Университет», 1999. 332 с.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 541 с.
5. Завершнева Е.Ю. Представления о смысловом поле в теории динамических смысловых систем Л.С. Выготского // Вопросы психологии. 2015. № 4. С. 119–135.
6. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений. М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1960. 429 с.
7. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. 584 с.
8. Леонтьев А.Н. Философия психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. 287 с.
9. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника. М.: Педагогика, 1977. 271 с.
10. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М.: Педагогика, 1987. 160 с.
11. Семенова В.Н. Пробное и результативное начала действия: вып. квалификац. работа: магистр. дисс.: Направление 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование». Магистерская программа «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» Моск. гос. психолого-пед. ун-т. М., 2018. 66 с.
12. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск.: Издательский дом «ERGO», 2010. 279 с.
13. Эльконин Б.Д. Посредническое Действие и Развитие // Культурно-историческая психология. 2016. № 3. С. 103–112. doi:10.17759/chp.2016120306
14. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 555 с.
15. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
16. Эльconiнова Л.И. О единице сюжетно-ролевой игры // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 68–79.

### References

1. Bugrimenko E.A. Znaki i pozitsiya v eksperimental'no-geneticheskom metode [Sign and position in the experimental genetic method]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 2004, no. 1, pp. 80–91.
2. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 3. Problemy razvitiya psikhiki [Collected Works: in 6 vol. Vol. 3. Problems of development of the mind]. Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p.
3. Gal'perin P.Ya. Vvedenie v psikhologiyu: Uchebnoe posobie dlya vuzov [Introduction to Psychology]. Moscow: Knizhnyidom «Universitet», 1999. 332 p.
4. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The theory of developmental learning]. Moscow: Intor, 1996. 541 p.
5. Zavershneva E.Yu. Predstavleniya o smyslovom pole v teorii dinamicheskikh smyslovykh sistem L.S. Vygotskogo [Representations about the semantic field in the theory of dynamic semantic systems L.S. Vygotsky]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 2015, no. 4, pp. 119–135.
6. Zaporozhets A.V. Razvitie proizvol'nykh dvizhenii [The development of voluntary movements]. Moscow: Publ. Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1960. 429 p.
7. Leont'ev A.N. Problemy razvitiya psikhiki [Problems of development of the psyche]. Moscow: Publ. MGU, 1981. 584 p.
8. Leont'ev A.N. Filosofiya psikhologii [Philosophy of Psychology]. Moscow: Publ. MGU, 1994. 287 p.
9. Podd'yakov N.N. Myshlenie doshkol'nika [Preschooler thought]. Moscow: «Pedagogika», 1977. 271 p.
10. Rubtsov V.V. Organizatsiya i razvitie sovmestnykh deistvii u detei v protsesse obucheniya [Organization and development of joint actions among children in the learning process]. Moscow: «Pedagogika», 1987. 160 p.
11. Semenova V.N. Probnoe i rezul'tativnoe nachala deistviya [Try out and resultive origins of action]: Vyp. kvalifikats. rabota: Magist. dis.: Napravlenie 44.04.02 «Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie». Magisterskaya programma «Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i deyatel'nostnyi podkhod v obrazovanii» Moscow State University of Psychology and Education. Moscow, 2018. 66 p.
12. El'konin B.D. Oposredstvovanie. Deistvie. Razvitie. [Mediation. Act. Development.]. Izhevsk: Publ. «ERGO», 2010. 279 p.
13. El'konin B.D. Posrednicheskoe Deistvie i Razvitie [Intermediary Action and Development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical Psychology], 2016, no. 3, pp. 103–112. doi:10.17759/chp.2016120306 (In Russ., abstr. in Engl.).
14. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 555 p.
15. El'konin D.B. Psikhologiya igry [Psychology of the play]. Moscow: Pedagogika, 1978. 304 p.
16. El'koninova L.I. O edinitse syuzhetno-rolevoi igry [About the unit of story-role play]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 2004, no. 1, pp. 68–79.