

Международный научный журнал

International scientific journal

Культурно-историческая психология

Cultural-Historical Psychology

№ 1 – 2014

Московский городской психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology and Education

Содержание

НЕКРОЛОГИ	4
110 ЛЕТ Д.Б. ЭЛЬКОНИНУ	
Событие действия (заметки о развитии предметных действий II) <i>Б.Д. Эльконин</i>	11
Психологические синдромы: подходы к построению содержательной диагностики развития <i>А.Л. Венгер</i>	20
Проблематика развития речи ребенка и обучения чтению в трудах Д.Б. Эльконина <i>Е.Д. Божович</i>	26
Развитие письменной речи младших школьников средствами обучения <i>Г.А. Цукерман, О.Л. Обухова</i>	34
Учебное моделирование и понимание текста <i>Е.В. Чудинова, В.Е. Зайцева</i>	44
Полнота развития сюжетно-ролевой игры <i>Л.И. Эльконинова</i>	54
ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ	
Я: конфигурации артефакта <i>В.А. Петровский</i>	63
Функции соматических симптомов в межличностном общении: культурно-исторический подход в психосоматике <i>Е.И. Рассказова, Ю.М. Мизунова</i>	79
ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	
Исследование влияния макро- и микросоциальных факторов на уровень физического перфекционизма и эмоционального благополучия у молодежи <i>П.М. Тарханова</i>	88
ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ	
Школа как транслятор культуры принимающего общества: интеграция детей-мигрантов в образовательной среде <i>О.Е. Хухлаев, М.Ю. Чибисова, И.М. Кузнецов</i>	95
НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ	
Материалы 3-го международного летнего университета для аспирантов и молодых ученых ISCAR	
По пути с Выготским и не только: отчет о III Международном летнем университете ISCAR <i>Мальба Бараона, Манолис Дафермос, Мануэль Луис де ла Мата Бенитес, Пентти Хаккарайнен</i>	104
К проблеме воли в трудах Л.С. Выготского <i>Бенто Селау, Кристина Боэссио</i>	107
Содержательный анализ физического воспитания: педагогическое исследование в культурно-исторической традиции <i>Каролина Пичетти Нассименто</i>	113
Педагогическая практика студентов в начальной школе: обучение в нарративной среде <i>Марья-Лина Вуоринен, Пентти Хаккарайнен</i>	118
<i>Наши авторы</i>	125

Contents

OBITUARIES	4
On the 110th Anniversary of D.B. Elkonin's Birth	
Occurrence of Action (Notes on the Development of Object-Oriented Actions II) <i>B.D. Elkonin</i>	11
Psychological Syndromes: Approaches to the Design of Content Diagnostics of Development <i>A.L. Venger</i>	20
On the Problems of Speech Development and Teaching Reading in Daniil Elkonin's Works <i>E.D. Bozhovich</i>	26
Developing Written Speech Competences through Education in Elementary School <i>G.A. Zuckerman, O.L. Obukhova</i>	34
Modeling and Understanding Texts in Learning Contexts <i>E.V. Chudinova, V.Ye. Zaitseva</i>	44
Role Play Development: The Complete Picture <i>L.I. Elkoninova</i>	54
THEORY AND METHODOLOGY	
Self: The Configuration of Artifact <i>V.A. Petrovsky</i>	63
Functions of Somatic Symptoms in Interpersonal Communication: A Cultural-Historical Approach to Psychosomatics <i>E.I. Rasskazova, Yu.M. Migunova</i>	79
EMPIRICAL RESEARCH	
Effects of Macro- and Micro-social Factors on Physical Appearance Perfectionism and Emotional Well-Being in Young People <i>P.M. Tarkhanova</i>	88
DISCUSSIONS AND DISCOURSES	
School as Transmitter of Culture of Receiving Society: Integration of Migrant Children in Educational Environment <i>O.Ye. Khukhlaev, M.Yu. Chibisova, I.M. Kuznetsov</i>	95
SCIENTIFIC LIFE	
Materials of the III International ISCAR Summer University for PhD Students	
Moving with and Beyond Vygotsky <i>Malba Barahona, Manuel Luis de la Mata Benitez, Manolis Dafermos, Pentti Hakkarainen</i>	104
On the concept of will in L.S. Vygotsky's work <i>Bento Selau, Cristina Boéssio</i>	107
Educational research based on the cultural-historical theory: reflections on physical education subject matter analysis <i>Nascimento, Carolina Picchetti</i>	113
Preservice teaching practice in narrative environment <i>Marja-Leena Vuorinen, Pentti Hakkarainen</i>	118
Our authors	127

Человек большого ума и большой души

6 февраля 2014 года ушел из жизни
основатель и главный редактор международного научного журнала
«Культурно-историческая психология»
Владимир Петрович Зинченко¹

Глубокой и незаживающей душевной раной отозвалось известие о смерти доктора психологических наук, профессора, академика РАО Владимира Петровича Зинченко.

Более 60 лет назад он связал свою жизнь с психологией и до последних дней жизни продолжал служить этой науке, культуре и обществу. Из скудных строк биографии можно представить широкий диапазон его деятельности: прорывные экспериментальные исследования, блестящие лекции во многих российских и иностранных университетах, руководство лабораториями, кафедрами и даже институтами, многочисленные статьи и книги и т. д.

Вспомним основные вехи его жизни. В.П. Зинченко родился 10 августа 1931 г. в семье психологов, в Харькове. В 1948 году поступил на отделение психологии философского факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, по его окончании в 1953 г. — в аспирантуру НИИ психологии АПН РСФСР, которую окончил в 1956 г. Защитив в 1957 г. под руководством А.В. Запорожца кандидатскую диссертацию на тему «Некоторые особенности двигательных руки и глаза и их роль в формировании двигательных навыков» (официальными оппонентами были А.Р. Лурия и П.Я. Гальперин), работал в том же институте сначала в качестве младшего, затем старшего научного сотрудника.

В 35 лет В.П. Зинченко в 1966 г. стал доктором психологических наук (тема диссертации — «Восприятие как действие», оппонентами были Б.Г. Ананьев, А.А. Смирнов и Б.Ф. Ломов), в 38 — профессором. Будучи избранным в 1974 г. членом-корреспондентом, а в 1992 — действительным членом АПН, он неизменно уделял академическим делам много времени и сил. В 1991—98 годах Владимир Петрович — член президиума РАО, академик-секретарь Отделения психологии и возрастной физиологии, а с 2001 г. — академик Отделения образования и культуры РАО. Среди его печатных работ специальный очерк посвящен вкладу психологов в работу РАО.

В.П. Зинченко принадлежит к ученым, которым тесно в рамках собственного кабинета и даже лаборатории. Он с неизменным успехом обеспечивал условия профессиональной деятельности для огромного числа психологов и других специалистов. В 30 лет

(1961) организовал в НИИ автоматической аппаратуры первую в стране лабораторию инженерной психологии, которой руководил до 1970 г. С 1970 по 1982 год возглавлял созданную им же кафедру психологии труда и инженерной психологии на психологическом факультете МГУ. В течение 15 лет (1969—1984) руководил отделом эргономики ВНИИ технической эстетики, где были развернуты эргономические (теоретические, методологические и экспериментальные) исследования, а также исследования процессов порождения зрительных образов, умственного вращения и визуального мышления. В 1984 году организовал кафедру эргономики в Московском институте радиотехники, электроники и автоматики. Кроме того, в конце 1980-х гг. был зам. директора Института философии РАН и руководителем Центра наук о человеке, директором-организатором Института человека РАН. С 1998 года — главный научный сотрудник Института общего среднего образования РАО, руководитель Центра наук о человеке при ИОСО РАО, профессор Самарского педагогического университета.

В 1998 году В.П. Зинченко организовал и возглавлял до 2007 г. кафедру психологии в Международном университете природы, общества и человека «Дубна». В 2007 году основным местом его работы стал факультет психологии ВШЭ. Многие годы читал лекции в МГППУ, где также был профессором кафедры «Культурно-историческая психология», позднее преобразованной в международную кафедру ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства».

Научные интересы В.П. Зинченко поражают широтой и многосторонностью, с некоторой условностью их можно подразделить на относительно независимые области — общая психология; инженерная психология и эргономика, человеко-машинные системы, взаимодействие человека с компьютером; теория и методология психологической науки; проблемы психического и духовного развития; психологическая педагогика и развивающее обучение; а также российские психологические и философские традиции. Приоритетна, безусловно, психология — культурно-историческая, возрастная, общая, экспериментальная, когнитивная, инженерная.

¹ Приносим свои извинения авторам, чьи статьи были запланированы в текущий номер журнала, за изменение его содержания.

Первые исследования В.П. Зинченко были нацелены на понимание онтогенеза восприятия и в дальнейшем вылились в разработанную совместно с А.В. Запорожцем концепцию перцептивных действий. Затем впечатляющий цикл работ был посвящен изучению зрелых форм перцепции, движения и действия: формированию зрительного образа, роли моторных компонентов в восприятии, развертыванию восприятия как перцептивной деятельности, разработке функциональной модели предметного действия. Исследования в области когнитивной психологии включают работы по зрительной кратковременной памяти, визуальному и творческому мышлению, микроструктурному анализу когнитивных процессов. Эти работы, в свою очередь, явились как бы трамплином, введением сразу к трем направлениям дальнейшей научной деятельности. Первое было связано с изучением психологических проблем установки, сознания, деятельности, личности, хронотопии сознательной и бессознательной жизни; второе — с проблемами теории и методологии, а в дальнейшем — истории психологии, и третье — с проблемой «человек-техника», которую В.П. Зинченко трансформировал в проблему «человек-культура-техника». Возможно, что именно этот путь — от изучения восприятия ребенка к изучению когнитивных процессов взрослого и к анализу внутренних средств деятельности оператора создал предпосылки гуманистически ориентированной инженерной психологии и эргономики, защищающих непридаточность человека к машине и противодействующих технократическим стремлениям выжить человека из системы человек-машина.

В дальнейшем перечисленные три направления благодаря «судьбы сплетеньям» слились, взаимообогатились и вылились в новую, чрезвычайно широкую область интересов к проблемам личностного и духовного развития. Вызвавшие широкий резонанс работы 1990-х гг. посвящены разработке проблем психологии доверия и психологии понимания, вертикали духовного развития, эстетического воспитания и развивающего образования, формулированию принципов психологической педагогики, поэтической антропологии и органической психологии.

Особо следует выделить научно-координационную деятельность. В 1960-е годы В.П. Зинченко вместе с Д.Ю. Пановым возглавлял крупные научные проекты по инженерной психологии, проводимые в интересах оборонной промышленности. К выполнению этих работ с соответствующим для того времени техническим обеспечением (например, именно в лаборатории инженерной психологии НИИ автоматической аппаратуры впервые в стране применена ЭВМ для управления ходом эксперимента) и финансированием привлекались психологи Московского, Ленинградского и Харьковского университетов, НИИ психологии АПН, а позднее — психологи университетов Вильнюса, Тарту, Тбилиси. Так, с самого начала к созданию инженерной психологии в стране были подключены ведущие психологические учреждения и ве-

дущие психологи — А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Д. Небылицын, Б.М. Теплов, П.А. Шеварев, П.И. Зинченко, Ю.Б. Гиппенрейтер, М.И. Бобнева, О.К. Тихомиров, В.Н. Пушкин, М.С. Шехтер и многие другие. Следует отметить, что созданная инженерная психология была не просто ответом на запросы времени: она создавалась именно как наука, и концептуальный каркас этой науки (принципы анализа деятельности оператора, понятие информационной модели и т. д.) также является делом В.П. Зинченко.

В 1970–80-е годы В.П. Зинченко совместно с В.М. Муниповым и со специалистами из научно-исследовательских организаций Министерства обороны СССР — Г.М. Зараковским, В.И. Медведевым, П.И. Шлаеном, а также организацией Министерства авиационной промышленности СССР — А.А. Польским и другими осуществлял большую координационную работу по развитию эргономики в СССР и странах-членах СЭВ. Под редакцией Зинченко (и В.М. Мунипова) с 1970 по 1984 гг. было выпущено около 40 сборников по эргономике и психологии, а также разработаны и приняты первые в стране инженерно-психологические требования, принципы и рекомендации по эргономике.

В конце 1980-х гг. В.П. Зинченко вместе с И.Т. Фроловым и Е.В. Филипповой на базе института философии АН СССР начали реализацию достаточно амбициозного замысла — планирование и координация в Советском Союзе работ по человекознанию. Пожалуй, это — единственный проект В.П. Зинченко, которому было не суждено масштабно осуществиться — и отнюдь не по недостатку идей и активности, а вследствие распада Союза. Зато с успехом осуществлена другая программа: в начале 1990-х гг. В.П. Зинченко по поручению института «Открытое общество» (Фонд Дж. Сороса) занимался экспертизой, а затем и заказом нового поколения учебников по психологии, в результате чего было издано более 25 добротных учебников.

Педагогическую деятельность В.П. Зинченко начал еще будучи студентом: в 1951–56 гг. преподавал психологию и логику ученикам 593-й и 598-й московских школ. С тех пор преподавание он не прерывал несмотря ни на что (даже после того как 31 августа 1982 г. был по телефону уволен (!!!) тогдашним деканом факультета психологии МГУ с должности зав. кафедрой психологии труда и инженерной психологии). Студенты психологических факультетов, отделений, институтов, университетов Москвы, Ленинграда, Тарту, Дубны, Самары, Надыма, Тобольска, а также студенты-«непсихологи» (педагоги, социологи, литературоведы, «технари») в разные годы имели возможность приобщиться к психологии посредством лекций В.П. Зинченко по общей психологии, инженерной психологии, эргономике, методологии, когнитивной психологии, искусственному интеллекту и другим курсам. В.П. Зинченко многократно читал лекционные циклы учителям Москвы, Самары, Риги, Сочи, Красноярска, Якутска, Усть-Илимска, Биробиджана.

Нельзя не вспомнить и об опосредованной, пролонгированной стороне педагогической деятельности: в одиночку и с соавторами подготовлены многочисленные учебные пособия по общей и инженерной психологии, эргономике, методологии психологии, психологической педагогике, включая и первые опыты издания психологических хрестоматий (еще в 1970-е гг. вышло 4 выпуска «Зрительные образы и феноменология»), а также психологические словари.

Творческой продуктивности В.П. Зинченко можно позавидовать и порадоваться, он автор или соавтор более 400 работ: статей, отдельных монографий, коллективных трудов. Его работы публикуют авторитетные издания: «Вопросы психологии» (более 50! статей), «Вопросы философии» (более 20 статей), «Научные доклады АПН РСФСР» (около 20 статей), «J. of Russian and East European Psychology» (более 20 статей), «Педагогика», «Человек», «Общественные науки», «Практическая психология», «Природа», «Курьер ЮНЕСКО», «ИМПАКТ», «Техническая эстетика», «Светотехника», «Психологический журнал» и др.

Серьезным вкладом в развитие детской и общей психологии являются монографии «Восприятие и действие», созданная в 1967 г. совместно с А.В. Запорожцем, Л.А. Венгером и др. (авторы удостоены премии им. К.Д. Ушинского), «Формирование зрительного образа» (1969) (с Н.Ю. Вергилесом), «Функциональная структура действия» (1982) с Н.Д. Гордеевой. Интерес к фундаментальным проблемам вылился в «Методологические вопросы психологии», написанные в 1983 г. с С.Д. Смирновым. В.П. Зинченко создал свой неповторимый стиль, особенно заблиставший в монографиях последней декады его жизни: «Возможна ли поэтическая антропология?» (1994), «Аффект и интеллект в образовании» (1995), «Посох Мандельштама и трубка Мамардашвили. К началам органической психологии» (1997), «Живое знание» (1998), «Психология доверия» (1999), «Мысль и слово Густава Шпета» (2000).

В то же время многие научные труды написаны в соавторстве. Список соавторов по-своему красноречив. В первую очередь вспомним о соавторах-учителях: А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин. Часть работ написана совместно с учениками — Ван Чжи Цином (КНР), Н.Ю. Вергилесом, Г.Г. Вучетич, Н.Д. Гордеевой, В.М. Гордон, А.Б. Леоновой, Е.Б. Моргуновым, А.И. Назаровым, Ю.К. Стрелковым, Т.В. Цыгурой (список можно продолжить). Следует заметить, что под руководством В.П. Зинченко защищено более 50 кандидатских диссертаций.

Естественно, самую внушительную группу соавторов составляют коллеги по профессии, среди которых — Б.М. Величковский, Л.А. Венгер, Джеймс Верч, В.В. Давыдов, В.М. Девиташвили, Ю.М. Жуков, Мирослав Кливер, Т.В. Кудрявцев, Б.Ф. Ломов, Н.И. Майзель, Б.Г. Мещеряков, Ю.Н. Миртов, В.М. Мунипов, В.Ф. Рубахин, А.Г. Рузская, С.Д. Смирнов, Н.Ф. Тальзина и многие другие. Можно сказать, что Владимир Петрович

обладал по крайней мере тремя талантами общения — личностного, профессионального и межпрофессионального, и неудивительно, что огромное число научных публикаций отражает совместную работу со специалистами самых разных областей: физиком Е.П. Велиховым и философами В.А. Лекторским, М.К. Мамардашвили, Г.Л. Смоляном; математиком Д.Ю. Пановым и инженерами Б.С. Березкиным, В.А. Дракиным, П.Я. Шлаеном; физиологами Н.К. Гондаревой, А.Н. Лебедевым, В.Д. Трушом; дизайнером А.Г. Устиновым и светотехниками Н.С. Ивановой и С.Г. Юровым, военными и многими другими. Потребуются специальные исследования, чтобы точно определить весь грандиозный «невидимый колледж» В.П. Зинченко.

Еще одно направление деятельности В.П. Зинченко — анализ истории психологии и вообще гуманитарных наук — отражено в различных публикациях, в том числе монографиях «Человек развивающийся» (с Е.Б. Моргуновым) и «К началам органической психологии». Специальные работы посвящены психологическим воззрениям Н.А. Бернштейна и А.А. Ухтомского, П.А. Флоренского и Г.Г. Шпета, М.М. Бахтина и М.К. Мамардашвили. Его «воспоминания» о П.Я. Гальперине, Ф.Д. Горбове, В.В. Давыдове, А.В. Запорожце, П.И. Зинченко, М.К. Мамардашвили, А.Н. Леонтьеве, А.Р. Лурии, Д.А. Ошанине, С.Л. Рубинштейне, Д.Б. Эльконине — гораздо большее, чем анализ воззрений и даже дань памяти. Эта экстериоризация интериоризированного — живая отечественная психология, щедрый дар всем и особенно молодым и будущим поколениям психологов. Владимир Петрович умел ценить работы других: его послесловия и предисловия сопровождают многие книги отечественных и зарубежных психологов — достаточно сказать, что он «запустил» на нашу орбиту Р. Аткинсона, М. Вертгеймера, Д. Верча, Р. Грегори, Д. Карнеги, Р. Солсо и др.

В.П. Зинченко был председателем Совета по Федеральным экспериментальным площадкам Минобрразования, зам. председателя ряда межведомственных научных советов — «Эргономика», «Сознание», «Человек», входил в экспертный совет Отдела наук о человеке и обществе РФФИ. В течение длительного периода времени он был председателем международного научного совета «Эргономика» стран-членов СЭВ, членом Президиума и председателем Экспертного совета по психологии и педагогике ВАК.

Владимир Петрович принимал активное участие в жизнедеятельности Общества психологов СССР: в разные годы был членом Президиума, вице-президентом и даже первым казначеем.

В разные периоды Зинченко сотрудничал в редколлегиях многих журналов: «Вопросы психологии», «Вопросы философии», «Человек», «Техническая эстетика», «Journal of Russian and East European Psychology» (ранее — «Soviet Psychology»), ежегодника «Системные исследования», дубненского психологического журнала и др. С самого начала и до конца жизни он был главным редактором журнала «Культурно-историческая психология».

Владимира Петровича хорошо знают и высоко ценят за рубежом. Более 100 работ были изданы на самых разных языках: «Восприятие и действие» — на японском, «Формирование зрительного образа» — на английском и чешском, «Психология восприятия» — на испанском, «Эргономика и основы организации труда» — на английском и испанском, «Психометрика утомления» — на английском, а монография «За пределами зоны ближайшего развития» (1994) доступна всем англопонимающим.

В качестве докладчика и приглашенного лектора он многократно участвовал в работе международных конференций и конгрессов, посвященных различным психологическим проблемам (личности, деятельности, сознания, бессознательного, установки и пр.), философским проблемам, теории и методологии науки, инженерной психологии и эргономики, технической эстетики и эстетического воспитания, выготсковедению. Его приглашали с лекциями и докладами университеты Нового и Старого света — Калифорнийский ун-т (в Ирвайне и Сан-Диего), Ун-т Кларка (Вустер), Вашингтонский ун-т (Сент-Луис), ун-т Германии им. Гумбольдта (Берлин), университеты Болгарии, Венгрии, Чехии, Польши, Испании, Словакии, Японии, Кубы.

Возможно, кого-то удивит, что В.П. Зинченко не «удостоен» и не «отмечен» в отечестве никакими государственными наградами. Однако в профессиональной среде он был признанным лидером: еще в 1988 г. избран почетным членом Американской академии искусств и наук, почетным профессором уни-

верситета «Дубна» (октябрь 2001), почетным доктором Тартуского университета (май 2011), почетным профессором Харьковского национального университета (июнь 2013).

«*Душа — это дар моего духа другому человеку*», — слова М.М. Бахтина, которые Владимир Петрович неоднократно цитировал в своих работах последних лет. В них он искал и усматривал глубокий психологический (более того, культурно-исторический) смысл, а также, возможно, средство самопонимания и самоопределения.

Владимир Петрович был фантастически душевно и духовно щедрым. Он безостановочно дарил нам свою душу — и в непосредственном общении и общении опосредствованном. Рядом с ним всегда было тепло, весело и уютно. Он был подобен мобильному и просторному кабинету психологической разгрузки. С благодарностью будем помнить этого замечательного человека большого ума и большой души!

В.В. Рубцов

ректор ГБОУ ВПО Москвы

«Московский городской

психолого-педагогический университет»,

Б.Г. Мещеряков

заместитель главного редактора журнала

коллектив редакции международного научного журнала «Культурно-историческая психология»

Памяти Владимира Петровича Зинченко. Соболезнования коллег, друзей, соратников

Они остаются в нашей памяти

Ушел из жизни выдающийся ученый-психолог, доктор психологических наук, профессор, академик РАО Владимир Петрович Зинченко.

При всем многообразии его теоретических и экспериментальных работ они имеют два главных направления: нацелены на разработку современного понимания философско-психологической сущности жизнедеятельности и сознания человека и имеют научно-практическую направленность, особенно в области образования.

Для В.П. Зинченко были характерны энциклопедическая гуманитарная ученость, склонность к анализу смежных проблем естественнонаучного, технического и гуманитарного плана, относящегося к развитию человека, умение остро формулировать эти проблемы и намечать пути их решения.

Владимир Петрович останется в нашей памяти не только как крупный ученый-исследователь, но и как блестящий лектор и полемист, как яркая неординарная личность.

Э.В. Сайко,

Д.И. Фельдштейн

Памяти Владимира Петровича Зинченко

С Владимиром Петровичем я дружил без малого 50 лет. Он был удивительным человеком. Его исследования по праву считаются классикой отечественной психологии, продолжающей традиции Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии. Работы Владимира Петровича были для меня чрезвычайно интересны своей фи-

лософской направленностью: интерпретация восприятия как творчества, исследование образов, понимание действия в качестве единицы психологического анализа, изучение творческого акта, проблемы развития личности, методологические вопросы психологии — всплеск оригинальных идей, чрезвычайно важных для всех, кто сегодня изучает когнитивные процессы, но для философа в первую очередь. А в последние годы он начал писать просто философские работы: о природе сознания, о вере и доверии, о культурной роли науки. Среди его близких друзей были наши выдающиеся философы Э.В. Ильенков, А.А. Зиновьев, М.К. Мамардашвили, Г.П. Щедровицкий, Ф.Т. Михайлов. Его ближайшим другом был наш философствующий психолог В.В. Давыдов. Лучшие из существующих у нас исследований по философии Г.Г. Шпета, С.Л. Рубинштейна, М.К. Мамардашвили принадлежат Владимиру Петровичу.

Мы много раз обсуждали с ним проблемы психологии и философии, непростые вопросы нашего социального бытия, наши личные проблемы. Я бывал с ним и на разного рода конференциях и конгрессах, и на отдыхе. Наши дети были ровесниками, учились в одной школе, и это тоже сильно нас сближало.

Наверное, можно быть выдающимся профессионалом в какой-то специальной области и быть мелким человеком. Думаю, что нельзя быть великим философом или психологом, не будучи большим человеком. Владимир Петрович был огромным человеком. Это целое явление нашей культуры.

Владимир Петрович, а для меня Володя, навсегда останется в моей памяти.

В.А. Лекторский

* * *

Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина, почетным доктором которого В.П. Зинченко является, факультет психологии этого университета, с которым Владимир Петрович сотрудничал, выражают свое искреннее соболезнование в связи со смертью выдающегося ученого, замечательного человека и нашего большого друга Владимира Петровича Зинченко. Светлая память!

ректор Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина,
академик *В.С. Бакиров*,
декан факультета психологии
Н.П. Крейдун

Невозможно поверить и смириться с этой горькой утратой. Невозможно представить себе, что нет в живых человека, который был самой жизнью, ярким, солнечным, открытым, искрометным и искрящимся. С его уходом в психологии окончилась эпоха. Это непоправимая утрата, и осмыслить это еще предстоит. Но еще горше эта утрата для тех, кто знал Владимира Петровича, имел счастье с ним общаться, подпадать под обаяние его удивительной и неповторимой личности. Вместе со всеми, кто работал с Владимиром Петровичем, знал и любил его, я разделяю это постигшее нас большое горе. Наша память будет хранить так много всего, что с ним связано.

зав. кафедрой психологии Харьковского национального университета им. В.Н. Каразина
Е.Ф. Иванова

* * *

Уважаемые коллеги, друзья!

Примите наши искренние соболезнования. Уход Владимира Петровича — невосполнимая утрата для нас. Мы скорбим вместе с вами. Светлый образ Владимира Петровича навсегда останется в наших сердцах. Для нас он был Учителем как в науке, так и в жизни. Владимир Петрович был и навсегда останется олицетворением поколения великих представителей отечественной школы культурно-исторической психологии и теории деятельности.

Выдающийся вклад Владимира Петровича в развитие этой научной школы, обогащение её культурными контекстами и смыслами, расширение её границ и концептуальных рамок — вся эта чрезвычайно трудная и порой неблагодарная работа, которой посвятил последние годы своей творческой жизни Владимир Петрович, навсегда останется в сокровищнице отечественной и мировой психологической мысли. Мы верим, что эта работа будет продолжена его последователями и учениками. И это будет действенным и действительным проявлением той живой памяти, живой мысли, живого образа и действия, о которых так страстно и глубоко размышлял великий Учёный и великий Учитель — Владимир Петрович Зинченко.

Николай Вересов, Университет Монаш, Австралия
Ирина Вереникина, Университет Воллонгонг, Австралия
Анна Попова, Католический университет, Австралия

* * *

Dear colleagues

We have just heard of your terrible loss and hasten to offer you our deepest sympathies. Please accept our deepest condolences and sympathies to you during this difficult period of grief and shock. At such a time it seems vain to try and express one's feelings of intense regrets, they are too overwhelming. But you may derive some of comfort in knowing that there are colleagues and friends near you who can share your sorrows. Believe us, all of us are deeply saddened.

For many people all over the world, Professor Zinchenko was a symbol of the great generation of Russian psychologists who represented and improved cultural-historical psychology and an activity theory. His fantastic scientific work is impressive and cannot be overestimated. Vladimir Petrovich was extremely affectionate and a great personality. He was always around to help us with anything we needed and was great to know in this lifetime. His open mind, creativity, humanity and sense of humour created an «ideal form» which inspires and will inspire us as scholars and human beings. Please convey our feelings especially to Professor Zinchenko's family at this difficult time.

With deepest sympathies,
Nikolai Veresov, Monash University, Australia
Marilyn Fleer, Monash University, Australia
Fernando Gonzales Rey, University of Brasilia, Brazil



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

FACOLTÀ DI MEDICINA E PSICOLOGIA
DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA DEI PROCESSI DI SVILUPPO E SOCIALIZZAZIONE
DOTTORATO DI RICERCA IN PEDAGOGIA SPERIMENTALE

Ректору М.Г.Р.Р.У.
Проф. у Rubzovy B. B.

Рим 10 февраля 2014

Глубокоуважаемый Ректор !

Хотим выразить Вам и всем коллегам соболезнования от нас лично и от всех Итальянских коллег Программы по воспитательным Накам по слуху кончины проф. Владимира Павловича Зинченко, которого хорошо знали.

Это большое потеря для психологической науки сегодня не только потому что он великий ученый но и в связи с тем, что он ввел большой вклад культурно историческому направлению в современной науке.

Будем всегда вспоминать все его остроумные метафоры и его тонкий юмор, черты которые, вместе с его тонким разумом, ставят его наряду с крупнейшими представителями культурно-исторической психологии Московской школы.

Iskrennee Vam

Серена Веджетти
проф по Общей Психологии в данной программе

The founder and editor-in-chief of the international scientific journal "Cultural-Historical Psychology", Vladimir Zinchenko, passed away on February 6, 2014. We are giving friends and colleagues of Vladimir Zinchenko the opportunity to share their memories the deceased. Some of the materials planned for publication in the current issue have therefore not been included. Please accept our apologies.

Основные труды В.П. Зинченко

(монографии и учебные пособия)

1. Зинченко В.П. (соавтор Смолян Г.Л.) Человек и техника. М.: Знание, 1965.
2. Зинченко В.П. (соавторы: Запорожец А.В., Венгер Л.А., Рузская А.Г.) Восприятие и действие М.: Просвещение, 1967.
3. Зинченко В.П. (соавтор Вергилес Н.Ю.) Формирование зрительного образа. М.: МГУ, 1969.
4. Зинченко В.П. (соавторы: Величковский Б.М., Лурия А.Р.) Психология восприятия. М.: МГУ, 1973.
5. Зинченко В.П. (соавторы: Мунипов В.М., Смолян Г.Л.) Эргономические основы организации труда. М.: Экономика, 1974.
6. Зинченко В.П. (соавтор Мунипов В.М.) Методологические проблемы эргономики. М.: Знание, 1974.
7. Зинченко В.П. (соавторы: Гордеева Н.Д., Девишвили В.М.) Микроструктурный анализ исполнительской деятельности. М.: ВНИИТЭ, 1975.
8. Зинченко В.П. (соавторы: Леонова А.Б., Стрелков Ю.К.) Психометрика утомления. М.: МГУ, 1979.
9. Зинченко В.П. (соавтор Мунипов В.М.) Основы эргономики. М.: МГУ, 1979.
10. Зинченко В.П. (соавторы: Величковский Б.М., Вучетич Г.Г.) Функциональная структура зрительной памяти. М.: МГУ, 1980.
11. Зинченко В.П. (соавтор Гордеева Н.Д.) Функциональная структура действия. М.: МГУ, 1982.
12. Зинченко В.П. (соавтор Смирнов С.Д.) Методологические вопросы психологии. М.: МГУ, 1983.
13. Зинченко В.П. Возможна ли поэтическая антропология? М.: РОУ, 1994.
14. Зинченко В.П. (соавтор Моргунов Е.Б.) Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М.: Тривола, 1994, 1995.
15. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. М.: Тривола, 1995.
16. Зинченко В.П. Образ и деятельность. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МО-ДЭК», 1997.
17. Зинченко В.П. Посох Манделъштама и трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. М.: Новая школа, 1997.
18. Зинченко В.П. Живое знание. Материалы к курсу лекций. Самара: СПГУ, 1997, 1998.
19. Зинченко В.П. Психология доверия. Самара: СПГУ, 1998.
20. Зинченко В.П. Мысль и слово Густава Шпета (возвращение из изгнания). М.: РОУ, 2000.
21. Зинченко В.П. Мышление и язык: Учеб. пособие. Дубна: Университет «Дубна», 2001.
22. Зинченко В.П. (соавтор Мунипов В.М.) Эргономика: человекоориентированное проектирование техники, программных средств и среды: Учебник. М.: Логос, 2001.
23. Зинченко В.П. (соавтор Зинченко Т.П.) Психология памяти: Учеб. пособие. Дубна: Университет «Дубна», 2002.
24. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики: Учеб. пособие. М.: Гардарики, 2002.
25. Зинченко В.П. (соавтор и соредатор Мещеряков Б.Г.) Большой психологический словарь. СПб.: Прайм ЕВРОЗНАК, 2003; расшир. изд., М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2009. (соредатор и автор десятков статей).
26. Зинченко В.П. (соавтор и соредатор Мещеряков Б. Г.) Современный психологический словарь. СПб.: Прайм ЕВРОЗНАК, 2006 (соредатор и автор десятков статей).
27. Зинченко В.П. (соавтор Белянин А.В.) Доверие в экономике и общественной жизни. М.: Либеральная миссия, 2010.
28. Зинченко В.П. (соавторы: Пружинин Б.И., Щедрина Т.Г.) Истоки культурно-исторической психологии: философско-гуманитарный контекст. М.: РОССПЭН, 2010.
29. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010.
30. Зинченко В.П. (соавторы: Василюк Ф.Е., Мещеряков Б.Г., Петровский В.А., Пружинин Б.И., Щедрина Т.Г.) Методология психологии: проблемы и перспективы / Под общ. ред.: В.П. Зинченко; науч. ред.: Т.Г. Щедрина. М., СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2012.

Событие действия (Заметки о развитии предметных действий II)

Б.Д. Эльконин

доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией,
ФГНУ Психологический институт РАО, Москва, Россия
belconin@bk.ru

В статье критически переосмыслено и заново воссоздано представление о предметном действии. В опоре на работы Д.Б. Эльконина введено понятие События действия. Суть События действия в переходе к новой форме активности. Новая форма активности — действие, опосредствована образцом, задаваемым ребенку взрослым. Событие действия разворачивается как акцентированное утверждение самим ребенком образцов, задаваемых взрослым, как его вызов взрослому испытанием-опробованием образца. В Событии действия само действие выступает как феномен, а действующие — как обретающие место в ситуации. В Событии действия строятся и связываются три перехода: переход в новую ситуацию активности, переход к чувству собственной активности и переход к означиванию своего поведения. Событие действия — это ключевой момент повседневной жизни детей и взрослых. В опоре на наблюдения гипотетически задано описание разворачивания События действия в раннем детстве.

Ключевые слова: Событие действия, совокупное действие, феномен действия, опосредствование, чувство собственной активности, переход, образец-граница, опора действия, поле действия.

«...всякий действительно исполненный акт мысли можно рассматривать как событие. Событие, отличное от своего же собственного содержания. Помимо того, что мысль утверждает какое-то содержание, сам факт утверждения и видения этого содержания есть событие»

М.К. Мамардашвили

«Форма соблазняет, когда нет больше сил понимать силу изнутри ее самой. То есть творить»

Ж. Деррида

В 1978 году Д.Б. Эльконин опубликовал «Заметки о развитии предметных действий», в которых выделил и описал некоторые эпизоды раннего детства своего внука. Эпизоды, которые счел ключевыми для раннего детства и для онтогенеза в целом. Из названия статьи ясно, что ключевым моментом детского развития Даниил Борисович, как и его друзья-коллеги (П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев), полагали становление предметного действия — единицы предметной деятельности. Для создателей теории деятельности подобное полагание было естественным. Однако является ли оно столь

же естественным в настоящее время, спустя 35 лет?¹ И если является, то какую реальность имеет смысл подразумевать сейчас, в меняющихся практиках развития и образования, под именем «действие» и в словосочетании «построение действия»? Данная статья является попыткой понимания этих вопросов и «пробного» ответа на них.

Первый вызов теории деятельности прозвучал в том же 1978 году от одного из создателей и адептов деятельности подхода — Э.Г. Юдина в его монографии «Системный подход и принцип деятельности» [21]. Таковым было методологическое требование пе-

Для цитаты:

Эльконин Б.Д. Событие действия (Заметки о развитии предметных действий II) // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 11–19.

For references

Elkonin B.D. Occurrence of Action (Notes on the Development of Object-Oriented Actions II). Kul'turno-istoricheskaja psikhologija [Cultural-historical psychology], 2014. no. 1. P. 11–19.

¹ Я имею в виду лишь случаи, когда теория деятельности не воспринимается и не воспроизводится как стертое идеологическое клише.

рехода от понимания и представления деятельности (соответственно, и действия) как объяснительного принципа к ее пониманию и представлению как **предмета** исследования. Или синонимично: требование перехода от понимания деятельности как принципа объяснения того, как возникают и становятся высшие психические функции (перцепция, речь, мышление) к построению средств исследования того, как возникают, становятся и обретают форму сами деятельность и действие. Говоря методологическим языком, речь идет о переходе от эпистемологического (гносеологического) представления о «первичности» действия и вторичности идеальных психических образований к Онтологии самого действия.

Вызов очень серьезен и требуемый переход затруднен тем, что Действие не является натуральной данностью, оно не «есть» в том же смысле, в каком бытуют натуральные объекты. **Феномен**, явление, присутствие, т. е. Бытие действия в том строгом смысле слова, какой явствует из работ Э. Гуссерля и М. Хайдеггера, — необычный и непривычный «предмет» для практик мышления и формирования наших Учителей. Вместе с тем, для них же, создававших деятельностный вариант культурно-исторической концепции, способом построения и воссоздания наблюдаемости чего-либо был Экспериментальный генез. И тогда задача, поставленная Э.Г. Юдиным, звучит как задача экспериментально-генетического воссоздания способов явленности Действия, т. е. ситуаций, где действие выступит как «... само-по-себе-себя-кажущее...» [12, с. 28].

Второй вызов звучал как вопрос и задача, поставленные Д.Б. Эльконым, о связи функционального генеза (опосредствования, формирования) и онтогенеза [17, с. 4]. Это вопрос о том, каким образом результаты экспериментального генеза «вписываются» в возрастное движение и соотносятся с возрастными переходами. Ведь если не вписываются, а на эти случаи указывал Д.Б. Эльконин, то связь опосредствования (формирования, обучения) и развития оказывается лишь умозрительной. Задача соотнесения функционального генеза и онтогенеза требует такого построения и понимания опосредствования, в котором «отражены» единицы онтогенеза — ведущие *деятельности*. А это и означает понять и построить функциональный генез как генез самого действия (а не чего-либо иного посредством действия).

Третий вызов деятельностному пониманию развития, глухо звучащий в 60–80-е гг. прошлого века, а ныне звучащий очень явственно, — в построении связности между всеобщими схемами онтогенетического развития и **повседневностью** детско-взрослой жизни. В самой этой повседневности необходимо найти «узлы», относительно которых становятся осмысленными всеобщие схематизмы.

Итак, три связанных вызова-испытания задают горизонты современной деятельностной психологии развития: 1) испытание схем понимания действия на их явленность и, тем самым, самой действительности на

ее бытийность; 2) испытание предметов формирования на их сомасштабность актам развития; 3) испытание схем акта развития на их отнесенность к повседневной жизни, т. е. на степень их умозрительности.

Таковы горизонты понимания психологии развития, выстроенной Д.Б. Эльконым, и, в частности, горизонты понимания его «Заметок о развитии предметных действий» [18, с. 130–141].

2

Перечитывание и новое понимание «Заметок» Даниила Борисовича из заданных горизонтов подводит к ощущению намеченного им «поворота» в понимании действия и развития. Отмечу основные черты-признаки этого поворота.

1. Новая трактовка известного представления П.Я. Гальперина о предметном действии как переходе от «логики руки к логике орудия». В «Заметках» сам этот переход выступил, по афоризму Л.С. Выготского, как *проблема, а не постулат*. Проблема, поскольку «Ведь на предмете не написаны ни его общественная функция, ни способ его рационального использования, принятый в данном обществе» [18, с. 134]. И поэтому освоение *логики* орудия нельзя трактовать как приспособление телесности ребенка к *свойствам* орудия. И, коль скоро это так, то и *центральные для теории деятельности категории Предметности и Уподобления должны быть переосмыслены*. «Общественный предмет» сам по себе не является опорой действия (будущего действия) ребенка и «... ребенок не приспособливается к физическим свойствам предмета, а включает предмет в образец его правильного использования» [там же]. Для меня здесь ключевое слово «включает». Становление предметного действия, согласно тексту «Заметок», и есть построение способа этого «включения», а способ включения есть то, каким образом ребенку **становится данным** образец. Именно это «становление данным» образца следует превратить из *допущения* практик опосредствования и формирования в специальный *предмет* исследования и фиксации.

2. Во всех примерах, приводимых Д.Б. Эльконым, речь идет не о «действиях ребенка», а о «совокупном действии» (как позже выражался Даниил Борисович [там же, с. 518]) ребенка и взрослого. При этом часть примеров описывает то, что делает именно взрослый в ответ на *вызов* ребенка.

3. Представление совокупного действия как действия, в котором, словами Д.Б. Элькомина, «выясняется» смысл отношений со взрослым. «Выяснение этого смысла — необходимая фаза всего последующего освоения действия ребенком» [там же, с. 140]. Тогда, однако, и «смысл», и «отношения со взрослым» не являются некой константной данностью, они не «есть», а «сбываются» — возникают и воссоздаются именно в этом «выяснении». Речь, следовательно, о взаимном *действии* осмысления (или переосмысления) и *при-общения*, а не об «отношениях» и «смыс-

лах» как неких устойчивых сущностях, предпосланных совокупному действию и объемлющих его².

4. Первоначально, до освоения операционно-технического состава требуемого действия ребенок осваивает *функцию* предмета-орудия — его назначение (значение). В примерах, приводимых в «Заметках» (использование ключа для завода машинки, использование палки для доставания мяча), освоение значения орудия связано с вовлечением взрослого для выполнения еще не освоенной операционно-технической «части» действия. Создается впечатление, что освоение значения предмета есть, вместе с тем, и построение ребенком *ситуации* действия — того «функционального поля» [11], в которое ребенок включает образец выполнения действия.

5. Освоение значения орудия совершается как построение ребенком собственного *образа действия*, который опосредствует действие по образцу, даваемому взрослым.

6. Соотнесенность смыслового и операционно-технического аспектов действия выступает в «Заметках» как их соотнесенность «здесь и теперь», в масштабе данных ситуаций, а не лишь в большом масштабе возраста. Такое понимание становится возможным постольку, поскольку и смыслы и значения (да и орудийные операции) «выясняются», т. е. *становятся явленными* самим соучастникам действия, а не остаются лишь допущениями его безучастного наблюдателя. Эпизоды, приведенные в «Заметках», суть эпизоды усилий, направленных на проявление смысла и значения образца действия, на становление образца данным.

3

Понимание и интерпретация «Заметок» Д.Б. Эльконина подводят к иной постановке вопросов об образце действия, его смысле, значении предмета-орудия, да и о предметности действия как таковой. Вопрос уже не столько в том «Что есть смысл (значение, предмет)?», сколько в том «*Как* смысл (значение, предмет) *есть?*». Вопрос в том, когда и каким образом действие состоялось как *явственность существования* образцов, смыслов и значений. Когда состоялось, тогда и совершилось.

Сказанное является предисловием к моим собственным наблюдениям за развитием предметных действий³.

Первый эпизод освоения образца действия относится к попыткам использования горшка в возрасте 1,2–1,3 года моей старшей дочерью.

Когда Даша мочила колготки, нечаянно выливая еду, падала, т. е. когда случалось что-нибудь «неправильное», мама и папа, входя с ребенком в общение по поводу этих казусов, как и многие родители, открывали это общение словом-жестом «Ай-ай-ай!». Это восклицание не было агрессивным жестом, а было,

скорее, ироничным упреком и специальным подчеркиванием ситуации — ее выделением из «обычного» течения жизни.

Как-то раз я услышал из другой комнаты Дашину «Ай-ай-ай!!!». В этом громком возгласе было нечто от ликования и воодушевления. Я поспешил к девочке и увидел, что она стоит в полузамкнутом, как бы частично отгороженном месте (между кроватью, окном и стеной), стоит в луже и, улыбаясь мне во весь рот, повторяет свое ликующе-констатирующее «Ай-ай-ай!!!».

Я был огорошен всей этой ситуацией — преобразованием значения выражения из упрека в утверждение и, даже, в подчеркивание утверждения. Видимо, неожиданность переосмысления и преобразования ситуации привела к тому, что с моей стороны никаких упреков не последовало, а, наоборот, «пафос» ситуации был поддержан (похоже, разговоры о том, что дети воспитывают родителей, имеют глубокий смысл). После этого эпизода приучение к горшку стало техническим делом и примерно через два месяца девочка уже уверенно и вовремя просилась на горшок.

Существенны некоторые наглядные черты приведенного эпизода. Во-первых, это сама выразительность детского поведения; во-вторых, вызов взрослого и взрослому; в-третьих, то, что выразительный вызов связан с преобразованием значения взрослого слова-жеста; наконец, в-четвертых, забота ребенка о месте своего «действия» (теперь уже — *действия*), его «сцене». Эти черты — свидетельство *выделения* и подчеркивания ребенком его акции. Именно в этих выделениях и подчеркивании *реакция превращается в акцию*. Здесь и теперь девочка перестает быть подобием планга, *замечает* свою реакцию и *отмечает* ее как **собственное** действие, вызывая другого человека также это заметить и отметить, т. е. утвердить действие как значимое.

В рождении действия инициация его утверждения, его специальное подчеркивание-выделение становятся порождающим и удерживающим действием началом.

Как же назвать — отметить и утвердить — эту *переходную* ситуацию рождения действия? Ситуацию, где ребенок вступает в «игру» за поле и опоры своего поведения. Полагаю, что эту ситуацию следует именовать **Событием действия**.

В приведенном эпиграфе — высказывании М.К. Мамардашвили — говорится об акте мысли как Событии постольку, поскольку помимо своего содержания каждый выполненный акт мысли требует *специальных усилий по утверждению этого содержания*. Вместе с этим, в акте мысли и тот, кто мыслит, утверждается в качестве мыслящего, и само мышление утверждается как особая форма человеческой жизни.

В нашем случае в Событии действия дело не столько в том, *что* (какую «логику предмета») содержит в себе образец, сколько в том, что его содержание специально **выделяется и утверждается как значимое** в особых усилиях ребенка. *Выделяется и*

² Что можно предположить, прочитывая другие места того же текста.

³ Многие из описаний уже опубликованы в другой связи [15].

утверждается «новый поворот», поворот к новой форме детско-взрослой совместности. Сами по себе «общественные предметы» никаких указаний на свою значимость, на преобразование поведения и совместности не содержат.

Думаю, что в форме выделения и утверждения образца *утверждается и сама действительность как форма активности*⁴ («культурная форма поведения» [3]) и поэтому Событие действия есть феномен его бытия и феномен присутствия самого деятеля. Лишь в Событии собой, своей телесностью утверждения значимости новой формы делаемого эта форма, т. е. собственно *действие*, о-сваивается — становится своим, а осваивающий становится действующим.

Понятно, что вызов, утверждение, подчеркивание — суть способы обращения к другому человеку, т. е. способы построения *совокупного* действия. Существенно, что и в приведенном мной эпизоде, и в эпизодах, приведенных Д.Б. Эльконым, инициатором обращения является сам ребенок.

С другой стороны, лишь *содержание, которое требует «поворота», перехода к новой форме активности, нуждается в специальном утверждении*. Три «перелома» в поведении ребенка становятся явными в Событии действия. *Действие рождается и выступает как Событие на совпадении трех переходов*⁵: 1) *перехода в новую ситуацию активности* — от спонтанного функционирования к освоению образца⁶); 2) *перехода в новую телесность* — от реакции на результат⁷ к телесному «чувству собственной активности» [2]; [8]; [14]; 3) *перехода в новое сознание* — от простого подражания или реакции на указание к *означиванию* образца. Именно указанная тройственность отличает подлинное освоение действия от простого при-способления тела к свойствам предмета или инструкциям другого человека и именно эта тройственность является свидетельством перехода активности в новое качество — свидетельством ее **развития**. Но именно эти переходы и «не написаны» на «общественном предмете» и поэтому такой предмет должен выступить перед людьми не своими свойствами, а своим значением-смыслом — как жест и символ новой ситуации и нового устройства совокупной активности.

И все же остается вопрос — какова «жизненная реальность» подлинной событийности, каковы признаки того, что указанные переходы действительно сбываются? В противном случае все жизненные акты, сопровождаемые эмоциональными «всплесками», можно назвать событиями⁸. Например, учитель с некоторым напором оценивает (утверждает и выделяет) ответ ученика. Так что же, «степень напора» позволяет квалифицировать эту акцию как «событие учения»?

Из примеров Д.Б. Эльконина и моего примера следует, что дело не столько в эмоциональном обраще-

нии взрослого к ребенку, сколько в *обратном* обращении ребенка к взрослому. Это именно ребенок в *своем* Вызове *означивает, выделяет и утверждает* указания взрослого как *образцы* и, тем самым, самого взрослого как их носителя «по праву». При этом ребенок *означивает, выделяет и утверждает* образцы *пробой-испытанием самого содержания* требуемого действия, в его материале и обращается к взрослому самим этим содержанием, а не отдельно от него. И лишь если «встретились» эти два означивания-утверждения — означивания-утверждения и ребенка и взрослого — состоялось Событие совокупного действия.

И еще одно следствие из всего сказанного. Неверно мыслить и практиковать образец как нечто, статус чего утверждён «в самой культуре» и необходимость чего сама собой разумеется. Статус и качество образцовости, а вместе с ними и статус самой культуры утверждаются здесь и теперь, а утверждающим началом является сам ребенок в той мере, в какой собственной активностью *означивает* — делает значимыми и значительными — культурные нормы, т. е. вместе с взрослым практикует их как Событие Действия. Такова, на мой взгляд, презумпция современной школы Л.С. Выготского — той «неклассической психологии», о которой говорил Д.Б. Эльконин [18, с. 475–478].

4

В предыдущем параграфе было задано общее и принципиальное представление об акте развития как Событию действия. Событие — начало *истории* и поэтому может быть понято и описано не иначе как через прослеживание его развертывания. В нашем случае — через указание на систему «узловых пунктов» превращения выделенного и означенного образца в образ собственного действия. Гипотетическое представление об этих «узлах» составляет дальнейшее содержание моих «Заметок».

Второй эпизод, который я приведу, связан с уточнением, как ребенок осваивает центральный момент формы действия (действия как формы активности) — ограничительную функцию образца. Это эпизод раннего детства моего сына Андрея, датируемый примерно тем же временем, что и эпизоды «Заметок» Даниила Борисовича.

Примерно к 1 г. 3–4 мес. Андрей знал слово-жест «Но-но-но!», который означал запрет какого-либо «деяния» (не трогать горячую кастрюлю, не хватать собаку за хвост и пр.). Андрей был достаточно послушным мальчиком и в подобных рискованных ситуациях сам себе делал специфический жест пальчиком и произносил это «Но-но-но!». Как-то раз во время прогулки мы проходили мимо большой лужи, а на-

⁴ И в завершённом, развитом действии действительная форма активности также утверждается, но уже как Продуцирование («публикация») [14].

⁵ А не двух, как я полагал раньше [16].

⁶ А в следующем периоде — к освоению себя как образца.

⁷ В данном случае — реакции на мокрые колготки.

⁸ Что часто и происходит в описаниях образовательных практик.

ступать в лужи, по понятным соображениям, Андрею не разрешалось. Андрей остановился у лужи, сказал свое «Но-но-но!», грозя себе пальцем, и в ту же минуту, глядя на меня, — ногой в лужу.

При всей ироничности ситуации такое поведение мальчика не представляется мне простой шалостью. Образец действия двойственен — имеет явную и неявную стороны. Освоение того что «правильно и можно», осмысленно лишь в отношении того, что «неверно и нельзя». Произвольное действие предполагает произвольное же не-действие и во всяком «так» предполагается, а в приведенном случае — испытывается — «не так». Однако отношение, граница между «можно» и «нельзя», «так» и «не так» не даны, а лишь заданы в образце. В приведенном примере граница становится *ощутимой в опробовании-испытании* значения выражения «Но-но-но!» (в предыдущем примере — значения «Ай-ай-ай!»). Граница становится *ощутимой* именно в обращенном взрослому опробовании-испытании собой, а не в отдельном от него «обсуждении» с взрослым, склонным к разговорам о «правильном». Полагаю, что испытание образца как ограничения является необходимым для построения самим ребенком образа действия, о важности которого писал Д.Б. Эльконин в своих «Заметках».

Итак, *утверждение и выделение ребенком образцов действия — развертывание События действия — предполагает испытание и опробование границ правильности действия как существенных моментов его содержания — ориентиров его способа.*

5

Есть и еще одна негласная презумпция классических исследований предметного действия — это презумпция некой, словами Э. Гуссерля, «экземплярности» освоения «общественных предметов». Так, в раннем детстве осваиваются действия с горшком, ложкой и тарелкой, с некоторыми игрушками и т. д. В школе — действия с величинами, числами, словами и пр. И тогда «психическое развитие» каким-то образом вырастает из суммы (а в школе, якобы, системы) этих освоений, т. е. из суммы или систематической последовательности «функциональных генезов». Однако странно бы было полагать, что сама форма действия, «форма культурного поведения» может стать способом жизни, ее ведущим и порождающим началом при таком «экземплярно-ситуативном» способе разворачивания ее События.

Третий эпизод — эпизод из наблюдений за поведением моей младшей дочери.

Для Саши, как и для многих детей, освоение образца действия выступало в словах «так — не так» (подобный случай приводит в «Заметках и Д.Б. Эльконин).

Когда в полтора года Саша гуляла со мной во дворе, почти все препятствия (ступеньки, бордюры, уклоны)

отмечались ее словом «так». Подходя к препятствию, она сжимала мою руку, говорила свое «так» и мы (иногда она, иногда я) называли препятствующий предмет. Преодолев препятствие, Саша частично отпускала руку, а затем, при подходе к очередному препятствию, ситуация повторялась. Слово «так» адресовалось мне: Саша выразительно на меня смотрела, как бы ища подтверждения, что это действительно препятствие, действительно «так» и, разумеется, того, что и действует она «так». Характерно, что отмечались и препятствия, которые Саша вместе со мной могла преодолеть и преодолевать без большого напряжения. Создавалось впечатление, что слово «так» служило способом специальной фиксации и акцентирования переходов-преодолений в движении, его изломов и «складок» (словами Ж. Делеза [6]), которые были опредмечены в виде уступов местности. Употребляя термин А.Н. Леонтьева, можно сказать, что благодаря специальному подчеркиванию, акцентированию «точек» переходов, движение уподоблялось рельефу пространства.

Примечательно, что ходить, точнее, передвигаться на ногах относительно самостоятельно Саша научилась значительно раньше, за 4–5 месяцев до описываемых случаев. При этом Сашу, как и многих детей, «несло», и она замечала препятствия, натываясь на них. Примечательно и то, что слово «так» возникло не в ситуациях ходьбы, а тоже значительно раньше, однако оно употреблялось фрагментарно, по случаю образцового действия, а здесь, при ходьбе стало систематической опорой, задающей ритм напряжений-расслаблений.

Три важных момента следует выделить в приведенных наблюдениях.

1. Слово «так» есть свидетельство возвращения к выделению и означиванию места границы действия и его систематического воссоздания. Ребенок систематически воссоздает и удерживает форму действия в новых ситуациях.

2. Новизна ситуации в том, что строится не отдельное образцовое действие, а процесс его систематического воссоздания.

3. Этот процесс связан с попаданием в стихию движения⁹. Стихию, которая «захватывает» тело ребенка, поскольку она «больше», «энергетически сильнее», чем его отдельные умения.

Последний пункт наиболее существенен. Ведь и в эпизоде с горшком речь шла об органической стихии и об условиях включения человека именно в нее. Включения, становящегося *опознаваемым и чувствемым переходом*, который испытывается и опробуется. Стихийность — самодвижение некоего скрытого начала — и есть полное определение «натуральной формы», которая преодолевается в культурной форме предметного действия. *О Событии действия уместно говорить в ситуациях «встречи» с включающей индивидуальной стихией.* Событие действия — переход к новой форме, а точнее, просто к **форме** такого включения.

⁹ Любопытно, что в историко-этимологическом словаре П.Я. Черных говорится, что слово «стихия» в греческом языке «Первоначально ... м. б., значило марш (= поход и т. п.), потом «почва», «земля» («то, по чему идут»), далее «вещественное начало» [13, с. 203]. Я употребляю это слово в «первоначальном» значении скрытого ритма становления (движения).

Однако в каком же смысле можно говорить о преодолении стихийного натурального? В случае ходьбы это преодоление не может и не должно стать лишь «обузданияем» телесности¹⁰. Слово «так» в этом случае может обернуться ступором движения и превратить мелкое препятствие в непреодолимую преграду. В приведенном примере дело обстояло иначе. Слово «так» обозначало не остановку лишь, а и остановку, и движение; оно обозначало «старт» — установку к движению. Старт рискован, поскольку он есть «попадание» в инерцию усилия, каковая является необходимым моментом ходьбы.

Вместе с риском включение в стихию движения есть фактически (а не в «сознании») включение в состояние стремительности¹¹ и это состояние вместе с соответствующим усилием чувствуется и испытывается именно «на старте». Лишь в этом случае преодоление натурального есть воссоздание состояния стремления в движении, его возобновление в ритме, заданном переходами усилий и пауз, тона и кинетики.

Событие действия развертывается в «узлах» включения действия в стихию становления и испытания в ней¹². Здесь образец превращается из объекта означивания в опору движения — способ его акцентирования и ритмизации в ритме телесных усилий, т. е. придания ему формы. Граница действия преобразуется в границы в действии. Таков смысл так называемого «операционно-технического» модуса действия, в котором действие уподобляется рельефу своего поля.

«Новообразованием» действенного включения в стихию движения является фактическое испытание состояния стремления. «Усилителем» этого испытания является внутренне конфликтная суть опоры, каковая есть и усилие торможения, и усилие оттачивания. В появлении состояния стремления, но не самого по себе, а включенного в форму действия, «готовится» масштабное событие следующего возраста — Событие действия как формы стремления, в его отличии от События действия как формы телесного движения, описания которого приводились Д.Б. Элькониным и приводятся мной.

6

Четвертый и пятый эпизоды относятся к ситуациям индивидуализации действия.

Многие родители замечают появляющиеся между полутора и двумя годами «новые» капризы и даже элементы агрессивного поведения ребенка. Например, у Саши это проявлялось особенно ярко в ситуациях одевания и мытья. Она очень не любила надевать кофточки через голову и резко против этого протестовала. И понятно: в таком одевании всегда есть момент

попадания в темноту, т. е. момент полной беспомощности ребенка. Важно, что в случаях когда удавалось устроить соучастие Саши в этой акции (а это часто было технически непросто), ее протест существенно сокращался. Также и с мытьем под душем и особенно мытьем головы. Если Саша могла соучаствовать в действии родителей или хотя бы контролировать его (например, когда голову мыли не струей душа, а из пластмассовой бутылки, которую, в отличие от самого душа, можно взять в руки и поэтому она представляла), интенсивность эксцессов заметно убавлялась.

В обоих приведенных случаях ребенок как бы выделяет действие взрослого с ним или, точнее, действие им, и отличает его от своего действия. Думаю, что в таком конфликтном отличии и формируется действие как «мое действие», т. е. строится индивидуализация действия. Замечу, что в данном случае переход от «интерпсихического» к «интрапсихическому» [3], от совместного к индивидуальному вовсе не выступает как плавный и эволюционный.

Здесь будет уместно привести еще один эпизод моего общения с младшей дочерью.

Научившись ходить самостоятельно, Саша начала специально испытывать «на мне» степень своей самостоятельности. Отойдя на некоторое расстояние, она с веселым вызовом смотрела на меня, как бы проверяя, не подскочу ли я и не схвачу ли ее за руку. Если я не подбегал, она отходила еще дальше и опять вызывающе смотрела на меня. Эта «игра» длилась до тех пор, пока я (конечно же именно я, а не она) не выдерживал «испытания» и не подбегал к ней.

Само расстояние, «размер» поля собственной активности становился предметом совокупного действия.

Возникает новый тип общности ребенка и взрослого и в их совместности ребенок начинает активно требовать место и занимать его. Теперь помощь ребенку строится именно как помощь в ее отличии от замены его действия своим; ребенок уже может управлять вмешательством взрослого, и я наблюдал, как дети в возрасте около двух лет активно, а иногда и агрессивно отклоняют попытки взрослого помочь им.

Другие примеры конфликтов вокруг иных аспектов «моего» может дать наблюдение за детишками полутора-двух лет в группе. Например, в песочнице. Родители и няни, приглядывающие за детьми, все время находятся в напряжении предвидения ссоры и драки. Эти ссоры, как правило, концентрируются вокруг трех «фокусов».

Во-первых, вокруг пространства действия ребенка. Дети толкаются, причем часто произвольно и специально, завоевывая и удерживая в буквальном смысле пространство, место своего действия. Пространство своего действия в его границах («свои владения»), в отличие от границ «правильного» дейст-

¹⁰ Впрочем, как и в случае «горшка», напор «обуздания» лишь может невротизировать ребенка.

¹¹ Думаю (вслед за З. Фрейдом), что не следует негласно допускать, будто стремления и даже, «мотивы» изначально соразмерны индивиду, а не всегда «больше» и «сильнее» его наличных возможностей.

¹² В младшем школьном возрасте — в стихию устной речи, где строятся смысловые акценты (свои «так»), и вырастает форма письменной речи [3]. В лаборатории «Психологии младшего школьника» Психологического института Н.Ю. Мангутовой начаты экспериментальные исследования по этой тематике.

вия — «владений» взрослого) становится предметом заботы и испытания.

Во-вторых, это ссоры вокруг приглянувшейся одному ребенку игрушки другого — ссоры из-за «моей» игрушки. Понятно, что для малышей «собственность» вещи случайна: «мое» — то, что потребно в данный момент. В конфликтах из-за «моей» вещи эта вещь становится «меткой своего-чужого» — «мое» отмечается кругом постоянных вещей.

В-третьих, ссоры возникают вокруг самого факта вмешательства одного ребенка в действие другого, в его «занятость», «погруженность» в свое действие.

Перечисленные источники детских конфликтов в реальной ситуации взаимодействия могут пересекаться и поэтому их трудно отделить друг от друга. Важно, что все они суть конфликты становления своего поля действия (а не его опор — способов выполнения). Детская совместность есть способ испытания поля действия как своего. Думаю, что в конфликтах вокруг своего места в выполнении действия, т. е. вокруг своей самостоятельности, вокруг принадлежности вещи и принадлежности пространства, появляется и проявляется форма действия, которую можно назвать «действие-стремление» («действие-желание»), где стремление опредмечено, но еще не выделено и не отделено от действующего. Тенденция к самостоятельности, определение своего поля действия и определенность стремлений — прямые предпосылки практического полагания себя источником действия, т. е. источником его возможностей — опор и поля. Подчеркну специально — практического полагания, а не «сознания». Подобный «действенный эгоцентризм»¹³ преодолевается в следующей возрастной эпохе в Событии действия, связанном с утверждением формы стремления.

7

Последний, восьмой эпизод является иллюстрацией означивания отношения своего и иного (другого, чужого) пространства.

Когда Саше было около двух лет, мы отдыхали на море в Геленджике. В это же время там гастролировал детский театр и ряженные актеры ходили по пляжу, зазывая на представление. Особенно выразительно выглядела «Баба-Яга». Эта «Баба-Яга» встревожила и испугала Сашу. Саша спрашивала о ней перед сном, просыпаясь, на прогулках говорила, что «Баба-Яга» находится в окрестных поросших лесом горах. У Саши ухудшился аппетит, сон и даже два дня была высокая температура, которая нормализовалась так же неожиданно, как и повысилась. Разговоры о том, что в лесах нет Бабы-Яги, а там живут зайчики и олени; о том, что и вокруг дома ее нет, а живут, играют и учатся добрые приятели ее сестры Даши (все это происходило в детской летней школе), снизили тревогу и страх лишь на короткое время.

По приезде в Москву симптомы тревожности не прекратились. Именно в это время у нас с Сашей появилась новая игра. В детской комнате было полузамкнутое пространство с Сашиними игрушками. Мы занавешивали вход в него одеялом и я должен был приходить к Саше «в гости», обязательно предварительно постучавшись и спросив, можно ли войти. Иногда и Саша приходила ко мне «в гости». Через некоторое время это же действие разыгрывалось как приход в гости к Саше игрушки, а далее — как приход одной игрушки в гости к другой. Ритуал прихода — перехода другого человека из иного пространства в ее пространство — Саша могла и просила проигрывать более десяти раз подряд. Впоследствии эта игра преобразовалась в разыгрывание встречи и знакомства, а далее, чуть раньше «положенного» времени, появилась ролевая игра со всей ее атрибутикой.

Характерно и важно, что с появлением игры «приход в гости» симптоматика тревог и страхов стала гаснуть и вскоре вовсе исчезла.

Истолкование приведенного эпизода резонно начать с вопроса, какую новую проблему «ставит» перед ребенком новый отрицательный герой. Лицом чего в нашем случае была Баба-Яга? В других случаях это могут быть другие персонажи; это может быть даже громыхающий грузовик, вторгающийся своим громыханием в пространство стремлений ребенка и там, в его пространстве, задающий границу и как бы замыкающий действие. Замыкать и ограничивать пространство стремлений ребенка могут и родители, когда, например, не разрешают подходить к работающим отцу или матери и мешать им. Они могли это делать и раньше, но тогда пространство еще не было освоено ребенком как свое пространство действий-стремлений.

Стремление как Событие особого, трудного, почти невозможного перехода в иное пространство, т. е. как «подвиг» и «победа» воссоздано в форме волшебной сказки [10]. Ситуация совокупного действия, в которой строится вызов «героического» действия и ответ на вызов «подвигом» перехода через границу «обычных возможностей», есть начало (лишь начало) претворения стремления в замысел. Содержанием такого События становятся сюжеты ролевой игры [20]. Здесь завершается превращение движения в действие и начинается опробование-испытание действия как стремления, т. е. выделение, означивание и утверждение стремления, — выращивание его формы.

8

Подведу итоги.

1. Действие как наблюдаемый объект, т. е. феномен, выступает в Событии действия — утверждении его содержания самим действующим.

2. Событие действия есть утверждение присутствия и самих деятелей, их здесь-бытия (Dasein) [12]. Существенно, что в Событии действие становится означивае-

¹³ Практика, естественно разворачивающаяся по типу: «Мир — мое поле».

мым, испытываемым и как бы «выставляемым» и лишь вследствие этого может стать предметом наблюдения и описания извне (например, исследователем).

3. Здесь-бытие деятелей есть обретение ими *места* в ситуации, места, не являющегося преданным, и, следовательно, есть обретение действием качества совместности. Событие действия есть по принципу Событие совокупного действия, а точнее, Событие испытания совместности, «совокупности» действия.

4. Лишь в *утверждении* собственного содержания действие становится своим для каждого из участников. Своим, в отличие от привнесенного, извне детерминированного. Культура осваивается, но не детерминирует.

5. Культурная форма построения действия осваивается в актах опосредствования. Осваивается в той мере, в какой «логика предмета» — предметность действия — становится, рождается в утверждении участниками действия его содержания. Именно опосредствование следует понять и выстроить как Событие действия. В той мере, в какой это происходит, совокупное действие выступает как Посредническое [16]. Именно здесь — в посредничестве как инициации События действия — функциональный генез соотносится с онтогенезом.

6. Посредническое действие выступает как Событие совокупного действия взрослого и ребенка лишь в случаях, когда *сам ребенок* утверждает действие взрослого, означивая и опробуя (испытывая) его собственной телесностью. Лишь в этом случае значения слов-жестов взрослого («Ай-ай-ай!», «Но-но-но!», «Так») обретают функцию образца и опосредствуют поведение ребенка, придавая ему форму действия.

7. Означивая и испытывая образцы взрослого в собственной телесности, ребенок обретает и саму необходимую форму телесности — чувство собствен-

ной активности (чувство собственного усилия). Чувство собственной активности является необходимым условием произвольного действия [8; 14].

8. Систематическое воссоздание чувства собственного усилия требуется не просто лишь в эпизодическом преодолении «натуральной формы» активности, а при вовлечении в ее Стихию. Здесь Событие действия строится как оформление стихии становления в ее ритме. В ритмической форме энергия стихийности не гасится, а воссоздается.

9. Событие действия есть тройственный переход — переход телесный, смысловой и ситуативный. Таков акт развития активности — акт обретения активностью формы действия.

10. Акт развития — начало истории. Он развертывается как возвращение к образцу в стихии активности и превращение его в *опору* действия. Опробование и испытание собственных опор, «самостояния» — начало индивидуализации действия. Ее дальнейшая эволюция в опробовании и утверждении собственного *поля* действия.

11. Событие действия — «узловой пункт» самой повседневной жизни детей и взрослых. Однако это так лишь постольку, поскольку взрослые заботятся не только о содержании своих образцов, но и об утверждении самим ребенком этих содержаний. Таково ключевое условие содержания действительного (а не фиктивного) образования на всех этапах онтогенеза. И только в таком образовании возможны упования на выращивание самостоятельности и инициативы как детей, так и взрослых — выращивание формы их совокупного, посреднического действия.

12. Именно в Событии действия (а не просто «в действии») соотносятся его смысловой и операционно-технический аспекты.

Литература

1. Архипов Б.А., Эльконин Б.Д. Язык антропотехнического (посреднического) действия // «Антропопраксис». Ежегодник гуманитарных исследований, 2011. С. 5—16.
2. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975. 502 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2, 3, 6. М.: Педагогика, 1982—1984.
4. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. М.: Институт практической психологии-Воронеж: НПО «Модэк», 1998. 480 с.
5. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. СПб.: Владимир Даль, 2004. 398 с.
6. Делез Ж. Переговоры. СПб.: Наука, 2004. 234 с.
7. Деррида Ж. Письмо и различие. М.: Академический проект, 2000. 495 с.
8. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1960. 429 с.
9. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Издательство Московского университета, 1981. 584 с.
10. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М.: Искусство, 1970. 384 с.

11. Нежнов П.Г. Опосредствование и спонтанность в модели «культурного развития» // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, 2007, № 1. С. 133—146.
12. Хайдеггер М. Бытие и время. СПб.: Наука, 2006. 451 с.
13. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка, т. 2. М.: Русский язык, 1993. 551 с.
14. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск: Издательский дом «ERGO», 2010. 279 с.
15. Эльконин Б.Д. Пространство опосредствования и развитие // «Антропопраксис». Ежегодник гуманитарных исследований, 2010. С. 5—16.
16. Эльконин Б.Д. Психология развития. 4-е изд. М.: Академия, 2008. 143 с.
17. Эльконин Д.Б. Актуальные вопросы исследования периодизации психического развития в детстве / Проблемы периодизации развития психики в онтогенезе. Тезисы Всесоюзного симпозиума. М., 1976. С. 3—4.
18. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 555 с.
19. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
20. Эльconiнова Л.И. О единице сюжетно-ролевой игры // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 68—79.

Occurrence of Action (Notes on the Development of Object-Oriented Actions II)

B.D. Elkonin

PhD in Psychology, professor, head of the laboratory at the Psychological Institute
of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

belconin@bk.ru

The paper critically rethinks and recreates the concept of an object-oriented action. Drawing on the works of Daniil Elkonin the author introduces a concept of an Occurrence of action. The Occurrence of action represents the transition to a new form of activity. This new form of activity is an action mediated by a pattern given to a child by an adult. The Occurrence of action takes place as the child engages in the process of challenging the adult by testing and approving these patterns. In the Occurrence of action the action itself appears as a phenomenon, while the actors appear as the ones who find their place in the situation. Three transitions are created and interlocked through the Occurrence of action: a transition to a new situation of activity, a transition to the individual's sense of their own activity, and a transition to sign-mediated behavior. The Occurrence of action is by all means the key point in the everyday lives of children and adults. Basing on the observations, the author gives a theoretical overview of the Occurrence of action in early childhood.

Keywords: Occurrence of action, combined action, phenomenon of action mediation, sense of activity, transition, pattern-boundary, action basis, field of action.

References

1. *Arhipov B.A., El'konin B.D.* Jazyk antropotekhnicheskogo (posrednicheskogo) dejstviya [Language of an antropotechnical (mediatorial) Action]. "Antropopraksis". Ezhegodnik gumanitarnyh issledovanij. [Antropopraksis. The humanities researches year-book], 2011. P. 5–16.
2. *Bahtin M.M.* Voprosy literatury i jestetiki [Questions of literature and aesthetics]. Moscow: Hudozhestvennaja literatura, 1975. 502 p.
3. *Vygotskij L.S.* Sobranie sochinenij [Collected works]: V 6 t. T. 2, 3, 6. Moscow: Pedagogika, 1982–1984.
4. *Gal'perin P.Ja.* Psihologija kak ob'ektivnaja nauka [Psychology as an objective science] Moscow: Institut prakticheskoj psihologii-Voronezh: NPO "Modek", 1998. 480 p.
5. *Husserl E.* Krizis evropejskih nauk i transcendentnaja fenomenologija [The Crisis of European Science and Transcendental Phenomenology]. St.-Petersburg: Vladimir Dal', 2004. 398 p.
6. *Deleuze Gilles.* Peregovory [Negotiations]. SPb.: Nauka, 2004. 234 p.
7. *Derrida J.* Pis'mo i razlichie [Writing and Difference]. Moscow: Akademicheskij proekt, 2000. 495 p.
8. *Zaporozhets A.V.* Razvitie proizvol'nyh dvizhenij [Development of voluntary movements]. Moscow: Publ. Akademii Pedagogicheskikh Nauk RSFSR, 1960. 429 p.
9. *Leontiev A.N.* Problemy razvitija psihiki [Problems of the Development of the Mind]. Moscow: Publ. Moskovskogo universiteta, 1981. 584 p.
10. *Lotman Yu.M.* Struktura hudozhestvennogo teksta [The Structure of the Artistic Text]. Moscow: Iskusstvo, 1970. 384 p.
11. *Nezhnov P.G.* Oposredstvovanie i spontannost' v modeli "kul'turnogo razvitija" [Mediation and spontaneity in model of "culture development"], Vestnik Moskovskogo universiteta [Moscow University Herald]. Serija 14. Psihologija, 2007, № 1. P. 133–146.
12. *Heidegger M.* Bytie i vremja [Being and Time]. SPb.: Nauka, 2006. 451 p.
13. *Chernyh P.Ja.* Istoriko-jetimologicheskij slovar' sovremennogo russkogo jazyka, t. 2 [Historical and etymological dictionary of modern Russian language, v. 2]. Moscow: Publ. "Russkij jazyk", 1993. 551 p.
14. *El'konin B.D.* Oposredstvovanie. Dejstvie. Razvitie [Mediation. Action. Development]. Izhevsk: Izdatel'skij dom "ERGO", 2010. 279 p.
15. *El'konin B.D.* Prostranstvo oposredstvovanija i razvitie [Development and Space of Mediation] "Antropopraksis". Ezhegodnik gumanitarnyh issledovanij [Antropopraksis. The humanities researches year-book], 2010. P. 5–16.
16. *El'konin B.D.* Psihologija razvitija [Developmental Psychology]. 4-e izd. Moscow: Akademiya, 2008. 143 p.
17. *El'konin D.B.* Aktual'nye voprosy issledovanija periodizacii psihicheskogo razvitija v detstve [Actual problems of study of periodization of mental development in childhood]. Problemy periodizacii razvitija psihiki v ontogeneze. Tezisy Vsesojuznogo simpoziuma [Problems of periodization of mental development in ontogenesis. Theses of Soviet Union symposium] Moscow, 1976. P. 3–4.
18. *El'konin D.B.* Izbrannye psihologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 555 p.
19. *El'konin D.B.* Psihologija igry [Psychology of Play]. Moscow: Pedagogika, 1978. 304 p.
20. *El'koninova L.I.* O edinice szuzhetno-rolevoj igry [About unit of story-role game]. Voprosy psihologii [Questions of psychology], 2004. № 1. P. 68–79.

Для цитаты:

Элконин Б.Д. Событие действия (Заметки о развитии предметных действий II) // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 11–19.

For references

Elkonin B.D. Occurrence of Action (Notes on the Development of Object-Oriented Actions II). Kul'turno-istoricheskaja psikhologija [Cultural-historical psychology], 2014. no. 1. P. 11–19.

Психологические синдромы: подходы к построению содержательной диагностики развития

А.Л. Венгер

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, ГБОУ ВПО Московской области
Международный университет природы, общества и человека «Дубна»
alvenger@gmail.com

В статье приведено описание некоторых психологических синдромов (устойчивых неблагоприятных вариантов психического развития), изучение которых проводилось на основе положений, сформулированных Л.С. Выготским и Д.Б. Элькониным. Указываются возможные причины возникновения психологических синдромов, факторы, обуславливающие их устойчивость, варианты прогноза, направления психолого-педагогической коррекции. На примере трех психологических синдромов — «авторитарного самоутверждения», «эмоционального отчуждения» и «интеллектуализма» — демонстрируется общий принцип синдромного анализа: выявление «порочного круга», обеспечивающего устойчивость синдрома. Показано, что общее направление коррекции — это разрушение такого «порочного круга». Для выявления психологических синдромов использовался клинический метод: анализировались жалобы родителей и анамнестические данные, полученные в ходе психолого-педагогического консультирования, результаты психологического обследования детей, катamnестические сведения.

Ключевые слова: психологическая диагностика, психологический синдром, межличностная ситуация развития, положительная обратная связь, прогноз психического развития, клинический метод.

В 30-е годы прошлого века Л.С. Выготский [4] четко сформулировал задачу психологической диагностики развития. Согласно его взглядам, психологический («педологический») диагноз должен отражать целостную картину, обеспечивающую прогноз дальнейшего развития ребенка. Для этого недостаточно выявить имеющиеся «психологические симптомы». Необходимо, как в медицине, определить логику взаимосвязей между ними, вероятные направления последующих изменений. Такой психологический диагноз может быть представлен в форме «психологического синдрома», в рамках которого образующие его «симптомы» имеют общее происхождение и общую логику развития. Этот подход Выготский положил в основу описания некоторых психологических синдромов, характерных для умственно отсталых детей.

Указанные представления Л.С. Выготского в течение долгого периода оставались не востребованными из-за печально известного постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», поставившего всю психодиагностику вне закона. Психодиагностические методы (тесты) вновь стали разрабатываться только спустя 30 лет. И лишь в последней четверти XX века Д.Б. Эльконин [8] заново поставил задачу создания целостной, прогностически ориентированной диагностики развития. Под его руководством нами бы-

ли начаты исследования, направленные на решение этой задачи.

Анализ факторов, определяющих индивидуальную траекторию психического развития, позволил сформулировать основные принципы синдромного подхода в психодиагностике и психолого-педагогическом консультировании [2]. Мы предположили, что прогностически валидное описание может быть получено только при учете трех блоков, связанных между собой кольцевой взаимосвязью:

- (1) психологического профиля ребенка;
- (2) порождаемых этим профилем особенностей функционирования (поведения, общения и деятельности) ребенка;
- (3) отношений с ближайшим социальным окружением, определяемых названными особенностями. Эти отношения, в свою очередь, задают направление дальнейшего психического развития ребенка (то есть приводят к сохранению или, напротив, к изменениям психологического профиля).

Так замыкается кольцо обратной связи. Устойчивый психологический синдром складывается в случае, когда обратная связь положительна, то есть система отношений ребенка с его окружением поддерживает и закрепляет исходные неблагоприятные особенности психологического профиля, создавая «порочный круг».

Для цитаты:

Венгер А.Л. Психологические синдромы: подходы к построению содержательной диагностики развития // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 20–25.

For references

Venger A.L. Psychological Syndromes: Approaches to the Design of Content Diagnostics of Development. Kul'turno-istoricheskaja psikhologija [Cultural-historical psychology], 2014. no. 1. P. 20–25.

С нашей точки зрения, это представление конкретизирует тезис, что источником психического развития ребенка является его совместная деятельность со взрослым (по Д.Б. Эльконину [7], система «совокупных действий»). Именно в совместной (совокупной) деятельности реализуется социальная ситуация развития, отражающая, согласно Л.С. Выготскому [5], систему отношений ребенка с обществом, *нормативную* для данного возраста. В каждом отдельном случае она выступает в форме *межличностной ситуации развития*, характеризующей систему отношений данного *конкретного ребенка* с его ближайшим социальным окружением (семьей, учителями, одноклассниками и т. п.) [3].

Материалом для нашего исследования послужили данные психологических обследований детей разного возраста, беседы с их родителями в процессе психолого-педагогического консультирования, катанестические сведения. При этом мы следовали логике Д.Б. Эльконина, который писал о клиническом методе, использованном им и его сотрудниками при изучении подростков: «Его суть — в изучении отдельного ребенка через систему социальных отношений, в которые он вступает, в которых формируется и живет. Нам представляется, что именно такой способ изучения наиболее адекватен проблеме формирования личности вообще и возрастных особенностей личности в частности. Наша работа показала, что возрастные особенности личности существуют в форме индивидуальных вариантов. Поэтому изучение именно индивидуальных вариантов развития — адекватный и эффективный путь при исследовании проблем возрастного формирования личности» [6, с. 276].

К сожалению, Даниил Борисович не увидел результатов нашей работы, направленной на изучение психологических синдромов. Первые проанализированные синдромы — *хроническая неуспешность, негативное самопредъявление, уход от деятельности и вербализм*¹ — были описаны нами вскоре после его смерти [1]. Позднее были выделены такие синдромы как *психологическая инкапсуляция, социальная дезориентация, отверженность, семейная и групповая изоляция, гиперсоциальность* и др. [2]. В настоящей статье описывается три психологических синдрома, изученных нами в ходе клинических исследований последних лет: *авторитарное самоутверждение, эмоциональное отчуждение и интеллектуализм*.

Авторитарное самоутверждение

Этот психологический синдром не приурочен к какому-либо определенному возрастному периоду. Он может складываться в дошкольном, младшем школьном или подростковом возрасте. Психотипические особенности, создающие основу для данного синдрома, — это высокая ригидность (недостаточная гибкость, склонность к «застреванию» на каких-ли-

бо действиях и переживаниях) и стеничность (выносливость к нагрузкам).

Межличностная ситуация развития при авторитарном самоутверждении характеризуется повышенным, по сравнению с принятым в данном обществе, уровнем *иерархизации отношений*. Этот синдром часто формируется у детей (чаще — у мальчиков), воспитываемых в семьях с выраженным доминированием отца и подчиненным положением матери.

Со временем эта модель усваивается ребенком, порождая так называемый авторитарный тип, который характеризуется *стремлением подчинять себе слабых и готовностью подчиняться сильным*. Такова основная особенность **психологического профиля** ребенка или подростка с авторитарным самоутверждением.

Важнейшая **особенность функционирования** при этом психологическом синдроме состоит в использовании агрессивных форм воздействия на более слабых сверстников и младших детей. Вместе с тем, по отношению к более сильным ребенок (подросток) проявляет уважение, охотно выполняет их требования, в их присутствии соблюдает дисциплину.

Существенную роль в возникновении синдрома играет использование родителями (чаще — отцом) физических наказаний и/или психологического давления в ответ на проявления агрессии или упрямства ребенка. Такая **реакция социального окружения** подкрепляет усвоенный ребенком образец поведения: *агрессивное пресечение неповиновения, проявляемого более слабыми*. Тем самым замыкается «порочный круг», делающий этот синдром устойчивым и труднопреодолимым.

Родительские попытки «дрессировать» ребенка, жестко наказывая за неподчинение, приводят не к нормальной социализации, а к стремлению таким же образом «дрессировать» окружающих (тех, кто слабее). В конечном итоге это чревато столкновением ребенка с социальными нормами, запрещающими подобный стиль отношений. В крайних случаях такое столкновение чревато серьезными наказаниями — помещением в колонию для несовершеннолетних правонарушителей.

Подростки с синдромом авторитарного самоутверждения склонны насаждать и поддерживать «дедовщину» в учебных учреждениях интернатного типа, а в дальнейшем — в армии. В школе они подчиняются не столько общим социальным нормам, сколько правилам, которые задает авторитарный подростковый или взрослый лидер. В случае когда этим лидером является кто-либо из членов педагогического коллектива, такой подросток достаточно хорошо «вписывается» в школьную жизнь (хотя заслуживает отдельного рассмотрения вопрос, насколько нормально устройство самой этой жизни). В случаях же, когда подросток ориентируется на асоциального лидера, возникают серьезные конфликты вплоть до исключения из школы. При авторитарном самоутверж-

¹ Приводятся названия синдромов, используемые нами в настоящее время. Ранее в названиях встречались вариации.

дении часты жалобы на агрессивность по отношению к более слабым (младшим по возрасту, представителям национальных меньшинств и т. п.).

Андрей², 11 лет 2 мес., воспитывается в полной семье, имеет 8-летнего брата. Отец — футбольный тренер, мать — домохозяйка. По словам матери, мальчик слушается только отца, ей постоянно грубит, агрессивен по отношению к брату. В школе также жалуются на грубость и агрессивность мальчика. Вместе с тем, мать отмечает, что он охотно выполняет «мужскую» работу по дому: чинит сломанные вещи, носит тяжести и т. п.

Мальчик выглядит значительно старше своего возраста. Во время психологического обследования держится независимо, но добросовестно выполняет предложенные задания. Работает тщательно и сосредоточенно. Результаты обследования свидетельствуют, что у Андрея средний для его возраста уровень умственного развития. Проявляется высокая ригидность, замедлена вработываемость. Вместе с тем, высока работоспособность, долго не наступает утомление. В рассказах по картам ТАТ и тестовых рисунках проявляется значимость маскулинных («мужских») ценностей и социального статуса, представление, что лучший способ достижения целей — применение силы. Уровень агрессивности выше половозрастной нормы.

Вывод, что у ребенка или подростка имеется синдром авторитарного самоутверждения, основывается на сочетании основных проявлений:

- жалобы на высокую *агрессивность* ребенка (подростка);
- указания на *стремление лидировать*, подчинять себе других детей;
- высокая *ригидность*, выявляемая в результате психологического обследования.

Прогноз при авторитарном самоутверждении существенно зависит от социального окружения. Если в нем соблюдаются четкие моральные нормы, имеется авторитетный просоциальный лидер, то и подросток с этим психологическим синдромом с большой вероятностью вырастет таким лидером (возможно, несколько чересчур жестким). Однако подросток с авторитарным самоутверждением может входить в группу с антисоциальными установками, а иногда и становиться лидером такой группы. В этих случаях синдром может стать психопатизирующим, высока вероятность делинквентного поведения (в данном случае — правонарушений, связанных с агрессивными действиями).

Важнейшие направления в консультировании родителей ребенка, у которого обнаруживается синдром авторитарного самоутверждения, — это рекомендации по устранению агрессивных методов воспитания и по снижению уровня иерархизации семейных отношений. Необходимо демонстрировать ребенку уважительное отношение к нему, считаться с его мнением и желаниями, если они выражены в «мирной» форме. Наказания за агрессивные проявления могут

выражаться в ограничении общения, лишении каких-либо развлечений, но ни в коем случае не в физическом воздействии и не в грубых «выговорах». Чрезвычайно полезно вовлечение ребенка (подростка) в коллективную деятельность, предполагающую согласованное равноправное участие многих людей (походы, командные спортивные игры и т. п.).

Эмоциональное отчуждение

Этот психологический синдром складывается в младшем школьном или подростковом возрасте на основе таких личностных особенностей, как интровертность и выраженная познавательная направленность. Как и при авторитарном самоутверждении, часто обнаруживается ригидность. **Межличностная ситуация развития** определяется подчеркнутым *несовпадением со сверстниками, с социальным нормативом*.

Для **психологического профиля** в младшем школьном возрасте характерна *позиция исследователя-одиночки*. «Исследования» при этом остаются чисто теоретическими. Они ограничиваются чтением научно-популярной литературы и, как правило, не сопровождаются практическим экспериментированием. В подростковом возрасте обычно формируется *самосознание уникальной личности* («из другого века» или «из другого мира»). Окружающий мир воспринимается как чуждый и потому угрожающий. Это порождает тенденцию к бегству в «башню из слоновой кости».

При эмоциональном отчуждении встречаются крайне своеобразные увлечения, причем в них часто проявляется страстность, иногда доходящая до фанатизма. Вместе с тем, в других областях возможно полное равнодушие, в человеческих отношениях — холодность, вплоть до безразличия, а иногда и жестокости. Соответственно, главная **особенность функционирования** — его узкая направленность, своеобразие.

Типичная **реакция социального окружения** — презрительное или же недоуменно-уважительное отчуждение. Такое — вполне симметричное — отношение окружающих поддерживает у ребенка или подростка ощущение своей непонятности ими и своего резкого отличия от них. Это приводит к замыканию положительной обратной связи и делает данный психологический синдром устойчивым.

Мать Вадима, 14 лет, обратилась с жалобой на его замкнутость, отсутствие друзей и чрезмерный, по ее мнению, интерес к восточной философии. Родители Вадима в разводе. Мальчик живет вдвоем с матерью, с отцом не встречается.

В начале обследования Вадим держится настороженно. В беседе о его увлечении проявляет серьезные познания в индийской и китайской культуре. Увидев интерес к этому психолога, становится более открытым, доступным для общения. Рассказывает,

² Здесь и далее имена изменены в целях сохранения конфиденциальности.

что давно уже читает не только научно-популярные, но и серьезные книги по истории философии. О своих проблемах общения говорить отказывается. Говорит, что они беспокоят только его мать, а ему самому друзья не нужны. Однако заметно, что эта позиция носит чисто защитный характер.

В психологическом обследовании проявляется яркое своеобразие мышления Вадима. Никаких патологических нарушений познавательных процессов не выявлено. Высокий уровень умственного развития сочетается с отставанием в развитии эмоциональной сферы. Обнаруживается ригидность, склонность к застреванию на неприятных переживаниях, связанных преимущественно с неудовлетворенной потребностью в общении.

Вывод о наличии психологического синдрома эмоционального отчуждения может быть сделан при сочетании признаков:

- жалобы на *замкнутость*, трудности в общении (в первую очередь — со сверстниками);
- высокая степень нестандартности, *своеобразия мышления*;
- ярко выраженные *специфические интересы*, увлечения;
- *отсутствие патологических проявлений*, позволяющее исключить наличие психического заболевания.

Психологический синдром эмоционального отчуждения может становиться *психопатизирующим*, способствуя развитию психопатии шизоидного круга. Предупреждению подобного неблагоприятного варианта развития служит установление общения со сверстниками, имеющими сходные увлечения, в кружке или студии соответствующей направленности. Для расширения сферы интересов могут быть рекомендованы художественные занятия (изобразительной деятельностью, музыкой, художественной самодеятельностью, танцами и т. п.).

При эмоциональном отчуждении часто оказывается уместной школа с математическим, естественнонаучным или, напротив, гуманитарным уклоном (в зависимости от увлечений ребенка). В итоге психологический синдром приводит лишь к формированию соответствующей акцентуации, не нарушающей социальной адаптации и, следовательно, развитие личности не может оцениваться как патологическое. Поэтому прогноз дальнейшего развития ребенка в большой мере зависит также от наличия у него специальных или общих способностей, которые позволили бы реализовать позитивные потенциалы, характерные для его психологического склада.

Интеллектуализм

Обычно этот психологический синдром складывается уже в младшем дошкольном возрасте. *Межличностная ситуация развития* определяется *рационалистическими установками* семьи. Главная причина интеллектуализма — это недооценка роди-

телями роли, которую играют в развитии ребенка «детские» занятия: игра, рисование, лепка, конструирование из кубиков, действия с простейшими инструментами. Ребенку с раннего детства предлагаются разнообразные задачи скорее школьного, чем дошкольного типа. В его воспитании делается акцент на развитии логического мышления.

Психологический профиль ребенка с этим синдромом характеризуется несбалансированностью психических процессов: *опережающим развитием абстрактно-логического мышления при отставании в развитии образной и эмоциональной сфер*. В частности, наблюдается недоразвитие образных представлений, воображения, восприятия. Как правило, двигательная сфера тоже развита недостаточно. *Позиция школьника* при интеллектуализме столь же не сбалансирована, как и развитие психических процессов. Она в достаточно зрелой форме отражает собственно учебную сторону действительности, но при этом представления ребенка о своем положении в обществе остаются инфантильными.

В *функционировании* ребенка с интеллектуализмом *преобладают учебно-познавательные занятия*; общение со сверстниками сужено. Дети с интеллектуализмом редко испытывают трудности в школьном обучении, потому что оно предъявляет основные требования именно к логическому мышлению, которое является сильной стороной ребенка. Отставание в таких предметах как рисование и физкультура редко принимается взрослыми всерьез. Иногда из-за недоразвития мелкой моторики возникают проблемы с обучением письму, которые более или менее успешно преодолеваются благодаря усиленным занятиям.

Реакция социального окружения проявляется в активном *поощрении ребенка как хорошего ученика* (даже если этому «ученику» всего три года). Большую роль играет также то, что интересы ребенка с интеллектуализмом сильно отличают его от сверстников. Его рассуждения им неинтересны, а проявить себя в совместной игре или других коллективных развлечениях, распространенных среди детей его возраста, он не может. В отличие от синдрома эмоционального отчуждения, интересы ребенка с интеллектуализмом достаточно обычны, однако они не свойственны другим детям. Поэтому он вынужден общаться преимущественно с взрослыми, а не сверстниками. В итоге он еще дальше отходит от интересов других детей. Контакты с ними все более нарушаются. Степень самостоятельности остается низкой. Недостаточный опыт практического знакомства с миром приводит к пассивности в бытовой жизни, к повышению тревожности. В результате ребенок все больше концентрируется на своих интеллектуалистических занятиях. Так замыкается положительная обратная связь, придающая устойчивость психологическому синдрому.

Ларисе М. 10 лет. Ее привели к психологу с жалобой, что она пассивна, постоянно недовольна собой, у нее часто бывает плохое настроение. По словам ро-

дителей, у Ларисы нет подруг. Отец девочки отмечает, что она «слишком замкнута, не общается с другими детьми, но с взрослыми контактирует охотно».

Лариса сильно сутулится, координация движений у нее хуже, чем у большинства ее ровесниц. Данные психологического обследования свидетельствуют, что у нее высок уровень развития мышления (заметно выше среднеговозрастного). При этом слабо развито воображение. Имеется чрезмерная педантичность, аккуратность: она типичная «отличница». Рисует девочка плохо (уровень значительно ниже, чем обычно в этом возрасте); это занятие ей явно не нравится, но недовольства она не высказывает.

Настроение у Ларисы снижено, понижен и уровень активности. Проявляется тревожность, неуверенность в себе. Когда в беседе затрагивается проблема общения со сверстниками, она напрягается, старается сменить тему. Очевидно, что эта сфера для нее болезненна. Однако грубых нарушений в развитии личности у Ларисы нет.

Рассказ родителей, как они воспитывали девочку в дошкольном детстве, сводится, в основном, к перечислению различных «интеллектуальных» занятий. С ней много занимались арифметикой, учили ее разбираться в схеме линий метро, заботились о расширении запаса знаний.

Интеллектуализм часто приводит к бытовой рассеянности: ребенок забывает в школе портфель, по дороге домой теряет ключ от квартиры и пр. В действительности это не нарушения внимания, а проявления высокой избирательности памяти: ребенок сосредоточен на решении интеллектуальных задач и забывает о «мелочах жизни».

При диагностировании этого психологического синдрома основную роль играют тестовые данные, характеризующие соотношение разных психических процессов. Сочетание симптомов, характерное для интеллектуализма, это:

- *высокий уровень развития логического мышления;*
- *недоразвитие образной и эмоциональной сфер;*
- *низкий уровень самостоятельности ребенка;*
- *трудности в общении со сверстниками при сохранности общения с взрослыми.*

Прогноз дальнейшего развития при интеллектуализме в целом благоприятный. Это определяется тем, что в современном обществе умственному развитию придается особо большое значение (много большее, чем другим сторонам психического развития). Поэтому ребенку с интеллектуализмом предоставляется хорошая возможность для поддержания своей самооценки, несмотря на недостаточный уровень развития образной сферы. Более серьезные проблемы связаны с недоразвитием эмоциональной сферы, порождающим трудности в общении со сверстниками. При их значительной выраженности они могут вести к неблагоприятному эмоциональному состоянию ребенка, к повышению уровня тревожности, а иногда — к более или менее выраженной невротизации.

Если этот синдром не слишком грубо выражен, то с возрастом ребенок обычно находит себе равногo партнера по общению. Возможно, его жизнь так и останется несколько скучноватой и односторонней, но вряд ли он окажется вовсе «выброшен за борт» нормальной социальной жизни. Поэтому, беседуя с родителями, можно ограничиться советом хоть немного разбавить интеллектуальные занятия чем-то более эмоционально насыщенным (рисованием, танцами или какой-либо еще творческой деятельностью). Надо также постараться облегчить поиски друга или подруги (поискать среди детей своих друзей, попробовать отдать ребенка в кружок, где у него будет шанс найти кого-нибудь со сходными интересами и т. п.).

При консультировании достаточно взрослого «интеллектуалиста» мы обычно ограничиваемся минимальными рекомендациями. Чем младше ребенок, тем больше необходимость рекомендаций по организации дошкольных занятий, развивающих образную сферу и повышающих эмоциональность (игра, рисование, конструирование, лепка, но главное — эмоциональное общение с родителями).

Заключение

Синдромный подход, давно утвердившийся и доказавший свою высокую эффективность в патопсихологии и нейропсихологии, все еще остается новым для клинической психологии развития. Сегодня, спустя 80 лет после того как он был четко сформулирован Л.С. Выготским, и через 30 лет после его «реанимации» Д.Б. Элькониным, это свидетельство нашей медлительности в реализации идей наших учителей.

Вместе с тем, именно синдромный подход может обеспечить надежный прогноз психического развития ребенка. Что еще важнее, он позволяет обоснованно выбирать мишени коррекционного психологического вмешательства, определять необходимые методы и техники, формулировать рекомендации для родителей и педагогов. Знание причин возникновения тех или иных психологических синдромов служит также основой для построения профилактической работы, предупреждающей их появление. Таким образом, предлагаемый способ анализа отклоняющегося развития становится важнейшим инструментом в практике специалиста по клинической психологии развития.

Важно помнить, что даже при наиболее тяжелых психологических синдромах невроз или психопатия не являются их неизбежным следствием. Психологический синдром — это пограничный вариант развития. Характер прогноза зависит от возраста ребенка, от того, насколько давно начался синдром, от степени устойчивости поддерживающего его порочного круга. Вовремя оказанная психологическая помощь может вернуть развитие к нормативному варианту.

Литература

1. Венгер А.Л. Психологическая готовность детей к обучению в школе // Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н.Н. Поддьякова, А.Ф. Говорковой. М., 1985. С. 165–190.

2. Венгер А.Л. Структура психологического синдрома // Вопросы психологии. 1994. № 4. С. 82–92.

3. Венгер А.Л., Морозова Е.И. Клиническая психология развития: состояние и перспективы // Вопросы психологии. 2007. № 5. С. 3–12.

4. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собр. соч.: В 6-ти т. Т. 5. М., 1983. С. 257–321.

5. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр. соч.: В 6-ти т. Т. 4. М., 1984. С. 243–268.

6. Эльконин Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. Заключение // Избранные психологические труды. М., 1989. С. 275–280.

7. Эльконин Д.Б. Выдержки из научных дневников (1965–1983) // Избранные психологические труды. М., 1989. С. 480–519.

8. Эльконин Д.Б. Некоторые вопросы диагностики психического развития детей // Избранные психологические труды. М., 1989. С. 301–305.

Psychological Syndromes: Approaches to the Design of Content Diagnostics of Development

A.L. Venger

PhD in Psychology, professor at the Chair of Psychology, Dubna International University for Nature, Society and Man, Moscow, Russia
alvenger@gmail.com

The paper describes several psychological syndromes (that is, unfavorable types of mental development) that were explored basing on the assumptions made by Lev Vygotsky and Daniil Elkonin. It analyzes the possible causes of such syndromes, factors underlying their stability, prognostic estimates and therapeutic guidelines. Taking three syndromes — 'authoritarian self-assertion', 'emotional estrangement' and 'intellectualism' — as an example, the paper demonstrates the general principle of the syndrome analysis: the disclosure of the 'vicious circle' securing the stability of the syndrome. Therapeutic work is thus focused mainly on destroying such 'circles'. The syndromes themselves were revealed using the clinical method basing on parental reports, anamnestic data collected in the course of psychological counseling, outcomes of psychological testing, and catamnesis.

Keywords: psychological diagnostics, psychological syndrome, interpersonal situation of development, positive feedback, prognosis of mental development, clinical method.

References

1. Venger A.L. Psihologicheskaja gotovnost' detej k obucheniju v shkole [Psychological readiness of children for school] Razvitie myshlenija i umstvennoe vospitanie doskol'nika / Pod red. N.N. Podd'jakova, A.F. Govorkovoj. Moscow, 1985. P. 165–190.

2. Venger A.L. Struktura psihologicheskogo sindroma [The structure of psychological syndrome]. Voprosy psihologii [Questions of psychology], 1994. № 4. P. 82–92.

3. Venger A.L., Morozova E.I. Klinicheskaja psihologija razvitija: sostojanie i perspektivy [Clinical psychology Development: Status and Prospects] Voprosy psihologii [Questions of psychology]. 2007. № 5. P. 3–12.

4. Vygotskij L.S. Diagnostika razvitija i pedologicheskaja klinika trudnogo detstva [Diagnostics development and pedo-

logical clinic difficult childhood]. Sobr. soch.: V 6-ti t. T. 5. Moscow, 1983. P. 257–321.

5. Vygotskij L.S. Problema vozrasta [Diagnostics development and pedological clinic difficult childhood]. Sobr. soch.: V 6-ti t. T. 4. Moscow, 1984. P. 243–268.

6. Jel'konin D.B. Vozrastnye i individual'nye osobennosti mladshih podrostkov. Zakljuchenie [Age and individual characteristics of younger teenagers. Conclusion]. Izbrannye psihologicheskie trudy. Moscow, 1989. P. 275–280.

7. Jel'konin D.B. Vyderzhki iz nauchnyh dnevnikov (1965–1983) [Excerpts from scientific journals (1965–1983)] Izbrannye psihologicheskie trudy. Moscow, 1989. P. 480–519.

8. Jel'konin D.B. Nekotorye voprosy diagnostiki psihicheskogo razvitija detej [Some problems in the diagnosis of mental development of children]. Izbrannye psihologicheskie trudy. Moscow, 1989. P. 301–305.

Для цитаты:

Венгер А.Л. Психологические синдромы: подходы к построению содержательной диагностики развития // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 20–25.

For references

Venger A.L. Psychological Syndromes: Approaches to the Design of Content Diagnostics of Development. Kul'turno-istoricheskaja psikhologija [Cultural-historical psychology], 2014. no. 1. P. 20–25.

Проблематика развития речи ребенка и обучения чтению в трудах Д.Б. Эльконина

Е.Д. Божович

кандидат психологических наук, зав. лабораторией психологии учения, Психологический институт Российской академии образования, профессор кафедры педагогической психологии факультета психологии образования ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет» (ГБОУ ВПО МГППУ), Москва, Россия
elenabozhovich@inbox.ru

В статье рассматриваются идеи Д.Б. Эльконина о процессах, условиях и факторах развития речи детей. Даниил Борисович был широко эрудирован в области исследований языка и речи в психологии, педагогике, лингвистике. Его аналитические обзоры трудов по проблемам онтогенеза речи интересны, глубоки и до сих пор актуальны. Изучение этих проблем с течением времени продолжалось очень интенсивно, но Д.Б. Эльконину удавалось выделить в трудах современных ему ученых и их предшественников фундаментальные факты, которые не устаревают. Многие из этих фактов получили в его работах новую интерпретацию, которая заостряла дискуссионность проблем, при изучении которых они были получены. Кстати, он вступал в страстную полемику с многими коллегами, среди которых были и его близкие друзья. Увлечение проблематикой развития речи закономерно привело его к работе над практическим вопросом: как научить ребенка читать? С трудностью решения этого вопроса он столкнулся на собственном опыте, когда ему пришлось учительствовать в начальной школе. Перед ним встала новая задача — разобраться в механизмах овладения чтением. Исследуя эти механизмы, он построил собственную систему формирования действий, необходимых для первоначального обучения чтению.

Ключевые слова: Д.Б. Эльконин, психическое развитие, возраст, действие, язык, речь, чтение, слово, фраза, фонема, рефлексия ребенка на факты языка.

В 1958 году вышла книга Д.Б. Эльконина «Развитие речи в дошкольном возрасте» [26]. Она небольшая по объёму, но автору удалось в сжатой форме дать в ней содержательный обзор исследований, выполненных в отечественной и зарубежной психологии, а также сформулировать ряд собственных идей в контексте культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. Позднее текст этой книги был перенесен в монографию «Детская психология» [29], в которой этапы развития речи описывались в главах, освещающих каждый возрастной период. Таким образом, процессы онтогенеза речи были «вписаны» в общую логику психического развития, как её видел Даниил Борисович. Наконец, отдельные фрагменты книги вошли в посмертное издание его «Избранных психологических трудов» [40]. В 1998 году была опубликована рукопись раннего периода его научного творчества «Развитие устной и письменной речи учащихся» [41].

В ходе дальнейшего развития психологии речи некоторые из этих идей получили подтверждение новыми фактическими данными. Другие стали ис-

точником скрытых ранее проблем и предметом дискуссий. Кратко напомним основные положения Д.Б. Эльконина, касающиеся речевого онтогенеза.

Прежде всего, для него были очень важны связи между психологическим и педагогическим аспектами речевого онтогенеза. Он не касался крайне отрицательных условий воспитания детей — случаев оставания в развитии речи нелюбимых, ненужных, запущенных детей. Напротив, Даниил Борисович акцентировал значение очень бережного, теплого, но зачастую педагогически неграмотного отношения к ребенку. Взрослые, научившись понимать вокализации, «осколки» слов, мимику, значение движений ребенка, угадывают его желания и спешат их исполнить, тем самым не стимулируют попытки более дифференцированной активной речи. Заметим, что в зарубежной науке специально рассматривались условия, стимулирующие вокализации [44]. Часты случаи, когда речевая активность самих взрослых в общении с ребенком (в частности, с младенцем) очень ограничена. Видимо, считается, что в доречевой период ему это не нужно. Реально же речь не мо-

Для цитаты:

Божович Е.Д. Проблематика развития речи ребенка и обучения чтению в трудах Д.Б. Эльконина // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 26–33.

For references

Bozhovich E.D. On the Problems of Speech Development and Teaching Reading in Daniil Elkonin's Works. Kul'turno-istoricheskaja psikhologiya [Cultural-historical psychology], 2014. no. 1. P. 26–33.

жет быть заменена ни тактильными контактами, ни двигательными воздействиями (покачиванием, пассивной гимнастикой), ни сменой игрушек и т. п. Более того, Даниил Борисович отмечал, что множество фактов дают основание считать, что «игрушка в руках ребенка часто — лишь средство общения со взрослым» [40, с. 277]. При этом он опирался на мысль Л.С. Выготского, что любое отношение ребенка к внешнему миру (даже в младенческом возрасте) преломляется «через отношение к другому человеку» [6, с. 281]. Вообще процессам общения в культурно-исторической концепции психического развития придавалось особое значение. Отрицательные эффекты дефицита общения состоят не только в задержках развития речи, они ведут к угасанию самой потребности в речевом общении и других формах взаимодействия с окружающими. Важная роль речевой коммуникации в общем психическом развитии ребенка была подтверждена исследованиями школ А.Р. Лурии, А.В. Запорожца — М.И. Лисиной.

Но речь и язык как феномены культуры не совпадают. По замечанию известного лингвиста А.А. Реформатского, речь по природе своей линейна, язык же принципиально не линейен; он представляет собой иерархическую систему, составляющими которой являются единицы разных уровней (фонемы, морфемы, слова, предложения) [16, с. 118]. Язык как особая и, пожалуй, самая мощная из знаковых систем не может в целом попадать в поле внимания и размышления ребенка. Но это не значит, что материя языка не становится предметом практического познания ребенком. Д.Б. Эльконин на конкретных материалах показал, что в сознании ребенка, переходящего от автономной речи к использованию социализованных слов, образуется связь грамматических значений и изменений звуковой формы слова. В частности, формы Т. п. со значением орудийности первоначально связываются ребенком с окончанием -ом (ножом). Эта связь принимает иррадированный характер (ложком, лопатом). Впоследствии она дифференцируется, и ребенок начинает выражать значение Т. п. соответственно родовой принадлежности существительного. Эти факты пытались объяснить многие исследователи: «чувством языка» (К.Д. Ушинский, А.Н. Гвоздев, К.И. Чуковский), сменой стереотипов (Ф.А. Сохин), самостоятельным «открытием» ребенком флективной природы языка (К. Бюлер). Даниил Борисович возражал против этих объяснений, отмечая, что они сами требуют объяснения и могут быть поняты как результат каких-то конкретных процессов речевого онтогенеза, а не источник и не основание их. Его интерпретация такого рода фактов состояла в том, что у ребенка формируется ориентировка в элементах языка, с которыми связывается то или иное значение. Дети начинают ориентироваться в реальных предметных и пространственных отношениях действительности, которые и являются носителями значений. Грамматические элементы еще не отделены от этих значений. Затем грамматические элементы вычлениваются ребенком из кон-

кретных отношений действительности, что сразу ведет к обобщению их значений. Самое важное в этом процессе то, что языковой знак становится для ребенка особой реальностью, уже не сливающейся с предметным миром. Он начинает действовать с фактами языка как объективно существующими явлениями. Эту свою деятельность ребенок на ранних этапах речевого развития еще не рефлексивизирует. Однако за очень короткий период она становится произвольной и рефлексивной. Ребенок четырех-шести лет сознательно экспериментирует со звуковым составом слова, улавливает смыслоразличительную функцию отдельных звуков, частей слова, служебных слов. Фактическое подтверждение этого обнаруживается и в наблюдениях А.Н. Гвоздева, К.И. Чуковского, с которыми Д.Б. Эльконин разошелся в интерпретациях этих фактов. Позднее сходные наблюдения были описаны Н.А. Менчинской [14]. В одной из петербургских научных филологических школ был введен термин «метаязыковая деятельность ребенка» [21].

Ориентировка ребенка в звуковом составе слышимой и произносимой речи оказывается важным фактором овладения фразовой, затем связной речью. Д.Б. Эльконин, со ссылкой на Н.Х. Швачкина, отмечает, что действовать этот фактор начинает задолго до первых попыток активной речи ребенка. Отдельное слово взрослого воспринимается ребенком как единый нерасчлененный звукокомплекс; также воспринимаются и простые предложения-инструкции («Покажи то-то», «Возьми», «Дай ручку»). Правильное выполнение ребенком инструкции взрослого — это первый шаг к развитию произвольности, управления собственным поведением. Однако возникает вопрос: как эти инструкции понимает очень маленький ребенок? Ответ на этот вопрос составляют факты, полученные и до и после исследования Д.Б. Эльконина. Они приводятся им, в частности, как результаты наблюдений Дж. Селли, Е. Еггера (см. об этом также: В.В. Зеньковский [10]) и свидетельствуют, что ребенок очень рано улавливает в целом ритмико-мелодическую структуру фразы и тональность высказывания взрослого, в частности (доброжелательную, вопросительную, императивную) [12]. В возрасте трех месяцев у ребенка отчетливо проявляются интонационные различия в его голосовом поведении — гулении и лепете [14].

Активное спонтанное интонирование самого ребенка появляется между 8,5 и 9,5 месяцами как «модулированный» лепет, т. е. сопровождаемый разнообразными интонациями [12]. В зарубежной науке применительно к периоду лепета использовался термин-метафора «лепетное говорение» [45]. Но спонтанное интонирование ребенка — это еще не все. А.Г. Рузской (личное сообщение), Н.А. Менчинской [14] и другими исследователями установлено, что младенец способен воспроизвести в своих вокализациях интонационный рисунок фразы, произнесенной взрослым. Конечно, интонация в этом возрасте еще не может выполнять в полном смысле слова знаковую функцию, поскольку в сформированной речи

интонация способствует оформлению значения высказывания в «связке» с лексическими и синтаксическими средствами языка. Однако при объективной связи интонации с синтаксисом способность ребенка воспроизвести интонационный контур обращенного к нему высказывания участвует в подготовке последующих этапов развития фразовой речи. Таким образом, Д.Б. Эльконин не случайно акцентировал внимание читателя на овладении ребенком звуковой (шире — просодической) стороной языка. Она участвует в подготовке фразовой речи.

В дальнейшем исследованиями М.И. Лисиной [13], Т.Н. Ушаковой [18; 19; 20] и их сотрудников было еще раз показано, что появление вокализаций связано с развитием эмоционального отношения к окружающим и фундаментальной потребности — в общении.

Сама же фразовая речь появляется у ребенка между двумя и тремя годами. Первые двух-, затем трехсловные фразы часто синтаксически не оформлены, ребенок еще не владеет формоизменением слова. Семантика этих фраз тесно связана с конкретной ситуацией и/или игровыми моментами жизни ребенка, но пока он воспринимает предложение как не только «ситуативное», но и иерархизированное целое. Л.С. Выготский, затем А.Р. Лурия, образно раскрывая это явление, говорили, что ребенок «видит» действительность сквозь слово, как через стекло. Вместе с тем накоплено множество факторов, свидетельствующих, что ребенок может «видеть» структуру самого слова, создавать свои слова и строить фразу по законам языка. Это дало основание Д.Б. Эльконину в его книге [29, с. 215], а позднее на одном из заседаний ученого совета НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР пренебрежительно сказать, что «теория стекла» не учитывает возможности ребенка отнести к материи самого языка. Он не принимал эту «теорию», хотя не отрицал факты наблюдений и экспериментов, на которые она опиралась. Но принимать факты и признавать теорию — это разные вещи. Позиция Д.Б. Эльконина состояла в том, что тенденция ребенка видеть объект действительности через слово как через «стекло» преодолена специальной педагогической работой. Система приемов такой работы в обучении им предложена в его методических разработках и букваре.

И всё-таки, вероятно, надо признать, что обе точки зрения верны, так как в языковом сознании ребенка на определенных этапах развития сосуществуют и слово как особая знаковая реальность, и слово как «стекло». Нужно время, чтобы эти два аспекта сознания дифференцировались; на протяжении дошкольного детства может в разных случаях доминировать тот или иной из них. Когда ребенок воспринимает фразу, то видит сквозь неё, как правило, не отдельный предмет, а целую ситуацию, событие и т. п. Это подтверждено большим количеством исследований А.Р. Лурии и его сотрудников, С.Н. Карповой и И.Н. Колобовой, Е.Д. Божович и Е.И. Козицкой и др. И это же становится предпосылкой ов-

ладения синтаксической семантикой: референтом предложения (даже однословного) всегда является ситуация, событие, мысль и сообщение о нем.

Изучая первые фразы ребенка, Д.Б. Эльконин выделил в них два типа семантических отношений: субъект и его действие, действие и его объект или место действия (*Дядя стучит. Кукла плачет. Дай булку*). Однако дальнейшими исследованиями зарубежных ученых было расширено представление о семантике первых детских фраз. Причем замечено, что она во многом едина для маленьких носителей разных языков [17].

С появлением фразовой речи расширяются возможности ребенка в диалогических контактах с взрослыми. Заметим, что в психологии термин «диалог» многими исследователями понимается в более широком значении, чем в лингвистике и психолингвистике. Под диалогом может пониматься, к примеру, взаимодействие, в котором имеет место обмен информацией, независимо от того, какие знаковые средства для этого используются. Под диалогом В.С. Библером понимается и размышление во внутренней речи, когда человек ищет ответ на возможные вопросы и контраргументы внутреннего собеседника.

В обычном речевом диалоге с взрослым или сверстником совершенствуется умение ребенка сделать свое сообщение понятным собеседнику. В диалоге, как отмечал Д.Б. Эльконин, происходит активное овладение грамматическим строем языка. Вместе с тем фразовая речь начинает принимать развернутый характер: для сообщения ведь может потребоваться несколько фраз. В этом процессе берет начало монологическая речь. На третьем году жизни ребенок может в каком-то объеме воспроизвести то, что ему читали взрослые. Более того, в этот же период появляются и первые «собственные сочинения» ребенка [12].

Внешняя социализованная речь (и диалогическая, и монологическая) становится условием возникновения особого, до настоящего времени спорного в плане своей природы и функций, феномена — эгоцентрической речи. Интерпретации Д.Б. Элькониним ряда фактов, приведенных в его книгах [26; 29], основываются полностью на положениях Л.С. Выготского. Причем Даниил Борисович имел возможность оперировать фактами, которые были получены в детской психологии в 40–50-е годы XX века и поэтому не были известны Л.С. Выготскому. Идея о социальной природе эгоцентрической речи была не только подтверждена, но и конкретизирована им в отношении вариативности внешних и внутренних (психологических) условий ее функционирования. Так, со ссылкой на исследование Т.Е. Конниковой, он отметил, что эгоцентрическая речь во время игры у дошкольников активизируется, если ребенок не один (рядом, но не вместе с ним играют другие дети), и почти сходит на нет, когда ребенок играет в помещении, где других нет.

И всё-таки, на наш взгляд, в этом феномене еще очень много неисследованных аспектов, да и те, которые изучены, не находятся в отношениях взаимо-

исключения. В частности, невозможно отрицать планирующую и контрольную функции эгоцентрической речи. Ожесточенные споры наших ученых с Ж. Пиаже по этому вопросу не вполне оправданны. Дело в том, что сам Ж. Пиаже принимал эту мысль Льва Семеновича, считал ее верной. В одной из своих коротких работ он писал, что, к сожалению, поздно ознакомился с трудом Л.С. Выготского «Мышление и речь» и что совершенно согласен с его пониманием функций этой речи, но его самого интересовала другая сторона этого феномена — отсутствие у ребенка потребности в собеседнике [43]. Связывать или не связывать это с исходным аутизмом ребенка — зависит от понимания самых ранних этапов его развития. Во всяком случае, мы полагаем, надо признать, что эгоцентрическая речь — явление многоплановое, и различия в ее интерпретации могут относиться к разным сторонам этого явления. Наконец, рискнем предположить, что за отсутствием потребности в собеседнике может скрываться зарождение внутреннего собеседника, его латентный образ.

Ряд экспериментальных исследований возрастных особенностей развития речи проведен Д.Б. Элькониным в контексте изучения игры как деятельности дошкольника. Даниила Борисовича интересовал, в частности, вопрос: как начинается постижение ребенком условности языкового знака? В ситуации игры в «переименование предметов» он установил, что просто называние предмета другим словом вызывает трудности и протест у немногих детей, в основном младших дошкольников. А необходимость действовать с предметом в соответствии с его новым именем ограничена свойствами самого предмета, набором предметов в игровой ситуации и уже сложившимися до переименования способами действия с ним. Таким образом, на смену связи предмета и слова приходит динамическая структура *действия с предметом — словесное обозначение предмета*. Слово становится «носителем системы предметных действий» [39, с. 242]. Только при этом условии оно начинает выступать как заместитель предмета, т. е. как знак.

И последний момент, на котором надо остановиться, касается отношения Д.Б. Эльконины к содержанию научной метафоры «чувство языка», которое Даниил Борисович обозначал как некий языковой инстинкт. Он считал, что ссылаясь на этот феномен является помехой в исследовании овладения ребенком родным языком, поскольку это чувство предстает как некие «далее неразложимые внутренние силы, приводящие к интенсивному формированию у ребенка грамматического строя языка» [29, с. 215]. Между тем в специальных экспериментальных работах, которые относятся не только к детским возрастам, оно трактовалось и трактуется отнюдь не так. Его психологическое содержание и механизмы раскрываются, в частности, как а) особого рода эмпирические обобщения, имеющие эмоциональный характер и выраженные черты «неосознанного знания» [3]; б) актуализация сложившихся в опыте индивида (вне условий обучения) ассоциативных связей меж-

ду семантическими и формальными признаками языкового знака, грамматическими признаками и категориальным наименованием языкового явления [8; 9; 15; и др.]; в) нервная модель вербальных стимулов — сличение поступающих сигналов с привычными, ожидаемыми [7]; г) постепенная дифференциация установки на «отбор лингвистической информации» в процессе овладения языком [11]; д) оценка воспринимаемой и продуцируемой речи на основе «обобщенных языковых представлений», по Л.В. Щербе. В некоторых работах отрицается наличие эмоционального компонента в этом чувстве [15; 42; и др.], в других, напротив, оно выступает как интеллектуальная эмоция [2; 3; и др.]. Несмотря на дискуссионность вопросов, связанных с этим феноменом, и различия в оценке самой метафоры, положение её в науке достаточно устойчиво до сих пор.

С нашей точки зрения, разногласия по поводу этого феномена объясняются, прежде всего, тем, что к нему относят массу явлений, различных по своей природе и механизмам. Если понимать под чувством языка интуитивное симультанное усмотрение в языковом материале ряда признаков, в том числе и неочевидных, то надо договориться, в каких условиях оно бывает объективно необходимо и неизбежно. Анализ системы самого языка показывает, что в нем имеют место не только формализуемые, но и неформализуемые явления, т. е. вариативные и не подчиняющиеся строгим правилам, определениям. Речевое поведение в отношении неформализуемых явлений и решение задач, относящихся к ним, не могут осуществляться по каким-либо предписаниям, алгоритмам, однозначным образцам. В этих случаях с неизбежностью требуется включение чувства языка, которое формируется у каждого человека в процессе накопления речевого опыта и совершенствуется в ходе изучения языка как учебного предмета [1; 2].

Интерес Даниила Борисовича к проблемам развития речи и рефлексии ребенка на факты языка тесно связан с его поиском механизмов овладения чтением. С вопросами обучения чтению ему пришлось столкнуться в практическом плане еще в 30-е годы XX в. В течение нескольких лет он учительствовал в начальной школе и на собственном опыте убедился и в трудностях первоначального обучения чтению, и в «глубоких противоречиях между методикой и научными данными языкознания и психологии» [40, с. 380]. Это заключение подтвердилось в результате его анализа традиционных методов обучения чтению. Его собственный метод еще не был до конца разработан, но первые учебные книги по русскому языку для школы им были написаны (см., например: [22; 23]).

В 1958—1959 годах была проведена первая экспериментальная проверка обучения чтению по его системе. Конкретным предметом анализа и разработки в рамках этой системы было формирование самого процесса чтения — его техники [24; 25; 27; 28; 32; 35; 36].

Каковы основные положения этой системы и приемы её методического воплощения?

Чтение Д.Б. Эльконин определял как «процесс воссоздания звуковой формы слов по их графической (буквенной) модели» [40, с. 383]. Психологически в этом определении существенно то, что еще не умеющий читать человек действует со звуковой стороной языка, поскольку до чтения в его опыте была только устная речь. Без адекватного воссоздания звуковой формы слова по её буквенному изображению оно не будет понято, а значит не будут поняты ни фраза, ни текст. У взрослого грамотного человека процесс воссоздания звуковой стороны читаемого уже автоматизирован. На первоначальном этапе обучения чтению эта «чисто техническая операция ... обязательно должна и может быть сформирована только как самостоятельное сознательное действие» [там же, 384]. Сформировать это действие по отношению к слову есть первый этап обучения чтению. Поскольку человек читает не отдельные слова, а предложения, тексты, следующим необходимым действием (тоже сложным) является установление синтаксических отношений внутри предложения. На этом моменте Д.Б. Эльконин останавливается специально, указывая, что «в современной методике обучения родному языку существует разрыв между обучением чтению и обучением синтаксису, хотя установление синтаксических связей в предложении лежит в основе быстрого сознательного чтения» [там же]¹.

Само воссоздание звуковой формы слова по его буквенной модели вносит серьезные изменения в работу артикулярного аппарата. При говорении (когда устная речь уже сформирована) работа этого аппарата автоматизирована, и управление им осуществляется «сверху, от мысли или от значения слова к его звуковой форме» [там же, 386]. При обучении же чтению необходима перестройка управления работой этого аппарата — из автоматического он должен превратиться в сознательно регулируемый, так как ребенок ориентируется в этой ситуации не на слуховые образы слов, а на их графическое изображение.

В основу авторской системы обучения чтению Д.Б. Элькониным положен принцип, который он назвал «позиционным». Этим принципом преодолевалась попытка создать в сознании ребенка непосредственную связь между звуком и буквой, что было характерно для старых методических школ. Дело в том, что такая связь объективно невозможна, так как букв в большей части языков меньше, чем звуков. Позиционный принцип чтения состоит в том, что любой согласный звук (вариант фонемы) читается в зависимости от следующей за ним гласной фонемы. Д.Б. Эльконин показывает это на примере «прямого» (открытого. — Е.Б.) слога со ссылкой на описанный Н.И. Жинкиным механизм упреждения.

Каким образом этот механизм должен действовать при чтении? Читателю надо увидеть гласную фонему, следующую за согласной, приготовиться

произнести эту гласную (упреждение), и далее — произнести согласную фонему с «этой позиции» [40, с. 389]. В целом позиционный принцип обучения чтению состоит в следующем: «... во-первых, формировать четкое различие всех гласных и согласных фонем; во-вторых, знакомить детей прежде всего со всеми гласными фонемами и их буквенными обозначениями; в-третьих, учить находить гласные фонемы в словах; в-четвертых, усваивать согласные фонемы в сочетании со всеми гласными» [там же].

Найти принцип обучения чему бы то ни было — еще не значит создать метод. Даниил Борисович не только разработал и экспериментально проверил методику формирования действия чтения, но и описал её с учетом возрастных особенностей детей. Интересно, что операции фонемного анализа слова формируются на уровне устной речи, хотя чтение и письмо относятся к письменным формам речи. В слове ребенок интонационно выделяет каждый звук, тем самым дифференцируя звуковой состав слова. За этим, первым, этапом следуют этапы различения гласных и согласных, обозначения ударения, различение твердости и мягкости, глухости и звонкости согласных. Для решения методических задач придумана масса остроумных приемов, используемых в классе. Весь период формирования фонемного анализа слова Д.Б. Эльконин называет подготовительным и считает его очень важным. С нашей точки зрения, его важность определяется не только задачей обучения чтению, но и тем, что ребенок получает инструмент общей ориентировки в фонемной системе родного языка. Дело в том, что фонетика — едва ли не самый трудный раздел языкознания, а в традиционной школьной программе он представлен очень скупо. Между тем фонетическое знание и «чувствование» звучания слова существенно для общего развития ребенка-читателя: восприятие ритмико-мелодических сторон произведений поэзии, описательной прозы берет свое начало в чувствительности к конкретному звуку.

По окончании подготовительного периода дети начинают работать с графическим изображением фонем и вариантов фонем. Это связано с трансформацией слова — слово- и формообразованием. Устная работа со звучащим словом продолжается. На этом же этапе вводятся действия сначала со знаками, заменяющими буквы или используемыми наряду с ними. Для этого автором концепции предложен целый ряд наглядных средств и методических приемов, которые направлены на создание и видоизменение буквенной модели слова. Все действия, формируемые у детей, отрабатываются так, что постепенно они из развернутых превращаются в свернутые, умственные.

Эта психодидактическая система прошла проверку в разных регионах страны и получила признание не только психологов, но и педагогов. Буквари

¹ От себя можем добавить, что в программе и методике преподавания синтаксиса существует разрыв между изучением школьниками синтаксических конструкций и их семантики. Последняя едва затрагивается в учебниках и на уроках. Наши исследования показывают отрицательные эффекты этого разрыва в целостном процессе развития ребенка как носителя языка.

Д.Б. Эльконина и его методические указания к обучению чтению стали использоваться в школах [31; 33; 34; 36; 38; и др.]. А сам автор этой системы задавался вопросом: не является ли действие моделирования (не только слова, но и любых явлений действительности и их законов) общим принципом усвоения знаний? Напомним, что это действие стало одним из краеугольных камней теории учебной дея-

тельности, разработанной впоследствии Д.Б. Эльконым совместно с В.В. Давыдовым [4; 5]. Система доказала свою эффективность не только в плане формирования действий чтения, но и в более широком плане — психического развития ребенка. Этот общий развивающий эффект зафиксирован в ряде работ Даниила Борисовича по формированию учебной деятельности ребенка [30; 37; 40; и др.].

Литература

1. Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьников. М.-Воронеж: МПСИ, НПО «МОДЭК», 2002. 288 с.
2. Божович Е.Д. Образцы в обучении: их достоинства и недостатки. — М.: Канон + РООИ «Реабилитация», 2008 а. 256 с.
3. Божович Л.И. Значение осознания языковых обобщений в обучении правописанию // Известия АПН РСФСР. 1946. — Вып. 3. С. 27—60.
4. Возрастные возможности усвоения знаний: младшие школьники / под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. М.: Просвещение, 1966. 442 с.
5. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. М.: АПН РСФСР, 1962. 286 с.
6. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Л.С. Выготский. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 243—385.
7. Гохлернер М.М., Эйгер Г.В. Психологический механизм чувства языка // Вопросы психологии. 1983. № 4. С. 137—142.
8. Додонов Б.И. Процесс категориального узнавания грамматического материала // Вопросы психологии. 1959. № 2. С. 157—168.
9. Жуйков С.Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников русскому языку. М.: Педагогика, 1979. 184 с.
10. Зеньковский В.В. Психология детства. М.: Академия, 1996. 346 с.
11. Имедадзе Н.В. Бессознательные стратегии овладения языком // Бессознательное: Природа, функции и методы исследования: В 3 т. / под общ. ред. А.С. Прангшвили, А.Е. Шерозия, Ф.В. Бассина. Тбилиси: Мецниереба, 1978. Т. 3. С. 220—228.
12. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. М.: Сов. Россия, 1973. 159 с.
13. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 144 с.
14. Менчинская Н.А. Психическое развитие ребенка от рождения до 10 лет: Дневник развития дочери. М.: МПСИ, 1996. 184 с.
15. Орлова А.М. К вопросу об объективной обусловленности так называемого «чутья языка» // Вопросы психологии. 1955. № 5. С. 71—83
16. Реформатский А.А. Дихотомическая классификация дифференциальных признаков и фонологическая модель языка // Вопросы теории и истории языка в зарубежной лингвистике. М.: Наука, 1961. С. 108—122.
17. Слобин Д. Психоллингвистика // Д. Слобин Дж. Грин. Психоллингвистика. Перев. Е.И. Негневицкой / под общ. ред. А.А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1976. С. 17—215.
18. Ушакова Т.Н. Природные основания речезыковой способности: Анализ раннего речевого развития // Языковое сознание: формирование и функционирование / отв. ред. Н.В. Уфимцева. М.: Изд-во ин-та языкознания, 1998. С. 22.
19. Ушакова Т.Н. Детская речь: ее истоки и первые шаги в развитии // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 5. С. 59—69; Т. 4. № 6. С. 30—38.
20. Ушакова Т.Н. Семантика ранних голосовых экспрессий младенца // Детская речь: психоллингвистические исследования / Отв. ред. Т.Н. Ушакова, Н.В. Уфимцева. М.: ПЕР СЭ, 2001. С. 22—37.
21. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М.: Владос, 2000. 239 с.
22. Эльконин Д.Б. Первая книга по русскому языку для народов Крайнего Севера. Л., 1946.
23. Эльконин Д.Б. Методические указания к первой книге по русскому языку для школ народов Крайнего Севера. Л., 1946.
24. Эльконин Д.Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты // Вопросы психологии. 1956. № 5. С. 38—53.
25. Эльконин Д.Б. Формирование умственного действия звукового анализа слов у детей дошкольного возраста // Доклады АПН РСФСР, 1957. № 1. С. 107—110.
26. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте: Краткий очерк. М.: АПН РСФСР, 1958. 115 с.
27. Эльконин Д.Б. Формирование умственного действия словоизменения и его значение для обучения грамоте // Доклады АПН РСФСР, 1959. № 3. С. 39—43.
28. Эльконин Д.Б. Формирование действия слогового чтения // Доклады АПН РСФСР, 1959. № 4. С. 31—36.
29. Эльконин Д.Б. Детская психология. Развитие ребенка от рождения до семи лет. М.: Учпедгиз, 1960. 328 с.
30. Эльконин Д.Б. Некоторые итоги изучения психического развития детей дошкольного возраста // Психологическая наука в СССР. Т. 2. М.: АПН РСФСР, 1960. С. 228—285.
31. Эльконин Д.Б. Букварь (экспериментальный). М.: АПН РСФСР, 1961. 55 с.
32. Эльконин Д.Б. Экспериментальный анализ начального обучения чтению // Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / под ред. Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. М., 1962. С. 7—49.
33. Эльконин Д.Б. Букварь (экспериментальный). Ч. 1. — М., 1969.
34. Эльконин Д.Б. Букварь (экспериментальный). Ч. 2. М., 1972.
35. Эльконин Д.Б. Еще о психологических основах первоначального обучения чтению // Советская педагогика. 1973. № 1. С. 14—23.
36. Эльконин Д.Б. Об экспериментальном букваре // Начальная школа. 1973. № 4.
37. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М.: Знание, 1974. 63 с.

38. Эльконин Д.Б. Как учить детей читать. М.: Знание, 1976. 64 с.
39. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
40. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. С. 363–404.
41. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся М.: Интор, 1998.
42. Kainz F. Psychologies der Sprache. 4. Bd.: Spezielle Sprach-psychologie. Stuttgart, 1967. P. 297–344.

43. Piaget J. Comments on Vygotsky's critical remarks concerning // «The Language and Thought of the Child» and «Judgment and Reasoning of the Child». Cambridge, 1962. P. 14.
44. Rheingold H.L., Lewitz G.L., Ross H.W. Local conditioning of vocalization in the infant // G. Comp. Psychol. Physiol. 1959. V. 52. P. 68–73.
45. White B.L. The first three years of life. N.Y., 1975. 285 p.

On the Problems of Speech Development and Teaching Reading in Daniil Elkonin's Works

E.D. Bozhovich

PhD in Psychology, head of the Laboratory of Psychology of Learning at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, professor at the Chair of Pedagogical Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education. Moscow, Russia
elenabozhovich@inbox.ru

The paper focuses on Daniil Elkonin's views on the processes, conditions and factors of speech development in children. Elkonin had broad knowledge of language and speech studies in psychology, pedagogy and linguistics; his analytical reviews on the problems of speech ontogenesis are thorough, interesting and still of great importance. These problems had been studied quite extensively, but Elkonin was somehow capable of capturing the most essential and fundamental facts in the works of his contemporary researchers and their predecessors, the facts that do not become out-of-date over time. Many of them were interpreted in a different way in his own works, making visible the controversial character of the problems in the study of which these facts had been revealed. By the way, Elkonin used to argue quite passionately over various issues with his colleagues, many of whom were his closest friends. His true interest in the problem of speech development naturally led him to explore the practical question of how we can teach a child to read – a difficult challenge he himself had to face while working as a primary school teacher. Thus emerged a new task: to analyze the mechanisms underlying the ability to read. Basing upon these explorations, Elkonin created his own system of developing actions required for initial reading.

Keywords: Daniil Elkonin, mental development, age, action, speech, reading, word, phrase, phoneme, child's reflection on language facts.

References

1. Bozhovich E.D. Uchiteliu o iazykovoï kompetentsii shkol'nikov [Teacher of language competence schoolchildren] Moscow-Voronezh: MPSI, NPO "MODEK", 2002. 288 p.
2. Bozhovich E.D. Obraztsy v obuchenii: ikh dostoinstva i nedostatki [Samples in training: their advantages and disadvantages]. Moscow: Kanon + ROOI "Reabilitatsiia", 2008 a. 256 p.
3. Bozhovich L.I. Znachenie osoznaniia iazykovykh obobshchenii v obuchenii pravopisaniiu [Awareness of the value of linguistic generalizations in learning spelling]. Izvestiia APN RSFSR [Tidings APN RSFSR]. 1946. Vyp. 3. P. 27–60.
4. Vozrastnye vozmozhnosti usvoeniia znani: mladshie shkol'niki [Age of learning opportunities: younger students] / pod red. D.B. El'konina, V.V. Davydova. Moscow: Prosveshchenie, 1966. 442 p.
5. Voprosy psikhologii uchebnoi deiatel'nosti mladshikh shkol'nikov [Questions psychology of learning activity of younger schoolboys] / pod red. D.B. El'konina, V.V. Davydova. Moscow: publ. APN RSFSR, 1962. 286 p.
6. Vygotskii L.S. Voprosy detskoi (vozzrastnoi) psikhologii [Issues of child (age) psychology] L.S. Vygotskii. Sobr. soch.: V 6 t. T. 4 Moscow: Pedagogika, 1984. P. 243–385.
7. Gokhlerner M.M., Eiger G.V. Psikhologicheskii mekhanizm chuvstva iazyka [Psychological mechanism of language sense]. Voprosy psikhologii [Questions of psychology]. 1983. № 4. P. 137–142.

Для цитаты:

Божович Е.Д. Проблематика развития речи ребенка и обучения чтению в трудах Д.Б. Эльконина // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 26–33.

For references

Bozhovich E.D. On the Problems of Speech Development and Teaching Reading in Daniil Elkonin's Works. Kul'turno-istoricheskaiia psikhologiia [Cultural-historical psychology], 2014. no. 1. P. 26–33.

8. *Dodonov B.I.* Protsess kategorial'nogo uznvaniia grammaticheskogo materiala [Process categorical recognition grammar material]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology]. 1959. № 2. P. 157–168.
9. *Zhuikov S.F.* Psikhologicheskie osnovy povysheniia effektivnosti obucheniia mladshikh shkol'nikov russkomu iazyku [Psychological basis for improving the effectiveness of teaching younger students Russian language]. Moscow: Pedagogika, 1979. 184 p.
10. *Zen'kovskii V.V.* Psikhologiya detstva [Psychology of Childhood]. Moscow: Akademiia, 1996. 346 p.
11. *Imedadze N.V.* Bessoznatel'nye strategii ovladeniia iazykom [Unconscious strategies of language acquisition]. Bessoznatel'noe: Priroda, funktsii i metody issledovaniia: V 3 t. / pod obshch. red. A.S. Prangishvili, A.E. Sheroziia, F.V. Bassina. Tbilisi: Metsniereba, 1978. T. 3. P. 220–228.
12. *Kol'tsova M.M.* Rebenok uchitsia govorit' [The child learns to speak]. Moscow: Sov. Rossiia, 1973. 159 p.
13. *Lisina M.I.* Problemy ontogeneza obshcheniia [Ontogeny of communication problems]. Moscow: Pedagogika, 1986. 144 p.
14. *Menchinskaiia N.A.* Psikhicheskoe razvitie rebenka ot rozhdeniia do 10 let: Dnevnik razvitiia docheri [Mental development of children from birth to 10 years: Diary Development daughter]. Moscow: MPSI, 1996. 184 p.
15. *Orlova A.M.* K voprosu ob ob'ektivnoi obuslovlennosti tak nazyvaemogo "chut'ia iazyka" [On the objective conditionality so-called "sense of language"]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology]. 1955. № 5. P. 71–83.
16. *Reformatskii A.A.* Dikhotomicheskaiia klassifikatsiia differentsial'nykh priznakov i fonologicheskaiia model' iazyka [Dichotomous classification of the distinctive features and phonological language model]. *Voprosy teorii i istorii iazyka v zarubezhnoi lingvistike*. Moscow: Nauka, 1961. P. 108–122.
17. *Slobin D.* Psikholingvistika [Psycholinguistics]. D. Slobin, Dzh. Grin Psikholingvistika. Perv. E.I. Negnevitskoi / pod obshch. red. A.A. Leont'eva. Moscow: Progress, 1976. P. 17–215.
18. *Ushakova T.N.* Prirodnye osnovaniia recheiazykovoi sposobnosti: Analiz rannego rechevogo razvitiia [Natural grounds rechevogo abilities: Analysis of early speech development]. *Iazykovoe soznanie: formirovanie i funktsionirovanie* / otv. red. N.V. Ufimtseva. Moscow: publ. in-ta iazykoznanii, 1998. P. 22.
19. *Ushakova T.N.* Detskaia rech': ee istoki i pervye shagi v razvitiu [Baby talk : its origins and the first steps in the development]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal]. 1999. T. 20. № 5. P. 59–69; T. 4. № 6. P. 30–38.
20. *Ushakova T.N.* Semantika rannikh golosovykh ekspres-sii mladentsa [Semantics early vocal expressions of baby]. *Detskaia rech': psikholingvisticheskie issledovaniia* / Otv. red. T.N. Ushakova, N.V. Ufimtseva. Moscow: PER SE, 2001. P. 22–37.
21. *Tseitlin S.N.* Iazyk i rebenok: Lingvistika detskoj rechi [Language and the child : the child's speech Linguistics]. Moscow: Vldos, 2000. 239 p.
22. *El'konin D.B.* Pervaia kniga po russkomu iazyku dlia narodov Krainego Severa [The first book in the Russian language for the peoples of the Far North]. Leningrad, 1946.
23. *El'konin D.B.* Metodicheskie ukazaniia k pervoi knige po russkomu iazyku dlia shkol'nikov narodov Krainego Severa [Methodical instructions to the first book in the Russian language for schools of the Far North]. — Leningrad, 1946.
24. *El'konin D.B.* Nekotorye voprosy psikhologii usvoeniia gramoty [Some questions of psychology of learning grammar]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology]. 1956. № 5. P. 38–53.
25. *El'konin D.B.* Formirovanie umstvennogo deistviia zvukovogo analiza slov u detei doshkol'nogo vozrasta [Formation of mental action of sound analysis of words in preschool children]. *Doklady APN RSFSR* [Reports of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR]. 1957. № 1. P. 107–110.
26. *El'konin D.B.* Razvitie rechi v doshkol'nom vozraste: Kratkii ocherk [Language development in the preschool years : A brief sketch]. Moscow: publ. APN RSFSR, 1958. 115 p.
27. *El'konin D.B.* Formirovanie umstvennogo deistviia slovoizmeneniia i ego znachenie dlia obucheniia gramote [Formation of mental action inflection and its implications for literacy]. *Doklady APN RSFSR* [Reports of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR]. 1959. № 3. P. 39–43.
28. *El'konin D.B.* Formirovanie deistviia slogovogo chteniia [Formation action syllabic reading]. *Doklady APN RSFSR* [Reports of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR]. 1959. № 4. P. 31–36.
29. *El'konin D.B.* Detskaia psikhologiya. Razvitie rebenka ot rozhdeniia do semi let [Child Psychology . Child development from birth to seven years]. Moscow: Uchpedgiz, 1960. 328 p.
30. *El'konin D.B.* Nekotorye itogi izucheniia psikhicheskogo razvitiia detei doshkol'nogo vozrasta [Some results of the study of the mental development of preschool children]. *Psikhologicheskaiia nauka v SSSR*. T. 2. — Moscow: publ. APN RSFSR, 1960. P. 228–285.
31. *El'konin D.B.* Bukvar' (eksperimental'nyi) [Primer (experimental)]. Moscow: publ. APN RSFSR, 1961. 55 p.
32. *El'konin D.B.* Eksperimental'nyi analiz nachal'nogo obucheniia chteniiu [Experimental analysis of the initial teaching of reading]. *Voprosy psikhologii uchebnoi deiatel'nosti mladshikh shkol'nikov* / pod red. D.B. El'konina i V.V. Davydova. Moscow, 1962. P. 7–49.
33. *El'konin D.B.* Bukvar' (eksperimental'nyi). Ch. I [Primer (experimental). Part. I]. Moscow, 1969.
34. *El'konin D.B.* Bukvar' (eksperimental'nyi). Ch.2. [Primer (experimental). Part. II]. Moscow, 1972.
35. *El'konin D.B.* Eshche o psikhologicheskikh osnovakh pervonachal'nogo obucheniia chteniiu [More about the psychological basis of the initial teaching of reading]. *Sovetskaia pedagogika* [Soviet pedagogy]. 1973. № 1. P. 14–23.
36. *El'konin D.B.* Ob eksperimental'nom bukvar'e [On the experimental primer]. *Nachal'naia shkola*. 1973. № 4.
37. *El'konin D.B.* Psikhologiya obucheniia mladshago shkol'nika [Psychology of teaching younger schoolboy]. Moscow: Znanie, 1974. 63 p.
38. *El'konin D.B.* Kak uchit' detei chitat' [How to teach children to read]. Moscow: Znanie, 1976. 64 p.
39. *El'konin D.B.* Psikhologiya igry [Psychology of the Game]. Moscow: Pedagogika, 1978. 304 p.
40. *El'konin D.B.* Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected Psychological Works]. Moscow: Pedagogika, 1989. P. 363–404.
41. *El'konin D.B.* Razvitie ustnoi i pis'mennoi rechi ucha-shchikhsia [Development of speech and writing students]. Moscow: Intor, 1998.
42. *Kainz F.* Psychologies der Sprache. 4. Bd.: Spezielle Sprach-psychologie. Stuttgart, 1967. P. 297–344.
43. *Piaget J.* Comments on Vygotsky's critical remarks concerning // "The Language and Thought of the Child" and "Judgment and Reasoning of the Child". Cambridge, 1962. P. 14.
44. *Rheingold H.L., Lewitz G.L., Ross H.W.* Local conditioning of vocalization in the infant // G. Comp. Psychol. Physiol. 1959. V. 52. P. 68–73.
45. *White B.L.* The first three years of life. N.Y., 1975. 285 p.

Развитие письменной речи младших школьников средствами обучения

Г.А. Цукерман

доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии младшего школьника
Психологического института Российской академии образования, Москва, Россия
galina.zuckerman@gmail.com

О.Л. Обухова

научный сотрудник лаборатории психологии младшего школьника
Психологического института Российской академии образования, Москва, Россия
a.prokhorov@inbox.ru

Мысль Д.Б. Эльконина, что мышление гораздо более тесно связано с письменной речью, чем с устной, легла в основу нашего трехлетнего формирующего эксперимента в начальной школе. Небольшая часть учебной работы во вторых-четвертых классах проводилась в форме письменного обмена мнениями между учениками и учителем. Ядерной характеристикой письменных заданий, использованных в обучении, была необходимость при их выполнении осуществить прямой и обратный перевод с языка моделей на язык словесных определений. Все задания строились на материале понятий, уже открытых детьми в устной учебной дискуссии при решении учебных задач. Использовались понятия из курсов математики, естествознания, русского языка, без специализации на каком-либо одном учебном предмете. Итоговая диагностика четвероклассников показала, что организация письменных форм учебной коммуникации в начальной школе способствует формированию метапредметных умений младших школьников. В первую очередь это относится к читательской грамотности, связанной с пониманием избыточного или недоопределенного, противоречивого понятийного содержания вербальных и графических текстов.

Ключевые слова: письменная речь, учебная деятельность, учебная коммуникация, младшие школьники, метапредметные умения.

1. Проблемы обучения письменной речи как формы коммуникации

Книга Д.Б. Эльконина «Развитие устной и письменной речи учащихся», подготовленная к печати еще в 1940 году, впервые увидела свет лишь в 1998 году. Мысли молодого Д.Б. Эльконина об условиях развития письменной речи младших школьников могут и сейчас служить конструктивным основанием новых педагогических практик. В нашем исследовании сделана попытка в реальной работе с учениками начальной школы воплотить замечательную догадку Д.Б. Эльконина об истоках мотивации письменной речи:

Исследование мотивов письменной речи со всей остротой поставило перед нами чрезвычайно важный вопрос о взаимоотношении между развитием ребенка как «читателя» и развитием его как «писателя». Нам удалось обнаружить, что эти два процесса теснейшим образом связаны между собой: по мере того как у ребенка появляется возможность встать на точку зрения писавшего (и он начинает в своем пись-

ме руководствоваться письмом, на которое отвечает), растут и его возможности как «писателя», т. е. он становится все более способным встать на точку зрения «читателя». Это обнаруживается в том, что ситуация собеседника все более отделяется для него от его собственной ситуации, и ребенок все больше и больше входит в ситуацию другого [20, с. 102].

Репрессивные пути развития научной мысли в отечественной психологии не обошли стороной исследование генезиса и структуры письменной речи, идеологически невинное и чрезвычайно практичное направление, способное преобразить начальную школу. Полувекое отсутствие в научном обиходе книги Д.Б. Эльконина [20] и вдохновивших ее авторов работ Л.С. Выготского [1]; [2] породило в психологическом сообществе пустоты, не восполненные по сей день. Авторы талантливых работ, выполненных в 50-х—80-х годах, не имея возможности использовать живительные идеи Выготского и Эльконина, бились над вопросами, к решению которых культурно-историческая школа подошла еще в первой поло-

Для цитаты:

Цукерман Г.А., Обухова О.Л. Развитие письменной речи младших школьников средствами обучения // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 34–44.

For references

Zuckerman G.A., Obukhova O.L. Developing Written Speech Competences through Education in Elementary School. Kul'turno-istoricheskaja psikhologija [Cultural-historical psychology], 2014. no. 1. P. 34–44.

вине прошлого века. Речь идет о следующей логике размышлений:

- Овладение письменной речью «означает критический поворотный момент во всем культурном развитии ребенка» [2, с. 116], ибо «мышление гораздо более тесно связано с письменной речью, чем с устной» [20, с. 103].

- Обмен мыслями и чувствами между пишущим и читающим требует с обеих сторон гораздо большей произвольности, осознанности, внеситуативности и децентрированности, чем обмен мыслями и чувствами между говорящим и слушающим.

- В школе ребенка учат техническим навыкам письма и чтения, но не учат письменной речи как средству коммуникации. В результате вместо функциональной грамотности (или, как сейчас модно говорить, компетентности) возникает формальная, не обладающая возможностью переноса навыка за пределы узкой ситуации, в которой этот навык был сформирован [10].

Тупиковый «технологический» путь обучения письменной речи в начальной школе повсеместно преобладает и сегодня. Однако помимо такого педагогического «майнстрима» существует и педагогический «андерграунд», о котором далее и пойдет речь. Законы конвергенции, очевидно, работают и в образовании: в сходных условиях (для воспитания поколений, которым предстоит жить в информационной эре развития человеческой цивилизации) независимо друг от друга складываются сходные педагогические системы. Далее мы обратимся лишь к опыту отечественной психологии и педагогики, все еще существующей в досадной изоляции от мировой науки, чрезвычайно сожалея, что на судьбы российского образования не повлияли даже наиболее выдающиеся достижения западной психолого-педагогической мысли за железным занавесом¹, где знакомство с текстами Выготского произошло несколько раньше, чем в русскоязычном научном мире [21]; [22]; [26]; [27]; [28].

В разных научных контекстах (педагогических и социальных), независимо друг от друга, без влияния практически неизвестных работ Выготского и Эльконина зарождались идеи организации особых форм коммуникации, в которых «выращивание» письменной речи происходит в условиях «естественной мотивации» — путем обмена письменными сообщениями для решения задач, выполняемых не только по заданию учителя (написать план, конспект, изложение или сочинение, ответить на вопросы к тексту или вставить пропущенные слова, ориентируясь на контекст), но и по собственной инициативе.

Применительно к художественной речи двусторонняя связь между развитием ребенка как «читателя» и развитием его как «писателя», о которой писал Д.Б. Эльконин, стала основой курса литературы как предмета эстетического цикла [9]. Экспериментально доказано, что результатом систематической и целенаправленной работы педагога по организации диалога между читателем и автором, опосредствованного художественным текстом, является, с одной стороны, развитие детского литературного творчества, а с другой — глубокое понимание художественного текста [8]; [13]. Однако не следует ожидать прямого переноса этого опыта на тексты, которые читаются с другой целью, — ради получения информации (далее такие тексты будут называться информационными). Мы наблюдали, что в классах, где успешно практикуется обучение по курсу литературы, разработанному Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской, реальные детские трудности в понимании и создании информационных текстов отмечаются даже у детей, которые в начальной школе обнаруживают незаурядные способности в литературном творчестве и/или в понимании литературных текстов.

Казалось бы, можно отложить задачу воспитания читателей и авторов информационных текстов на несколько лет — до основной школы, где объем информационного чтения резко возрастает и появляются толстые учебники истории, географии, биологии, физики, химии. Такая «отсрочка» происходила в самом недавнем прошлом — если не в теории, то в практике обучения. Разнообразные, остроумные, изящные приемы обучения младших школьников работе с текстом долгое время строились преимущественно на материале художественных текстов и были предназначены в основном для уроков литературного чтения [5]; [17]. Психологические исследования форм учебной коммуникации при обучении письменной речи [11]; [18] также были выполнены преимущественно на материале художественных текстов.

В редких случаях проектировщики образования осознавали, что младших школьников нужно специально учить пониманию информационных текстов, даже если дети уже научились читать бегло и осмысленно [19]². Практика международного мониторинга читательской грамотности³, в котором наша страна участвует с 2000 года, подтвердила и усилила эту необходимость. Тесты PIRLS [24] и PISA [25] высветили коренное отличие отечественного подхода к пониманию читательской грамотности и к обучению чтению от современных мировых тенденций⁴. Для сегодняшней западной педагогики характерна

¹ Нет худа без добра: отечественную науку и практику обучения чтению не затронули свирепые «читальные войны» (reading wars) между противниками и сторонниками «звукового» (фонетического) анализа на ранних этапах обучения грамоте, по сей день свирепствующие в англоязычных странах [6].

² Такая работа происходит в курсе «Окружающий мир» и «Естествознание». Заметим, что учебники Е.В. Чудиновой являются исключением из общероссийского правила пренебрегать принципами обучения младших школьников культурным способом и средствам работы с информационным текстом [16].

³ Здесь и далее «грамотностью» (literacy) будет называться часть компетенции, которая поддается измерению.

⁴ Осмысление первых результатов PISA было выражено в книгах с названиями, говорящими сами за себя: «Новый взгляд на грамотность» [14], «Новые требования к содержанию и методике обучения в российской школе» [15].

принципиальная уравновешенность педагогических (и, соответственно, диагностических) усилий, направленных на обучение школьников работе с художественным и информационным текстом. Углубленный анализ результатов теста PIRLS, в котором российские четвероклассники продемонстрировали высокую успешность, выявил ахиллесову пяту их в целом чрезвычайно высокой читательской грамотности — неумение извлекать из информационных текстов единицы информации, которые нужны для точного ответа на вопрос [7].

В тестах PIRLS и PISA четко выделены начальные этапы становления читательской грамотности и педагогические задачи каждого этапа. На первом этапе ребенок **учится читать** (learning to read), на втором — **читает, чтобы учиться** (reading to learn). По мнению международного сообщества экспертов в области обучения чтению, задачи первого этапа должны быть в основном решены к концу четвертого года школьного обучения; в современном отечественном образовании это совпадает с окончанием начальной школы. Это не значит, что школьники, выучившиеся читать, готовы далее использовать тексты для самостоятельного обучения. Они готовы учиться работе с текстами, которые предназначены для обучения, т. е. содержат информацию и идеи, выходящие за рамки знаний и житейского опыта читателя.

На первом этапе обучения чтению (learning to read) содержание текстов должно соответствовать эмоциональному и интеллектуальному опыту читателя. Это соответствие позволяет поставить перед неопытным читателем трудную читательскую задачу — *одновременно* отвечать на два вопроса:

- Что говорит автор о своем предмете?
- Что думаю об этом же предмете я сам?

Если предмет высказывания относительно освоен читателем, если авторское высказывание не требует радикальной или хотя бы частичной перестройки мыслей читателя о том же предмете, создаются благоприятные условия для становления основной *читательской установки* — *на понимание и постоянную проверку (мониторинг) своего понимания* [23].

На втором этапе обучения чтению (reading to learn) нужны принципиально иные тексты: читателю предстоит освоить средства и способы понимания и мониторинга понимания, которые необходимы, чтобы опознать новую идею и включить ее в систему понятий читателя (с возможностью перестройки этой системы).

2. «Педагогическая гомеопатия» — средство развития письменной речи младших школьников в учебной деятельности

Несмотря на значительное количество исследований природы и генезиса чтения и письменного вы-

сказывания, а также новаторских практик обучения письменной речи как форме коммуникации, без внимания остается основное содержание учебной деятельности⁵ младших школьников: системы лингвистических, естественнонаучных и математических понятий, которые осваиваются детьми в ходе учебных диалогов с учителем и одноклассниками. Стихия устной речи с ее стремительностью, эмоциональной заразительностью, с ее ситуативностью, возможностью пользоваться невербальными средствами (например, указательными жестами), с ее снисходительностью к точности и детальности выражения мысли в высшей степени помогает самому рождению мыслей учеников на уроках русского языка и математики. Однако несомненные достоинства устных форм учебной коммуникации имеют свою оборотную сторону: в поток устной речи почти невозможно вернуться. Устная речь зачастую не удерживает происходящее на уроке «здесь и сейчас», нередко на следующий день после напряженной интеллектуальной работы по открытию нового способа решения задачи класс ведет себя так, как будто вчера задача не была решена.

В учебной деятельности существует особый язык записи основных детских «открытий»: итоги решения каждой учебной задачи фиксируются в виде схем и моделей, в графическом виде описывающих понятийное содержание, которое открывается детям при преобразовании предмета исследования [3]. Учебная модель содержит в себе всю полноту знания о предмете, которой обладают ученики благодаря совместным усилиям поиска этого знания. Модель не содержит в себе описания пути поиска, догадок (правильных лишь частично), из которых сложился поиск. Не случайно на последующих уроках вновь и вновь возникают мысли детей, которые уже преодолены в модели. Модель (по крайней мере, учебная) не содержит развитого синтаксиса, с помощью которого в речи отображена логика мысли. И еще модель не содержит правил «перевода» графических значков в слова, правил чтения сложного, весьма подробного, распространенного логико-предметного сообщения, которое заключено в модели. Лишь дети, которые эти правила для себя открыли (в значительной мере спонтанно, интуитивно), свободно пользуются учебными моделями как средствами мышления и действия.

Мы предположили, что *систематическая работа по письменному переводу с языка учебных моделей, описывающих понятия, на язык понятий, выраженных с помощью словесных терминов (и обратно), должна способствовать превращению модели в инструмент мышления о предмете и понимания иных взглядов на этот предмет*. В этом предположении акцент делается на письменную форму выражения собственных мыслей о предмете изучения и письменный обмен мнениями между учениками и учителем.

⁵ Здесь и далее термин «учебная деятельность» употребляется в том узком смысле слова, который внесли Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов, акцентируя пробно-поисковый характер работы школьников, в отличие от репродуктивной работы, характерной для деятельности учения.

Для проверки этого предположения был принят формирующий эксперимент во вторых-четвертых классах 91-й школы. В течение трех лет ученики выполняли небольшие письменные задания, занимавшие 15–30 минут в неделю. Эти задания строились на понятийном содержании, которое уже было освоено и промоделировано на уроках математики, естествознания и русского языка. Минимализм заданий был для нас принципиален: во-первых, мы убеждены, что основной формой учебной работы в начальной школе должна оставаться устная дискуссия, а во-вторых, усилие письменного выражения понятийно насыщенной мысли в 7–10 лет не должно быть чрезмерным. Стремление к минимализму и породило название нашего метода выращивания письменной речи младших школьников — **педагогическая гомеопатия**. Проиллюстрируем основные принципы метода «педагогической гомеопатии» на примерах конкретных заданий.

2.1. ПЕРЕВОД как общий способ укрепления связи слова и предмета

Переводчик более читателя (а порой и более автора) озабочен точностью понимания авторского высказывания⁶. Поиск соответствия между двумя языками проясняет сообщение на каждом из этих языков.

ПРИМЕР 1 показывает, как перевод терминов в математические знаки (и обратно) вынуждает «переводчика» вдумываться в значение каждого слова и знака. Ясно, что для приучения читателя размышлять о значении каждого слова текста нужны чрезвычайно короткие тексты (в нашем примере — 7 слов).

Дано утверждение: «Сумма двух четных однозначных чисел равна 12».

Надо:

1) **ЗАДАНИЕ 1–3**. Оценить работу трех учеников: поставить «плюс» там, где слово соответствует математическому выражению, и «минус» там, где содержится ошибка.

2) **ЗАДАНИЕ 4**. Записать математическое выражение, которое составил ученик. Оценка его работы представлена в последней строке табл. 1.

ПРИМЕР 2 служит образцом работы с двумя текстами — вербальным и схематическим. Словесный текст содержит определения новых для детей понятий из курса русского языка; схематический текст

(рис. 1) содержит те же определения. Ученики должны прочесть определения и озаглавить все схемы.

СИНОНИМЫ: слова или значимые части слов, которые имеют одинаковое значение, но разную форму (звучание или написание). Например: **МЫСЛЬ, ИДЕЯ**.

ОМОНИМЫ: слова или значимые части слов, которые имеют разное значение, но одинаковую форму (похожи по звучанию или написанию). Например: **ЛУК (оружие), ЛУК (растение)**.

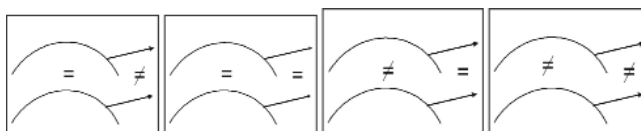


Рис. 1. Иллюстрация метода педагогической гомеопатии. Бланк задания «Определение лингвистических понятий» для четвероклассников. Стрелочкой обозначается значение корня слова, дужкой — его форма

2.2. Отношение «вопрос — текст — затекстовая картина жизни» как исходное отношение автора и читателя понятийного текста

Автор строит отношение «текст — затекстовая картина мира» так, чтобы читатель имел возможность увидеть глазами автора существенные элементы этой картины мира, не имея возможности задавать автору вопросы непосредственно, как это делается в устном общении. Автор не обязан отвечать на любой вопрос, который может заинтересовать читателя по поводу предмета авторского высказывания. Однако развитый, компетентный читатель обращается к информационному тексту, чтобы найти помощь (идеи, информацию) в разрешении собственного вопроса. Вопрос читателя, как правило, не совпадает с вопросом, отвеча на который, автор создал свой текст. При этом развитый читатель не приписывает автору того, что в тексте не сказано (не «вчитывает» в текст свои собственные смыслы), но способен опознать ответ на свой вопрос, даже если в тексте нет прямого, эксплицитного ответа.

Чтобы помочь начинающим читателям *вычитывать из текста* информацию и идеи, сообщенные явно или неявно, и *не вчитывать в текст* информацию и идеи, не подразумеваемые автором, мы учим детей различать вопросы, на которые

- текст отвечает ясно и точно,

Таблица 1

Иллюстрация метода педагогической гомеопатии. Бланк задания по математике для третьеклассников

№ задания	Математическое выражение	Сумма	двух	четных	однозначных чисел	равна 12
1	$2 + 4 + 6 = 12$					
2	$2 + 10 = 12$					
3	$6 \times 2 = 12$					
4		+	+	+	+	-

⁶ Эти и многие другие принципы высокого искусства перевода раскрыл один из лучших русских переводчиков Корней Иванович Чуковский (*Чуковский К.И.* Высокое искусство. М.: Советский писатель, 1968).

- текст не отвечает в явном виде, но читатель может однозначно домыслить ответ,
- текст не дает ответа и запрещает фантазировать, нужна дополнительная информация,
- текст не дает ответа, но разрешает вообразить по-своему.

ПРИМЕР 3 дает представление, какие вопросы можно задать к любому тексту, чтобы приучить начинающих читателей различать сказанное явно, подразумеваемое и не сказанное.

Оперение иволги очень яркое, желтое, ее можно заметить даже издали. Обычно она прячется в густой листве. Поэтому иволга и прилетает с юга позднее, чем другие птицы. На деревьях тогда уже много листьев. А улетает иволга ранней осенью, пока листья еще не опали. Но вот свое гнездо она прячет плохо. Если внимательно присмотреться, можно заметить на дереве легкую корзинку, похожую на гамачок. И такое гнездо всегда висит на очень тонких ветках. Для чего? Гнездо иволги довольно легко увидеть, но все же оно хорошо защищено. Никакой хищник не сможет добраться до гнезда, веточки не выдержат его веса⁷.

Вопрос 1. ЧТО НАПИСАНО В ТЕКСТЕ ПРО ОКРАСКУ ИВОЛГИ?

- иволга окрашена в защитные цвета, и ее трудно заметить
- иволга не пользуется защитной маскировочной окраской
- ничего.

Такие вопросы приучают детей явные сообщения текста (первое предложение) переводить в синонимическую форму, ориентироваться на значения слов, а не на точное совпадение слов текста и вопроса.

Вопрос 2. ЧТО НАПИСАНО В ТЕКСТЕ ПРО ВЕС ИВОЛГИ?

- ничего
- она легкая
- она тяжелая.

Такие вопросы приучают детей размышлять о сообщениях текста, самостоятельно связывать их между собой, делать простейшие выводы: если «гнездо всегда висит на очень тонких ветках», значит вес птицы, сидящей в гнезде на яйцах, невелик.

Вопрос 3. Дети нашли в лесу птенца иволги, выпавшего из гнезда, и принесли его домой. Птенец очень голоден. Если он не поест в ближайший час, он может погибнуть. Прочитав наш текст про иволгу, дети сказали:

- Пойду ловить жуков и мух.
- Иволга любит зерна, птенцу я сварю кашу.
- Пойду искать в интернете дополнительную информацию.

КТО ИЗ ДЕТЕЙ САМЫЙ ВНИМАТЕЛЬНЫЙ ЧИТАТЕЛЬ?

Такие вопросы приучают детей искать дополнительную информацию и не стремиться угадывать ответ.

2.3. Отношение автора и читателя понятийного текста как форма учебного сотрудничества

Каждое задание должно быть построено так, чтобы порождать коммуникацию автора и читателя, приводящую к перестройке или достраиванию первоначального высказывания. Далее приводятся примеры заданий для второго и четвертого классов. В обоих заданиях от автора требуются точность и полнота высказывания о знаниях и/или понятиях, недавно освоенных на уроках русского языка. Оба задания демонстрируют характер коммуникации, наиболее адекватный для начального этапа становления письменной речи. Здесь уместны коммуникативные формы, переходные между устным и письменным обменом мнениями. В наших примерах автор высказывания, с одной стороны, не обращается непосредственно к собеседнику (пишет, оставаясь наедине с собственными мыслями и листком бумаги), а с другой стороны, имеет возможность слышать и наблюдать непосредственную реакцию живого собеседника на авторский текст. По этой реакции автор может судить, понято ли его письменное высказывание, и принимать решение о необходимости редактировать текст.

ПРИМЕР 4 иллюстрирует допонятийный этап применения «педагогической гомеопатии», когда у детей только начинают складываться начальные привычки письменного оформления своей мысли. Здесь главное — приучить авторов к ответственности перед читателями (слушателями), которые нуждаются в точной и полной (достаточной) информации и будут проявлять повышенное внимание к каждому написанному слову.

Задание формулируется устно: «Загадай букву. Опиши, как построить эту букву из палочек. По твоему описанию другие дети должны точно отгадать твою букву». Задание выполняется парами. Своё описание буквы авторы читают классу. Остальные дети действуют по авторской инструкции. Если они докажут авторам инструкции, что по их описанию невозможно точно узнать букву, инструкция переделывается (редактируется).

Глеб и Матвей составили такую инструкцию: «Сперва поставь палочку в вертикальном положении. Затем положи на эту палочку другую, уже в горизонтальном положении». Другие ученики показали (нарисовали), что по этой инструкции можно построить две буквы: Т и Г. Азартный Матвей попробовал спорить: «У Г горизонтальная палочка не будет держаться!» Но рациональный Глеб предложил дописать: «Вертикальная палочка делит горизонтальную пополам». Все согласились, что по такому описанию можно составить только одну букву — Т (заодно похвалили авторов за «умные» слова: *вертикальный* и *горизонтальный*).

Маша и Лиза написали свою загадку более образно и лаконично: «Эта буква похожа на месяц». Класс не усомнился, что загадана буква С, но некоторые особо критичные дети вспомнили (и нарисовали),

⁷ Текст взят из учебного пособия для 2-го класса к курсу «Окружающий мир». Чудинова Е.В., Егорова А.А. 33 удовольствия. Научно-популярные тексты. М.: Рассказов, 2003. С. 5.

что месяц может «смотреть в разные стороны». Учитель добавил, что рожками влево повернут молодой месяц, а вправо — старый. Степа и Миша немедленно предложили отредактировать текст загадки по мужски — экономно и точно: «Эта буква похожа на старый месяц». Но Маша и Лиза решили довести свою инструкцию до полной однозначности и переписали ее полностью: «Эта буква похожа на полукруг, у которого полукруглинность смотрит налево». (Класс, а вслед за детьми и учитель не стал придираться к двусмысленному неологизму «полукруглинность», задача была признана решенной.)

ПРИМЕР 5 иллюстрирует понятийный этап применения «педагогической гомеопатии», когда авторы и читатели могут опираться на общую картину предмета суждения и общих тезаурус.

Учитель дал четвероклассникам письменное задание (рис. 2) и пояснил его следующим образом. «Перед вами работы Ромы и Римы. Вам надо оценить работу каждого. На доске записаны четыре варианта оценки (Прав Рома, потому что... // Права Рима, потому что...// Оба правы, потому что...// Никто не прав, потому что...). Выберите любой».

Выделить окончание в имени существительном из словосочетания ГУЛЯЮ С БРАТОМ

Работа Ромы	Работа Римы
я гуляю	с братом
мы гуляем	братик
они гуляют	браток
	братан

Рис. 2. Иллюстрация метода педагогической гомеопатии. Бланк задания «Понимание способа лингвистического действия» для четвероклассников

После того как дети в течение 5—7 минут оформляли свое суждение на листочках, учитель раздал им чистые листочки и сказал: «Сейчас желающие прочтут классу то, что написали начерно. Если мнения других детей помогут тебе изменить или дополнить свое мнение, напиши его заново — в усовершенствованном варианте. Если твое мнение остается неизменным и ты ничего не захочешь улучшить, напиши на чистовике «Я молодец!». В таблице 2 приведены дословные цитаты детских высказываний (без сохранения авторской орфографии). Обратите внимание на стилистическую вариативность письменных текстов наших четвероклассников.

В приведенных примерах позицию, промежуточную между устной и письменной, занимал *автор* высказывания. *Адресат* воспринимал высказывание устно. В других работах адресаты превращались из слушателей в читателей и трудились над текстами, к авторам которых можно обратиться напрямую за разъяснением сказанного. Например, нередко ученики писали *определение* нового понятия или способа действия, только что выведенное и отраженное в модели. Учитель собирал все детские эскизы, черновики определений, выбирал из них три—пять наиболее выразительных стилистически, а по сути верных, частично верных и неверных. А на следующий день ученики получали листы с отобранными анонимными определениями (переписанными грамотно) и получали задание создать окончательную редакцию определения нового понятия.

Наблюдения на уроках позволили зафиксировать «выгоды» перевода небольшой части учебной коммуникации в письменную форму. Главная польза для учителя — получить ясное и развернутое представление о степени сегодняшнего понимания того или иного понятия в классе, использовать реальные детские

Таблица 2

Примеры детских ответов на вопросы задания «Понимание способа лингвистического действия»

Характеристика работы ребенка	Образцы детских работ	
	черновик	чистовик
Оля сначала не заметила, что Рима права лишь отчасти: она сосредоточилась на ошибке Ромы. Послушав другие мнения, Оля смогла доформулировать свое суждение.	Рима, права ты, потому что ты нашла, что за слово нужно выбрать: существительное, а не глагол!!! Рома выделил окончание в глаголе.	Мне кажется (теперь), что, Рома, ты не прав, Рима, ты тоже не права. Ты, Рома, выделил окончание в глаголе, а Рима изменяла слово, как попало!
Тима в принципе настроен на позитив. Поэтому сначала он написал, в чем права Рима (подразумевая, что Рома в этом ошибся). Послушав мнения других детей, Тима понял, что начинать высказывание со слов «Рима права» не стоит.	Рима права, потому что Рима выбрала существительное. Но она не склоняла по падежам.	Оба не правы, потому что Рима не склоняла по падежам, а выбирала родственные слова. А Рома не прав, потому что он склонял глагол.
Яна сначала не смогла разобраться в задании и сдала пустой лист. Выслушав другие мнения, девочка смогла собрать разные мысли в самостоятельное высказывание, обнаружив при этом терминологическую неточность.		Оба не правы, потому что Рима изменяла слова, подбирая коренные слова, а не склоняла по падежам. А Рома изменял действие.
Игорь , подобно Оле и Тиме, сначала высказал лишь частично правильное суждение. Однако обмен мнениями не произвел на него никакого впечатления, мальчик услышал лишь подтверждения своей правоты и не заметил недодуманности.	Права Рима, потому что она выделила окончание в слове БРАТОМ (оно существительное), в то время как Рома выделил окончание у слова ГУЛЯЮ (оно глагол).	Я молодец!

мнения для построения завтрашнего обсуждения. Главная польза для детей — опыт значимости собственного высказывания в общей работе класса. Этот опыт наиболее ценен для детей, которые по разным причинам не участвуют полноценно в устной общеклассной дискуссии. Чрезвычайно важна для младших школьников пауза, неизбежная при выполнении коротких письменных заданий. Импульсивные дети постепенно приучаются не отвечать наугад, по первому впечатлению. Медлительные и робкие дети имеют возможность быть услышанными. Все ученики убеждаются в необходимости выражать свои мнения более развернуто, чем это делается в устном обсуждении.

О развивающих эффектах письменной коммуникации на уроках коротко рассказано в следующем параграфе.

3. Экспериментальные доказательства эффективности «педагогической гомеопатии»

Наш формирующий эксперимент был направлен на проверку предположения, что *систематическая работа по письменному переводу с языка учебных моделей, описывающих понятия, на язык понятий, выраженных с помощью словесных терминов (и обратно), должна способствовать превращению модели в инструмент понятийного мышления и понимания*. В контексте учебной деятельности речь идет, прежде всего, о развитии рефлексивных способностей младших школьников, проявляющихся в первую очередь при встрече с недоопределенностью, противоречием, разными точками зрения.

Итоги формирующего эксперимента мы подводили с помощью диагностического пакета, созданного группой психологов и педагогов⁸ для диагностики так называемых метапредметных результатов начального обучения [12]. Среди множества показателей, измеряемых этими методиками, мы обращали внимание, прежде всего, на те, которые напрямую оценивают способности ребенка работать с недоопределенностью, противоречием, разными точками зрения, представленными в виде информационных текстов — словесных и/или графических.

Диагностические данные, представленные ниже, получены в московской школе № 91, где социологические характеристики учеников и их семей относительно однородны. Относительно однородна и образовательная школьная среда, в которой жили ученики на протяжении четырех лет начального обучения. Образовательная система Эльконина-Давыдова, называемая зачастую системой развивающего обучения (РО), является в наших экспериментах неизменным фактором, переменной является «педагогическая гомеопатия», нацеленная на развитие письменной речи младших школьников. «Педагогическая гомеопатия» присутствует в экспериментальной выборке (44 ученика) и отсутствует в контрольной (46 учеников).

По своим интеллектуальным характеристикам, относительно не зависимым от обучения, классы не различались, о чем свидетельствуют измерения IQ, сделанные по методике CFIT Кеттелла [4]. К концу начального обучения средний показатель IQ в экспериментальной выборке — 113.6; в контрольной — 116.1.

Мы полагаем, что если классы, относительно уравненные по показателям интеллектуальных способностей учащихся, образовательной среды школы, социально-экономического и образовательного уровня семейной среды, обнаруживают к концу начальной школы *значимые различия* в уровне сформированности метапредметных результатов обучения, можно говорить о развивающей роли факторов, которые различали образовательную среду в этих классах. В нашем случае речь идет о факторе «педагогической гомеопатии».

Наиболее общий результат диагностики метапредметных результатов начального обучения в экспериментальных классах — 60.6 % от максимально возможного балла (42), в контрольной выборке — 50.5 %. Показатель эффекта Коэна d для этих данных равен 0.66. Иными словами, величина воздействия «педагогической гомеопатии» в нашем эксперименте оценивается значением из интервала между средним (0,5) и высоким (0,8). В приведенных цифрах усреднены метапредметные умения:

- извлекать из текста информацию, необходимую для решения задачи,
- обнаруживать в недоопределенной текстовой задаче недостающие условия и доопределять задачу,
- оценивать истинность или ложность письменных утверждений и видеть границы этих оценок (объяснять, почему некоторые утверждения могут быть истинны при одних условиях и ложны при других),
- работать с текстовой информацией, представленной на двух языках (вербально и графически),
- решать задачи совместно с другими детьми.

На рисунке 3 представлены индивидуальные результаты выполнения всех диагностических заданий в экспериментальной и контрольной выборке. По критерию Манна-Уитни различия между выборками значимы с вероятностью 99 %.

Итак, итоговая диагностика показала, что организация письменных форм учебной коммуникации в начальной школе способствует формированию метапредметных умений младших школьников. В первую очередь это относится к читательской грамотности, связанной с пониманием избыточного или недоопределенного, противоречивого понятийного содержания вербальных и графических текстов, а также с уровнем развития учебного сотрудничества школьников.

Многолетние формирующие эксперименты в реальных классах — это событие столь многофакторное, что приписывать различия между контрольными и экспериментальными классами единственному фактору, который находился под контролем экспериментаторов, было бы несколько самонадеянным. Единствен-

⁸ С.Ф. Горбов, О.Л. Обухова, Н.И. Поливанова, М.П. Романьева, И.В. Ривина, О.В. Савельева, Н.Л. Табачникова, Г.А. Цукерман, Е.В. Чудинова, И.М. Улановская.

ное, что мы имеем право утверждать на основе нашего эксперимента: исходное предположение получило некоторые эмпирические подтверждения: в классах, где практиковалась «педагогическая гомеопатия», окрепло *рефлексивное отношение к тексту*.

Заключение.

Письменная речь — платье на вырост

В XXI веке взросление происходит в постоянном присутствии письменных текстов, создаваемых для передачи информации, отличающейся избыточностью, недоопределенностью и противоречивостью. Обучение работе с информационными текстами начинает все больше проникать в практику обучения. Однако письменные тексты практически отсутствуют в основных формах учебной коммуникации — в учебных дискуссиях.

Мы попытались небольшую часть учебных дискуссий на уроках перевести в письменную форму: учебные задания были представлены в записи, индивидуальные детские ответы на эти задания учитель далее использовал в следующих занятиях. Письменные паузы в устной работе класса, возникавшие при выполнении этих заданий, были тщательно дозированы: они занимали 15–30 минут в неделю. Отсюда и название нашего метода выращивания письменной коммуникации в учебной работе младших школьников: «педагогическая гомеопатия».

Ядерной характеристикой письменных заданий, использованных в нашем обучении, была необходимость при их выполнении осуществить прямой и обратный перевод с языка моделей на язык словесных определений. Все задания строились на материале понятий, уже открытых детьми в устной учебной дискуссии при решении учебных задач. Мы стремились строить письменные задания на материале всех понятий, которые составляют содержание учебной деятельности на уроках математики, естествознания, русского языка, не специализируясь на каком-либо одном учебном предмете.

К концу начального обучения классы, в которых «педагогическая гомеопатия» применялась на протяжении трех лет (2–4-й годы обучения), отличались от контрольных классов по ряду метапредметных умений, в первую очередь касающихся рефлексивного отношения к понятийным текстам.

Впрочем, вслед за Д.Б. Элькониним, мы полагаем, что письменная речь как могущественное средство понятийного мышления и понимания только начинает осваиваться в младшем школьном возрасте при соответствующих действиях педагогов. «Мы не думаем, что ребенок, прошедший начальное обучение, может уже достаточно конкретно вообразить ситуацию отсутствующего собеседника и перенестись в нее. По-видимому, этот процесс скорее только начинается в конце периода начального обучения, и основное его развитие протекает на протяжении следующего возрастного периода» [20, с. 102].

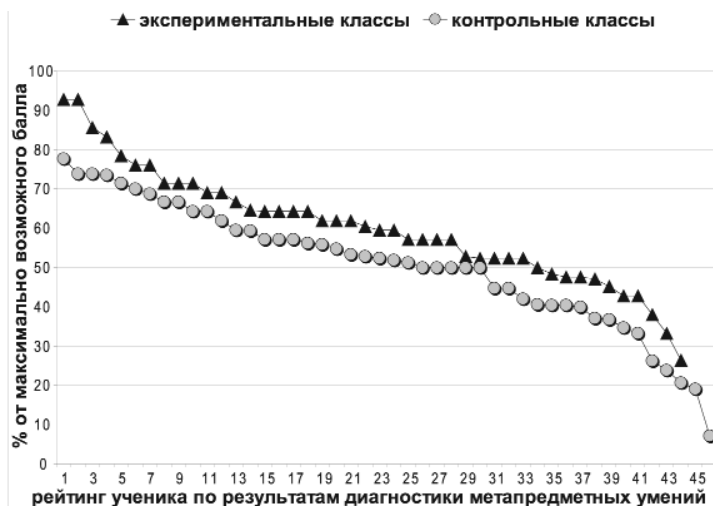


Рис. 3. Результаты диагностики метапредметных умений четвероклассников из экспериментальных и контрольных классов

Литература

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
2. Выготский Л.С. Предыстория письменной речи // Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников / Под ред. В.Я. Ляудис, И.П. Негурэ. М.: Международная педагогическая академия, 1994. С. 115–144.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 542 с.
4. Денисов А.Ф., Дорофеев Е.Д. Культурно-свободный тест интеллекта Р. Кеттелла. СПб.: ИМАТОН, 1997. 17 с.
5. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Когда книга учит. М.: Педагогика, 1988. 192 с.
6. Григоренко Е.Л., Эллиот Дж. Чтение о чтении. Воронеж: АИСТ, 2012. 416 с.
7. Кузнецова М.И. Сильные и слабые стороны читательской деятельности выпускников российской начальной школы по результатам PIRLS 2006 // Вопросы образования. 2009. №1. С. 107–136.

8. Кудина Г.Н. Диагностика читательской деятельности школьников. М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1996. 118 с.
9. Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Психолого-педагогические принципы преподавания литературы в начальной школе // Вопросы психологии. 1989. № 4. С. 59–66.
10. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М., Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 448 с.
11. Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 150 с.
12. Методы оценки метапредметных результатов начального школьного образования // И.М. Улановская (ред.). М., 2013. 180 с.
13. Новлянская З.Н. Учение и творчество. М., Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. 111 с.
14. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA 2000 // Г.С. Ковалева (ред.). М.: Логос, 2004. 282 с.
15. Новые требования к содержанию и методике обучения в российской школе в контексте результатов международного исследования PISA 2000 // К.Н. Поливанова (ред.). М.: «Университетская книга», 2005. 128 с.
16. Пинская М.А. Анализ учебных пособий для начальной школы // Вопросы образования. 2009. № 1. С. 137–161.
17. Соболева О.В. Беседы о чтении или как научить ребенка понимать текст. Пособие для учителя начальной школы. М.: Баласс, 2009. 144 с.
18. Старогаина И.П. Возрастные возможности младших школьников в построении письменного высказывания // Вопросы психологии. 2004. № 4. С. 48–58.
19. Чудинова Е.В., Букварева Е.Н. Окружающий мир. Учебники-тетради для четырехлетней начальной школы. М.: Вита-Пресс, 2002. 96 с.
20. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. М.: ИНТОР, 1998. 111 с.
21. Brown A.L., Campione J.C., Reeve R.A., Ferrara R.A., Palincsar A.S. Interactive learning and individual understanding: The case of reading and mathematics // In Landsmann L.T. (Ed.). Culture, schooling, and psychological development. Norwood, NJ: Ablex Publishing Co, 1991. P. 136–170.
22. Cole M. Cultural psychology: A once and future discipline. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press, 1996. 360 p.
23. Kintsch W. Comprehension: A paradigm for cognition. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998. 461 p.
24. Mullis I.V.S., Martin M.O., Kennedy A.M., Trong K.L., Sainsbury M. PIRLS 2011. Assessment Framework. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2009. 162 p.
25. OECD. PISA 2009 Framework: Key competencies in reading, mathematics and science. Paris, France: OECD Publications, 2010. 290 p.
26. Polman J.L., Pea R.D. Transformative Communication as a Cultural Tool for Guiding Inquiry Science // Science Education. 2001. № 85. P. 223–238.
27. Rogoff B. Developing understanding of the idea of communities of learners // Mind, Culture, and Activity. 1994. № 1(4). P. 209–229.
28. Wertsch J.V. Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991. 172 p.

Developing Written Speech Competences through Education in Elementary School

G.A. Zuckerman

Professor, PhD (Psychology), Leading Researcher, Laboratory of Psychology of Elementary School Children, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia
galina.zuckerman@gmail.com

O.L. Obukhova

Researcher, Laboratory of Psychology of Elementary School Children, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia
a.prokhorov@inbox.ru

Our three year-long interventional experiment in elementary school was built around the farsighted idea of Daniil Elkonin that written speech is much more powerful tool of the mind than oral speech. To verify this idea, some of educational activities in grades second to fourth were carried out in the form of a written exchange of opinions between teacher and students. The written tasks were based upon the concepts already familiar to the students from previous oral discussions at the math, science and language lessons. The content of new concepts was depicted through schemes and all sorts of graphical models characteristic to the Elkonin - Davydov educational system. The essential feature of the written tasks as an integral part of the learning process was translating the statements made in the language of models into the language of verbal definitions and vice versa. The final assessment of the fourth-graders showed that introducing written forms of learning communication to the elementary school significantly enhanced the development of metacognitive skills in schoolchildren. Particularly promoted was the ability to deal with contradictions in verbal and graphic texts or with insufficiently or redundantly defined tasks.

Keywords: written speech, learning activity, learning communication, elementary school children, metacognitive skills.

References

1. *Vygotskii L.S.* Pedagogicheskaja psikhologija. [Pedagogical psychology] Moscow: Pedagogika, 1991. 480 p.
2. *Vygotskii L.S.* Predistorija pis'mennoi rechi [Prehistory of written language] / *Psikhologicheskie osnovy formirovaniia pis'mennoi rechi u mladshikh shkol'nikov* [Psychological foundations of formation of written language in primary school] / Pod red. V.Ia. Liaudis, I.P. Negure. Moscow: Mezhdunarodnaia pedagogicheskaja akademiia, 1994. P. 115–144.
3. *Davydov V.V.* Teoriia razvivaiushchego obucheniia. [Theory of developmental education] Moscow: INTOR, 1996. 542 p.
4. *Denisov A.F., Dorofeev E.D.* Kul'turno-svobodnyi test intellekta R. Kettella. [Culture Fair Intelligence Scales of R.Cattell] Sankt-Peretburg: IMATON, 1997. 17 p.
5. *Granik G.G., Bondarenko S.M., Kontsevaia L.A.* Kogda kniga učit. [When the book teaches] Moscow: Pedagogika, 1988. 192 p.
6. *Grigorenko E.L., Elliot Dzh.* Chtenie o chtenii. [Reading about reading] Voronezh: AIST, 2012. 416 p.
7. *Kuznetsova M.I.* Sil'nye i slabye storony chitatel'skoi deiatel'nosti vypusknikov rossiiskoi nachal'noi shkoly po rezul'tatam PIRLS 2006 [Strong and weak sides of reading skills of Russian primary school graduates: Evidence of PIRLS 2006 scores] / *Voprosy obrazovaniia*. [Journal of Educational Studies] 2009. № 1. P. 107–136.
8. *Kudina G.N.* Diagnostika chitatel'skoi deiatel'nosti shkol'nikov. [Diagnostics of student's reading activity] Moscow: Mezhdunarodnyi obrazovatel'nyi i psikhologicheskii kolledzh, 1996. 118 p.
9. *Kudina G.N., Novlianskaia Z.N.* Psikhologo-pedagogicheskie printsipy prepodavaniia literatury v nachal'noi shkole [Psychological and pedagogical principles of teaching literature in primary school] / *Voprosy psikhologii* [Journal of Educational Studies]. 1989. № 4.P. 59–66.
10. *Leont'ev A.A.* Iazyk i rechevaia deiatel'nost' v obshchei i pedagogicheskoi psikhologii. [Language and speech activity in general and educational psychology] Moscow. Voronezh: NPO "MODEK", 2001. 448 p.
11. *Liaudis V.Ia., Negure I.P.* Psikhologicheskie osnovy formirovaniia pis'mennoi rechi u mladshikh shkol'nikov. [Psychological basis of the formation of written language in primary school] Moscow: Mezhdunarodnaia pedagogicheskaja akademiia, 1994. 150 p.
12. Metody otsenki metapredmetnykh rezul'tatov nachal'nogo shkol'nogo obrazovaniia [Methods for assessing metacognitive results of primary schooling] / I.M. Ulanovskaia (red.). Moscow: 2013. 180 p.
13. *Novlianskaia Z.N.* Uchenie i tvorchestvo. [Teaching and creative work] Moscow. Obninsk: IG-SOTsIN, 2010. 111 p.
14. Novyi vzgliad na gramotnost'. Po rezul'tatam mezhdunarodnogo issledovaniia PISA 2000 [New perspective on literacy: Evidence of international study of Pisa 2000] / G.S. Kovaleva (red.). Moscow: Logos, 2004. 282 p.
15. Novye trebovaniia k sodержaniuu i metodike obucheniia v rossiiskoi shkole v kontekste rezul'tatov mezhdunarodnogo issledovaniia PISA 2000 [New requirements of content and teaching methods in Russian schools in the context of results of the international studies Pisa 2000] / K.N. Polivanova (red.). Moscow: "Universitetskaia kniga", 2005. 128 p.
16. *Pinskaia M.A.* Analiz uchebnykh posobii dlia nachal'noi shkoly [Age-specific possibilities of primary school's students in construction of written statement] / *Voprosy obrazovaniia*. [Journal of Educational Studies] 2009. № 1. P. 137–161.
17. *Soboleva O.V.* Besedy o chtenii ili kak nauchit' rebenka ponimat' tekst. [Talk about reading or how to teach children to understand the text. Manual for primary school teachers] Posobie dlia uchitelia nachal'noi shkoly. Moscow: Balass, 2009. 144 p.
18. *Staragina I.P.* Vozrastnye vozmozhnosti mladshikh shkol'nikov v postroenii pis'mennogo vyskazyvaniia [Age opportunities of younger students to construct a written statement] / *Voprosy psikhologii* [Journal of Educational Studies]. 2004. № 4. P. 48–58.
19. *Chudinova E.V., Bukhareva E.N.* Okruzhaiushchii mir. Uchebniki-tetrad'i dlia chetyrekhletnei nachal'noi shkoly. [Science. Textbooks – (writing-books) for fourth year primary school] Moscow: Vita-Press, 2002. 96 p.
20. *El'konin D.B.* Razvitie ustnoi i pis'mennoi rechi uchashchikhsia. [Development of oral and written language of students] Moscow: INTOR, 1998. 111 p.
21. *Brown A.L., Campione J.C., Reeve R.A., Ferrara R.A., Palincsar A.S.* Interactive learning and individual understanding: The case of reading and mathematics // In Landsmann L.T. (Ed.). Culture, schooling, and psychological development. Norwood, NJ: Ablex Publishing Co, 1991. P. 136–170.
22. *Cole M.* Cultural psychology: A once and future discipline. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press, 1996. 360 p.
23. *Kintsch W.* Comprehension: A paradigm for cognition. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998. 461 p.
24. *Mullis I.V.S., Martin M.O., Kennedy A.M., Trong K.L., Sainsbury M.* PIRLS 2011. Assessment Framework. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2009. 162 p.
25. OECD. PISA 2009 Framework: Key competencies in reading, mathematics and science. Paris, France: OECD Publications, 2010. 290 p.
26. *Polman J.L., Pea R.D.* Transformative Communication as a Cultural Tool for Guiding Inquiry Science // *Science Education*. 2001. № 85. P. 223–238.
27. *Rogoff B.* Developing understanding of the idea of communities of learners // *Mind, Culture, and Activity*. 1994. № 1 (4). P. 209–229.
28. *Wertsch J.V.* Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991. 172 p.

Для цитаты:

Цукерман Г.А., Обухова О.Л. Развитие письменной речи младших школьников средствами обучения // *Культурно-историческая психология*. 2014. № 1. С. 34–44.

For references

Zuckerman G.A., Obukhova O.L. Developing Written Speech Competences through Education in Elementary School. *Kul'turno-istoricheskaja psikhologija* [Cultural-historical psychology], 2014. no. 1. P. 34–44.

Учебное моделирование и понимание текста

Е.В. Чудинова

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института
Российской академии образования им. Л.В. Щукиной
chudinova_e@mail.ru

В.Е. Зайцева

Заслуженный учитель России, учитель биологии гимназии № 1567 (Москва)
chudinova_e@mail.ru

В статье рассматривается вопрос о роли опосредствования в обучении подростков на примере становления у них способности понимать научные/научно-популярные тексты. Проверяется гипотеза, что понимание естественнонаучного текста требует развитого понятийного мышления в данной области знаний и не может быть полноценно сформировано лишь в процессе «обучения чтению». Подробно описан пример организации учебного моделирования на материале экспериментального школьного курса биологии (раздел «Эволюция», 9 класс), дается логико-предметный и логико-психологический анализ введения понятия о естественном отборе. Приведенные данные заключительного констатирующего обследования четырех групп учеников девятых классов московских школ (всего 131 человек) по авторской методике позволяют обнаружить существенные различия в понимании научно-популярных текстов учениками экспериментальных классов, в которых проводился формирующий эксперимент, и контрольных классов, где изучение теории эволюции осуществлялось по традиционной методике.

Ключевые слова: читательская грамотность, понимание текста, знаковое опосредствование, учебное моделирование, теория эволюции, естественный отбор.

...Нам представляется, что письменная речь как продукт развития культуры человечества предъявляет ребенку новые запросы, требует от него нового типа операций, до сих пор не имевших места в его психической деятельности...

Д.Б. Эльконин

Проблема развития читательских умений человека и его способности понимать прочитанное — одна из наиболее ранних и важнейших для культурно-исторической психологии. Она связана с вопросами о знаковом опосредствовании (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Б.Д. Эльконин и др.), о становлении устной и письменной речи, об овладении чтением (Д.Б. Эльконин, Е.А. Бугрименко, Г.А. Цукерман и др.). Несмотря на то что многое в этом направлении сделано, психолого-педагогические выводы из основополагающих теоретических работ не извлечены, разрыв между наиболее общими теоретическими представлениями и практико-ориентированными исследованиями в области психологии образования огромен. Проблема выращивания грамотного читателя по-прежнему остро стоит перед педагогами основной школы.

Читательская грамотность — способность человека понимать и использовать письменные тексты, раз-

мышлять о них и заниматься чтением для достижения своих целей, расширения своих знаний и возможностей, участия в социальной жизни. Такое определение принято в настоящее время в современных международных исследовательских проектах PISA [7].

Почему сегодня принято говорить именно **о читательской грамотности**, а не **об умении читать**? Г.А. Цукерман объясняет это тем, что по сравнению с умением читать «читательская грамотность включает гораздо более широкий спектр компетенций — от базисного декодирования, знания слов, грамматики, структуры текста до знаний о мире. Читательская грамотность также включает метакогнитивные компетенции: понимание своего непонимания, умение восстанавливать и поддерживать своё понимание на должном уровне» [3, с. 3]. При этом «...слово «понимать» (прочитанное) говорит **о самом существенном элементе** читательской деятельности и важней-

Для цитаты:

Чудинова Е.В., Зайцева В.Е. Учебное моделирование и понимание текста // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 44–53.

For references

Chudinova E.V., Zaitseva V.Ye. Modeling and Understanding Texts in Learning Contexts. Kul'turno-istoricheskaja psikhologija [Cultural-historical psychology], 2014. no. 1. P. 44–53.

шем направлении педагогической работы при обучении чтению» (там же, выделено нами. — *Е.Ч. и В.З.*).

Широко известен факт, что российские школьники, участвовавшие в международных обследованиях PISA в 2009 г., показали довольно низкие результаты в отношении грамотности чтения (41–43-е места среди стран-участниц обследования). При этом фактически отсутствует положительная динамика от 2000 к 2009 году (462 балла и 459 баллов из 1000 возможных соответственно). Эти результаты, разумеется, определяются целым комплексом причин политико-социально-управленческого характера, приводящим к особенностям получения образования в современной России: организации школьной жизни, структуре и содержанию курсов обучения в начальной и средней школе, составу учащихся в городских и сельских школах разных регионов, структуре и содержанию школьных учебников и т. д. Однако для принятия тех или иных управленческих решений, меняющих ситуацию в образовании, необходимо осознать **ключевые условия**, без создания которых невозможно сделать рывок и переломить существующую ситуацию.

Поскольку читательская грамотность взрослых школьников очевидным образом связана с систематическим чтением учебной литературы, естественно искать главную причину непонимания в самих учебных текстах (прежде всего, в текстах существующих учебников). В научном и педагогическом сообществах обсуждается, какие учебники удачные, а какие — нет, как они должны быть структурированы, оформлены, каким слогом написаны, какие задания к текстам должны содержать, и пр.

Это, безусловно, важные и интересные темы для обсуждения, но, как нам представляется, корень непонимания учениками учебных и научно-популярных текстов лежит **за пределами учебника**. «Ведь большей частью именно втискивание нового текста в «матрицу» и «опалубку», **заранее существующую** в голове читателя, и называется пониманием текста. Вставить новый текст в известную матрицу, в данную ее дыру, в данное ее гнездо, рядом с такими-то заполненными гнездами, в связи с такими-то отсеками, в отдалении от таких-то гнезд и отсеков (таких-то типов исследования), освоить всю эту систему связей, близостей и отдаленностей, — вот что означает (особенно для современного ума) понять этот текст». [1, с. 3] (выделено нами. — *Е.Ч. и В.З.*).

Откуда же возьмётся в голове читателя — ученика средних классов российской школы, «матрица», «система связей, близостей и отдаленностей», которая даст ему возможность понять соответствующий учебный или научно-популярный текст?

Ответ, который подготовлен развитием культурно-исторической теории, таков: собственные действия ученика по построению и преобразованию учебных моделей¹ (способов действий, понятий) позволяют ему выстроить систему ориентиров, которая служит опорой для дальнейших действий, в том числе, и для понимания текстов.

Разработка образцов введения учебных моделей в процесс обучения — очень важное направление формирующих исследований в области психологии образования, так как осуществляемый при этом логико-предметный и логико-психологический анализ [2] перекидывает мосты между теоретическими и прикладными работами.

Прежде всего, следует пояснить, почему почти **невозможно** понять даже предельно ясно написанный естественнонаучный текст, если предварительно не выстроены базовые понятия, скрыто лежащие за текстом. Любое естественнонаучное понятие возникает путем преодоления, а точнее, преобразования, житейских, «натуральных» представлений и понятий. Натурализм, т. е. естественным образом сложившееся у человека видение объекта, очень живуч и труднопреодолим, потому что укоренен в сложившейся системе привычных действий и житейском сознании. Рассмотрим это на примере понимания людьми эволюционных изменений.

Современным людям вполне очевидно, что раньше существовали одни виды животных и растений, а сегодня существуют другие. Об этом явственно свидетельствуют широко известные современной обществу находки палеонтологов².

Как объяснить смену флор и фаун в истории Земли? «Эволюционные» сказки, как у слонёнка вырос хобот путём его вытягивания крокодилом или образовались лапы у моржа и тюленя путём их расплющивания, не устраивают в качестве объяснения даже младших школьников.

Однако объяснять подобные изменения люди склонны в соответствии с характером действий, который имеет место в их обыденной жизни: если всё время прилагать усилия в некотором направлении, это приводит к желаемому результату (ведь человеку свойственна целенаправленность и целесообразность!).

Поэтому подавляющее большинство людей, в том числе «изучавших» в прошлом теорию Чарльза Дарвина и основы синтетической теории эволюции в школе, объясняют процесс видообразования «маленькими, постепенными, целенаправленными изменениями»³. Биологам хорошо знаком подобный взгляд на вещи: впервые он был отчётливо, в виде научной теории, сформулирован Жаном Батистом Ламарком.

¹ Моделирование в курсах обучения, построенных на принципах системы Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова, не является просто приёмом. Оно — необходимая форма обучения. Модель позволяет выделить и удержать общие основания, опора на которые позволяет действовать в многообразных частных реальных ситуациях.

² Хотя в последние годы число креационистов растёт, а образованность населения в этой области падает. См., например, очень интересный сайт А.В. Маркова <http://macroevolution.narod.ru/>

³ При этом зная и употребляя слова «эволюция», «естественный отбор».

Мы предлагали ученикам двух 9-х классов московской школы № 91, имеющим уже некоторые представления о митозе и мейозе, генах и мутациях, работу следующего содержания. Им зачитывалась алтайская сказка «Тюлень и морж», в которой было дано вполне сказочное объяснение происхождения ласт у тюленя и моржа, а также клыков моржа. Ученикам было очевидно, что это объяснение «не научно», да, собственно, и объяснением его назвать было нельзя. Им предлагалось сформулировать собственное письменное объяснение: как и почему у тюленя могли образоваться ласты.

Анализ письменных работ показал, что подавляющее большинство учеников строили своё объяснение в духе Ламарка (конечно, ничего ещё не зная о нём и его теории). Даже ученики, пытавшиеся привлечь к объяснению знания о мутациях, утыкались в противоречие: чтобы приводить тело животного в соответствие с условиями окружающей среды, нужны «маленькие целенаправленные мутации», — «но ведь этого не может быть» (мутации не могут быть целенаправленными)!

Другая похожая работа, проведённая в 8-м биологическом классе московской гимназии № 1567 в 2011 году, дала аналогичные результаты.

Задавшись вопросом, как перестроить изучение теории Дарвина и более современных взглядов на эволюционный процесс так, чтобы ученики не только слышали и на короткое время (до экзамена) запомнили, но и **поняли бы и освоили, сделали своим** естественно-научное объяснение эволюционных изменений, мы занялись поисками модельной формы, которая обеспечивала бы самостоятельность учеников в исследовании, получении выводов и хотя бы относительную самостоятельность в разработке учебно-исследовательской модели.

Какие существенные предметные отношения должна была схватывать эта модель?

По данным палеонтологии, мы видим смену флор и фаун в истории Земли. На более коротких временных промежутках иногда можно также увидеть возникновение новых видов, репродуктивно изолированных от предковой формы и зачастую — возникновение целого веера новых видов из одного исходного [6]. Во времена Дарвина эти явления ещё не были зафиксированы, хотя об их существовании можно было догадаться, наблюдая экологическое разнообразие близкородственных видов (адаптивную радиацию).

Именно объяснению эволюционных событий, протекающих в масштабах популяции как формы существования биологического вида, биология XX века уделяла наибольшее внимание. В рамках синтетической теории эволюции элементарным эволюционным явлением стало считаться направленное и стойкое изменение генофонда популяции. Такого рода эволюционные события происходят под действием

направляющего фактора микроэволюции — естественного отбора. Однако генофонд популяции изменяется и под действием ненаправляющих факторов микроэволюции: мутационного процесса, популяционных волн, дрейфа генов, эффекта основателя, миграций, изоляции. Воздействие каждого из них на генофонд случайно, но направленное действие естественного отбора накладывается на колебания генофонда, вызванное этими факторами, и эволюционная судьба популяции определяется не естественным отбором «в чистом виде», а давлением отбора в сочетании с действием ненаправляющих факторов.

Таким образом, модель микроэволюции — это модель «неслучайной случайности». Исходным отношением этой модели является отношение популяции и среды. Это отношение проявляется в конкретных вариантах видообразования (движущий или разрывающий отбор) или его отсутствия (стабилизирующий отбор).

Сегодня существует множество разных модельных форм, отображающих эти существенные отношения, в том числе, цифровые модели, созданные для учебных целей, например, EvoDots⁴. Однако они во многих отношениях являются «вещами в себе»: важные для представления детям моменты скрыты от учеников. Так, например, вероятностный характер передачи наследственной информации моделируется в компьютерной программе генератором случайных чисел, а должен быть **прочувствован детьми в собственном действии**.

Основной задачей логико-психологического анализа являлось обнаружение сторон модели, которые должны были стать объектом детского внимания и активности. Действия детей должны были, с одной стороны, отобразить вероятностный характер передачи наследственной информации от родителей потомкам в процессе самовоспроизводства популяции, случайный характер действия ненаправляющих факторов и, с другой стороны, пресс (направляющее действие) естественного отбора.

Принятый в культуре способ активного осуществления человеком случайного выбора — бросание монеты или игральных костей (кубика). Поэтому мы предпочли в качестве модельной формы игру, включающую эти действия. Правила игрового моделирования вырабатывали сами ученики⁵ под руководством учителя, которое выражалось в уточняющих вопросах и предложениях проверить предлагаемые правила на соответствие биологической реальности.

В течение двух уроков ученики обсуждали условия моделирования самовоспроизведения группы живых существ (в одном из классов дети назвали их «бумажко»), затем в течение двух-трех уроков производили модельное исследование в группах, потом примерно два урока всем классом обсуждали полученные результаты и делали выводы.

⁴ См., например, <http://faculty.washington.edu>

⁵ В 2009 году экспериментальное обучение проводилось в двух девятых классах 91-й школы. Здесь описаны только фрагменты курса, связанные с формированием понятия естественного отбора, и результаты заключительного констатирующего обследования школьников в области понимания биологических текстов эволюционной тематики.

«Бумажко» с одной стороны были зелёного или жёлтого цвета в соответствии с проявлением доминантности гена окраски. Генотип каждого «бумажко» (по одному гену) был записан на обороте бумажного квадратика в виде традиционных символов: AA, aa, Aa. «Бумажко размножались» в соответствии законами Менделя. В соответствии с выработанными учениками правилами пары образовывались случайным образом — их подбирали вслепую. У каждой пары появлялись потомки, число которых ученики задавали при выработке правил игры.

В случае гетерозиготности одного или обоих родителей генотип каждого потомка определялся бросанием одной или двух монет — для одного или двух родителей. Мутационный процесс имитировался бросанием кубика: выработывая правила, ученики задавали некоторую вероятность мутации. Например, выпадение единицы означало мутацию, то есть наследуемый от родителя доминантный ген превращался в рецессивный или наоборот.

Каждое следующее поколение переживало зиму, когда случайным образом происходила естественная убыль («суровость» зимы также определялась бросанием кубика), а также бескормицу, наступление или ненаступление которой определялось таким же способом.



Рис. 1. Моделирование (групповая работа)

Эта базовая модельная ситуация обеспечивала систематическое самовоспроизведение со случайными небольшими колебаниями. Таким образом, моделировался непрерывный процесс жизни поколений. Разработать правила имитационного моделирования, обеспечивающие воспроизводимость ситуации, могли ученики, имеющие представление о популяции и ее самовоспроизводстве, генах и наследовании признаков (в том числе, рецессивности-доминантности генов), о законах Менделя, генофонде популяции — эти понятия осваивались детьми предварительно.

Естественный отбор моделировался нападением хищников. Хищник, которого имитировал один из участников групповой работы, надевал ухудшающие зрение очки или полупрозрачную пластиковую маску и выхватывал с игрового поля такое количество бумажек, которое успевал за 5 секунд. Необходимость маски ученики замечали и предлагали использовать нечто подобное, когда в соответствии с выработанными ими правилами «хищник» успевал уничтожить такое количество «бумажко», которое приводило к быстрой гибели всей популяции.

Словосочетание «естественный отбор моделировался» вовсе не означает, что понятие естественного отбора было знакомо ученикам. Напротив, именно игровое моделирование жизни популяции в обычных для нее условиях привело учеников к **обнаружению** и фиксации этого важнейшего эволюционного явления. Учитель предлагал ученикам действовать в соответствии с выработанными ими правилами и отслеживать, что будет происходить на протяжении смены 5—8 поколений.

Игровое поле (фон, на котором действовали ученики) сначала было зелёным, после смены нескольких поколений учитель в некоторых исследовательских группах менял его на жёлтое. Это действие меняло направление естественного отбора: хищникам становилось легче охотиться на тех, чья окраска отличалась от нового фона, то есть стабилизирующий отбор сменялся движущим.

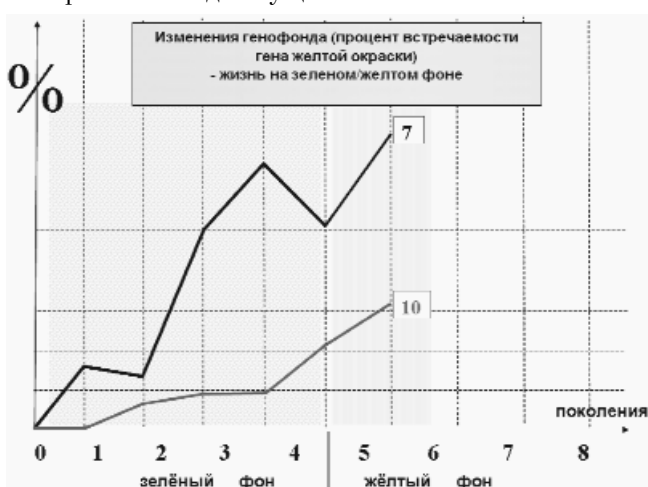


Рис. 2. График, на котором показаны результаты работы двух групп (групп № 7—10)

Все результаты исследования, в том числе промежуточные, фиксировались каждой группой в Excel, по которой в дальнейшем строились графики⁶ (рис. 2).

Сравнение и анализ графиков, полученных по результатам исследования разных групп, показали ученикам, что «бумажко», попавшие на поле другого цвета, изменились: в популяции стала преобладать другая окраска. Некоторые группы заметили это

⁶ В этом исследовании графики по детским числам, занесённым в таблицу, строились учителем (в целях экономии времени). Для преподавания в следующие годы одним из учеников была создана простая компьютерная программа на базе Excel для автоматического построения графиков по занесённым в таблицу результатам. В данном случае замещение детского действия действием компьютерной программы даже предпочтительно, поскольку снимает технические трудности и не связано с моделированием существенных моментов.

раньше, в ходе исследования: «Смотри! Они у нас эволюционируют!», а после сравнения получившихся графиков это стало понятно всем.

Даже из сравнения двух графиков видно, что хотя исходно популяции у всех групп были одинаковыми, в том числе генетически, и правила игры для всех были одинаковыми, — генофонд популяций менялся по-разному, то есть у каждой популяции была своя эволюционная судьба. Колебания доли доминантного гена из поколения в поколение сделали для учеников явным вклад в эволюционный процесс направленных факторов.

Анализ графиков изменения генофонда популяций, оказавшихся на ином фоне, дал возможность заметить действие отбора⁷, не слишком заметное в ситуации стабильного самовоспроизводства популяции: ученики обнаружили в некоторых популяциях резкое смещение в сторону преобладания окраски, более подходящей под новый, сменившийся фон. Именно это заметное глазу явление позволило учителю ввести термин «естественный отбор», а ученикам сформулировать, что это такое. Не столь заметное явление стабилизирующего отбора также было обнаружено при анализе графиков. Таким образом, было показано, что естественный отбор происходит всегда.

Моделирование микроэволюции описанным выше способом производилось в разных восьмых и девярых классах неоднократно с 2008 по 2013 год. Было замечено:

а) что большинство учеников понимают и принимают идею эволюции путем естественного отбора, открытую ими в собственном действии, непосредственно в процессе моделирования или анализа графиков;

б) естественный стихийный «ламаркизм», то есть рассмотрение элементарных фактов эволюции с житейской точки зрения, преодолевается зачастую не сразу: схваченная в исследовании мысль не становится собственной опорой в тот же миг;

в) переход от случившегося понимания к его использованию в качестве опоры собственного действия происходит быстрее у более мотивированных к изучению биологии детей (интересующиеся ученики разных классов и ученики профильных классов).

Ещё неоднократно в ходе дальнейших уроков учитель апеллировал к «бумажке» и выводам, сделанным учениками в ходе моделирования, когда они вновь пытались построить самостоятельное рассуждение-объяснение некоторых эволюционных фактов. Стало понятно, что переосмысление собственного более раннего понимания происходит не всегда внезапно, симультанно, с «ага-реакцией». Оно может происходить постепенно, в серии последующих по-

пыток самостоятельного действия (построения «функционального поля» [3]) и требует опосредствования уже ясным и очевидным, но ещё не связанным со всем предыдущим опытом, знанием, фиксированным в модели. О необходимых свойствах такой учебной модели мы писали ранее [4].

Определяет ли сделанное учениками открытие и его включение в собственные действия/опыт способность понимать существующие в культуре тексты? Для ответа на вопрос нами была разработана и через несколько месяцев после формирующего эксперимента проведена специальная констатирующая методика, определяющая уровень понимания научно-популярных биологических текстов. Важно, что содержание этих текстов НЕ изучалось ранее учениками, то есть авторами текстов излагались **НОВЫЕ** для учеников гипотезы из области эволюционных воззрений, обоснованные **НОВЫМИ** для них примерами.

Ученикам экспериментальных и контрольных классов⁸ предлагалось следующее задание.

Вы в качестве корреспондента научного журнала попали на конференцию, опоздав к ее началу. Сейчас на трибуне выступающий А.

Выступающий А:

«Вот летит шмель. Задавали ли вы себе вопрос, как возникли его крылья? Ведь шмель может лететь только на достаточно совершенных крыльях (вспомните историю авиации). Но ясно, что сразу они не могли быть совершенными: у дальних предков шмеля на спине были органы, похожие на крылья, но на них нельзя было летать. Значит, они были бесполезными придатками? Почему же они не исчезли?»

Палеонтология не дает нам ответа на этот вопрос.

Такой ответ мы находим в принципе смены функций и предполагаем, что раньше крыло служило для другой цели, например для дыхания, подобно жаберным пластинкам некоторых ныне живущих личинок. Эти пластинки могут быстро двигаться, помогая плаванию. Так к функции дыхания прибавляются функции движения. Конечно, это не доказательство, а лишь возможное объяснение. Но оно основано на том, что крыло насекомых непрерывно меняет свои функции.

Вот летит стрекоза — все четыре ее крыла одинаково служат лишь для полета. У шмеля они издают звук: когда вы растревожите гнездо, шмели, не взлетая, сначала просто издают угрожающие звуки, гудят. А задние крылья кобылок, нередко ярко-красные, имеют предупреждающее значение. Такая же роль носителей окраски свойственна крыльям бабочек, все еще летающих на крыльях. Но уже у кузнечиков передние крылья отчасти утрачивают роль ор-

⁷ Явление движущего отбора.

⁸ В качестве контрольных были взяты два 9-х класса языковой гимназии (ЦАО г. Москвы), которые изучали теорию эволюции традиционным образом, т. е. слушая развернутое и наглядное объяснение учителя, изучая самостоятельно тексты учебников. При этом важно, что эти учащиеся имели такие же учебники для чтения, что и наши экспериментальные классы. Преподавание биологии в контрольных классах вел опытный, заслуживающий всяческого уважения педагог, которому удалось подготовить немало победителей районных и городских олимпиад по биологии. Можно предполагать, что поскольку профиль этих гимназических классов был языковым, то в этих классах в основной школе велась направленная работа по обучению детей работе с информационными и художественными текстами.

ганов полета. Наконец, у мух задние крылья превращаются в маленькие органы, так называемые жужжальцы, назначение которых — обеспечивать равновесие в полете. Вероятно, выполняя одну главную функцию, крыло в то же самое время могло выполнять и другие, побочные функции. Особи с маленькими, еще не пригодными для полета крыльями, выигрывали в конкуренции с бескрылыми особями и могли передать свои особенности потомству только за счет другой, главной в то время функции крыла»⁹.

Выступающий Б: «Индивидуумы, которые подстраивают поведение или внешний вид к условиям среды обитания, оказываются в наиболее благоприятном положении. Возьмем, к примеру, цветы, естественная среда обитания которых расположена на протяженном горном склоне. У их листьев есть небольшой волосистый покров. Понятно, что этот покров защищает листья на высокогорье. Холод высокогорья, воздействуя на листья, побуждает их еще более увеличивать волосистость. Следующее поколение наследует эти изменения. Так растения, усиливая с каждым поколением свою защиту, как бы «взбираются вверх по склону»¹⁰.

Выступающий В:

«По-гречески “неос” — юность, “тейно” — растягиваю. В нормальных условиях происходит гармоничное развитие органов. Достигнув зрелости, организм готов для размножения. Но бывают и исключения. У живущей в Мексике хвостатой амфибии амбистомы развитие может протекать и иначе. В неблагоприятных условиях личинка амбистомы — аксолотль — может, не дожидаясь зрелости, приступить к воспроизведению потомства. Это и есть неотения.

В случае с амбистомой-аксолотлем неотения — вынужденный и временный прием. Иногда она становится нормой. В подземных озерах встречаются протей — белые слепые угревидные амфибии. Это типичная личиночная форма, о чем свидетельствуют наружные жаберы. В условиях подземелья протей навсегда утратили способность стать взрослой формой. Неотения прочно закрепилась в череде поколений.

Неотенические чудеса известны уже давно. Их значение оценили еще Дарвин и Дж. Гукер, но лишь значительно позже исследователи поняли, что они могут объяснить многие загадки.

За несколько миллионов лет покрытосемянные завоевали сушу, оттесняя на второй план все другие группы растений. Их самым мощным оружием в борьбе за жизнь был цветок, но решающую роль сыграли не пленительные краски венчика, а строение завязи. У покрытосемянных зачатки будущих семян надежно укрыты в сросшихся покровах (плодолистиках). Как, когда и почему возникла такая надежная система? У предков покрытосемянных семена были разбросаны по листу. Сидя в еще не распустившихся почках, такие «семяносные» листья должны

быть сложенными. Представим себе теперь, что лист остается сложенным, а спрятанные внутри зачатки семян продолжают развиваться. В результате получится орган, который иначе как плодолистиком не назовешь. Иными словами, плодолистики — эта важнейшая особенность и «главный козырь» покрытосемянных — произошли путем неотении»¹¹.

1. Какова тема конференции, на которую Вы попали? (**Сформулируйте как можно точнее.**)

2. Кто из выступавших может быть автором гипотезы о происхождении трав из деревьев? Ответьте с обоснованием.

3. Известно, что выступающие А, Б и В принадлежат к двум разным лагерям. Кто из них принадлежит к одному лагерю, а кто к другому? К каким лагерям? Почему?

4. Перед Вами многоножка и рак (дан рисунок внешнего строения многоножки и рака). Опираясь на рассуждения выступающих А, Б и В, постройте в их логике гипотезы, на кого был больше похож общий предок — на рака или многоножку. Опишите возможный ход происхождения рака из общего предка рака и многоножки.

Таким образом, ученики должны были прочитать и проанализировать три небольших фрагмента оригинальных научно-популярных текстов, объединённых эволюционной тематикой, авторы которых опирались на разные объяснительные гипотезы об эволюционных изменениях и рассуждали на незнакомых ученикам примерах.

Обратимся к наиболее интересным результатам диагностики. Они представлены на двух диаграммах (рис. 3 и 4). На первой (см. рис. 3) — сравнение ответов учеников экспериментальных и контрольных классов на заданные вопросы (номера вопросов расположены по горизонтальной оси). По вертикальной оси отложены средние баллы по классу.

Вопрос 1. Формулировка темы конференции.

Балл по данному вопросу (от 1 до 3) определялся в зависимости от меры обобщения, сделанного учениками. Один балл — обобщение практически отсутствует (пример: «Неотения»¹² — новый термин в одном из текстов), два балла — обобщение сделано, но сформулировано не очень точно (пример: «Способ возникновения различных органов»), три балла — ясная формулировка темы, по отношению к которой тексты носят конкретизирующий характер (пример: «Эволюция живых организмов»).

На столбчатой диаграмме рис. 3 видно, что ученики двух контрольных (41 человек) и двух экспериментальных (40 человек) классов справились с задачей неплохо, причём ученики контрольных классов — даже несколько лучше учеников экспериментальных классов.

Вопрос 3. Группировка учёных по принадлежности к разным лагерям.

⁹ Фрагмент текста блестящего популяризатора науки А.С. Серебровского.

¹⁰ Фрагмент рассуждений известного физика Э. Шредингера.

¹¹ Фрагмент оригинального текста биолога С.В. Мейена.

¹² Детские формулировки приводятся без редактирования.

Один балл давался за ответ, где группировка была каким-то образом сделана, основания ее были формальными или не связанными с содержанием текстов. Пример: «Б и В в одном лагере, так как говорят о растениях, а А — о животных». Или: «А и В — лагерь тех, кто привык “не стесняться” на обилие слов. Выступающий Б относится к лагерю тех, кто выражается более лаконично».

Два балла давалось за ответ, где обобщение было содержательным (то есть ученик рассуждал о предмете работы учёного, а не об объекте, но ему не удавалось довести размышление до конца и обосновать его полностью). Пример: «А говорит об изменениях функций органов, а у Б и В они неизменны».

Три балла давалось за содержательную группировку авторов и её полное обоснование. Пример: «Б относится к лагерю, считающему, что эволюция происходит, главным образом, приспособлением живых существ под окружающую среду, а А и В считают, что вначале появляются какие-то изменения, и в случае успеха этих изменений данный вид начинает преобладать».

Ученики контрольного класса объединяли авторов текстов скорее по формальным основаниям, в основном разделяя их на «ботаников» и «зоологов», тогда как ученики экспериментальных классов с той или иной степенью успешности (но в большинстве случаев успешно) производили группировку по содержательным основаниям, пытаясь понять основную мысль каждого автора, вникнуть в предложенный им механизм эволюционных изменений (см. диаграмму на рис. 3). Это подтверждается и ответами учеников на второй вопрос.

Вопрос 2. Настоящим автором гипотезы о происхождении трав от деревьев является С.В. Мейен, и об этом можно догадаться, если опираться на его рассуждения о происхождении аксолотля из амбистомы способом неотении, приведенные во фрагменте речи выступающего В.

В экспериментальном классе большинство учеников смогли определить это и привести обоснование правильного выбора, например: «В., так как он

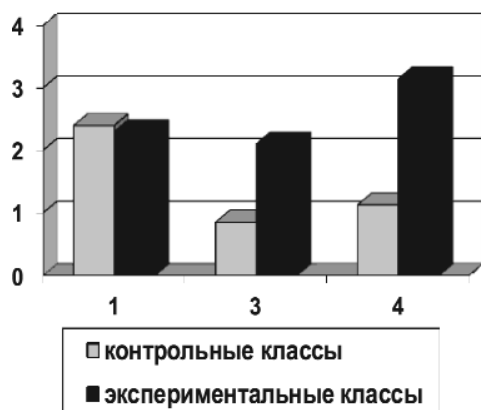


Рис. 3. Ответы учеников экспериментальных и контрольных классов на вопросы 1, 3 и 4

По горизонтальной оси расположены номера вопросов, по вертикальной — средний балл по классу. За ответ на первый и третий вопросы можно было получить максимум 3 балла, за ответ на 4-й вопрос — максимум 5 баллов.

вполне мог предположить, что трава — это неразвившееся дерево». В контрольном классе подобных выборов с обоснованием было в два раза меньше.

Вопрос 4. Продолжение логики автора текста.

Этот вопрос был наиболее трудным. Он требовал от ученика:

- а) понять задачу, то есть держать в голове, что автор каждого текста имеет некоторую логику рассуждений, применимую не только для анализа примера из текста, но и для другого материала;
- б) вникнуть в логику автора — понять, что у разных авторов разная логика, и различить эти логики;
- в) применить каждую логику к совершенно новому материалу.

Как правило, даже для взрослого человека подобные действия трудны, однако являются жизненно необходимыми умениями. Многие житейские конфликты обязаны своим возникновением и печальным исходом именно неспособностью людей понять логику рассуждений другого человека и неспособностью встать на его место.

На столбчатой диаграмме рис. 3 можно видеть, что средний балл учеников экспериментальных классов в ответах на этот вопрос почти в три раза превысил средний балл учеников контрольных классов. Но что значит в три раза?

Обратимся к круговым диаграммам на рис. 4а и 4б, которые показывают распределения типов ответов на данный вопрос.



Рис. 4а. Распределение типов ответов на вопрос 4 (экспериментальные классы)

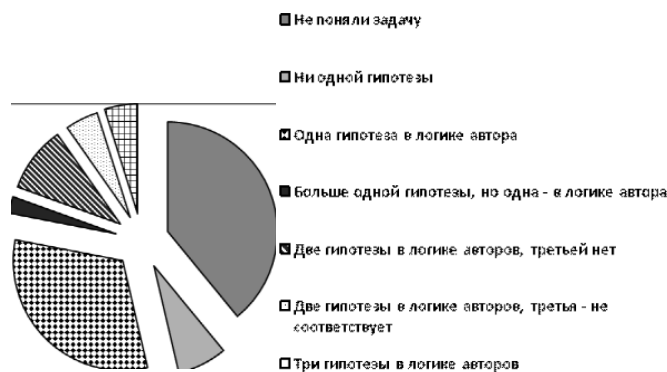


Рис. 4б. Распределение типов ответов на вопрос 4 (контрольные классы)

Некоторые ученики, очевидно, не поняли задание или не захотели его выполнять из-за высокой трудности, то есть не приступили к выполнению данного задания. Таких было чуть более 40 % в контрольных классах и чуть более 10 % в экспериментальных классах.

К «нулевому ответу» (0) мы отнесли ответы учеников, которые, очевидно, поняли задание и пытались выполнить его, но не смогли выстроить ни одной гипотезы, соответствующей логике автора текста. В контрольных классах примерно 15 % таких ответов, в экспериментальных классах — отсутствуют.

Один балл (1-й тип ответа) давался за построение единственной гипотезы (или двух-трех по сути одинаковых, выстроенных в одной логике, причем не обязательно авторской). Чаще всего это была гипотеза житейско-ламаркистского характера, но в отдельных случаях — дарвинистского толка. В контрольных классах таких ответов немного более 30 %, в экспериментальных классах примерно 10 %.

Два балла (2-й тип ответа) давалось в случае, если были развернуты две или три разных гипотезы и только одна из них соответствовала авторской логике. В контрольных классах таких ответов около 2 %, в экспериментальных классах примерно 10 %.

Три балла (3-й тип ответа) ученик получал, если ему удалось развернуть две гипотезы в соответствии с логикой авторов, а третья отсутствовала или была подобна одной из первых двух. В контрольных классах таких ответов около 11 %, в экспериментальных классах примерно 13 %.

Четыре балла (4-й тип ответа) присуждалось за разворачивание трех гипотез, две из которых соответствовали логике авторов текстов. Пять баллов (5-й тип ответа) — если все варианты гипотез были построены в соответствии с авторской логикой. Подобных ответов в контрольных классах менее 10 % (в сумме для 4 и 5). В экспериментальных классах, наоборот, ответов четвертого и пятого типа в сумме более 50 %!

Между ответами на один-два и три-пять баллов, на самом деле, лежит огромная пропасть. Это пропасть между неспособностью встать на другую, отличающуюся от твоей, точку зрения, и способностью сделать это.

Таким образом, полученные результаты явно обнаруживают огромные различия в читательской грамотности, а именно в самом существенном элементе читательской деятельности — в понимании текста, между учениками контрольных и экспериментальных классов — детьми одного возраста и социального положения.

Поскольку в этом эксперименте нами не были учтены возможные различия в уровне читательской грамотности этих детей до нашего формирующего эксперимента, которые могли бы объясняться разницей их подготовки в области чтения в начальной школе и 5–8-х классах основной школы, мы решили провести дополнительную проверку полученных результатов.

Два девярых класса московской гимназии № 1567¹³ небиеологического профиля обучались биологии с 6-го класса по одной программе в объеме двух часов в неделю у одного учителя, за исключением развернутого моделирования микроэволюции в 9-м классе по типу описанного выше, которое было проведено только в одном из двух классов (более «слабом»).

По завершении формирующего эксперимента ученикам была предложена задача с тремя текстами. Распределение их ответов на четвертый вопрос задания на круговых диаграммах на рис. 5 и 6.



Рис. 5. Распределение типов ответов на вопрос 4 (экспериментальный класс гимназии № 1567 — 27 человек)



Рис. 6. Распределение типов ответов на вопрос 4 (контрольный класс гимназии № 1567 — 23 человека)

По диаграммам видно, что ученики более «слабого» класса, изучавшие тему эволюции путем моделирования и самостоятельного исследования на модели, смогли значительно дальше продвинуться в понимании скрытой логики авторов текстов. Большая часть из них сумели выстроить три разных гипотезы, из которых либо все три, либо две соответствовали логике авторов текстов. Большая часть учеников другого класса, не изучавших тему эволюции таким способом, смогли выстроить либо одну, как правило, житейско-ламаркистского толка, либо две гипотезы в авторской логике, причем одна из двух (если их было две) была также непременно лamarкистской. Существенные различия между экспериментальными и контрольными группами, между двумя контрольными группами, а

¹³ Ученики приходят в 5-е классы этой гимназии из разных школ, то есть сравнение двух ее классов снимает вопрос о влиянии на детей начального обучения чтению.

также несущественное различие между двумя экспериментальными группами были подтверждены с помощью критерия хи-квадрат Пирсона¹⁴.

Можно заключить, что характер вопросов, предъявленных ученикам, требовал не умения понять и оценить ЛЮБОЙ текст, но вникнуть в суть гипотез о механизмах эволюции, выраженную словесно. Представляется, что для понимания любого текста объяснительного характера, не только описывающего явления и факты, но вскрывающего суть явлений (а именно такие тексты составляют преобладающую часть материала школьных учебников для основной школы), необходимы читательские умения:

- обнаруживать предмет рассуждения (в отличие от его объекта);
- выявлять позицию автора, то есть определять существенное отношение, с позиции которого автор строит свое сообщение;

Литература

1. Библер В.С. Кант-Галилей-Кант. М.: Мысль, 1991. 320 с.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
3. Нежнов П.Г. Опосредствование и спонтанность в модели «культурного развития» // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 2007. № 1. С. 133–146.
4. Цукерман Г.А. Оценка читательской грамотности. Материалы к обсуждению (на правах рукописи). М., 2010. 67 с.

- следовать за ходом рассуждений автора, удерживать, понимать и предугадывать авторскую логику.

Возвращаясь к началу нашей статьи, мы обнаруживаем за проявленными учениками читательскими умениями «матрицу» и «опалубку» понимания, которая была выстроена в совершенно другой работе — в моделировании эволюционных изменений, а не в работе по чтению и анализу текстов подобного рода.

Сравнивая устную и письменную речь школьников, Д.Б. Эльконин писал, что «мышление гораздо более тесно связано с письменной речью, чем с устной» [6, с. 103]. Подойдя к этому вопросу с другой стороны — со стороны понимания школьниками текста, мы увидели столь же тесную связь мышления и письменной речи: необходимость развития мышления не только для построения своей письменной речи, но и для понимания чужой.

5. Чудинова Е.В., Зайцева В.Е. Учебная модель как единица обучения и зерно развития // Культурно-историческая психология. 2009. № 4. С. 83–93.
6. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. М.: ИНТОР, 1998. 112 с.
7. Barluenga M., Stolting K.N., Salzburger W., Muschick M., Meyer A. Sympatric speciation in Nicaraguan crater lake cichlid fish // Nature. 2006. V. 439. № 9. P 719–23. doi:10.1038/nature04325.
8. PISA 2009. Assesment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science [электронный ресурс] // OECD/ Better policies for better lives. 2009. URL: <http://www.oecd.org> : 04.05.2010.

¹⁴ Существенные различия между контрольными группами из первого и второго обследования могут быть связаны с различием школ (профилизацией обучения — в первом случае это языковая гимназия, во втором — физический класс гимназии), а также с индивидуальным стилем учителя.

Modeling and Understanding Texts in Learning Contexts

E.V. Chudinova

PhD in Psychology, leading research fellow at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
chudinova_e@mail.ru

V.Ye. Zaitseva

Honored Teacher of Russia, teacher of biology at the Gymnasium № 1567, Moscow, Russia
chudinova_e@mail.ru

The paper focuses on the role of mediation in adolescent learning and, in particular, on the development of the ability to understand scientific/popular scientific texts in adolescents. The hypothesis was that comprehension of a science text requires a highly developed conceptual thinking in the field of knowledge to which the text refers and therefore cannot be formed simply through 'teaching one to read'. The paper describes how modeling in the learning context was organized using an experimental school course in biology ("Evolution" section for 9th class) and gives a logical/object-oriented and logical/psychological analysis of the introduction of a concept of natural selection. The outcomes of the final diagnostics of four groups of 9th class students of Moscow schools (the total of 131 students) using a technique created by the authors revealed significant differences in reading comprehension between the students of experimental classes (that is, the ones participating in the developmental research) and the students of control classes who were taught the theory of evolution in a traditional way.

Keywords: reading literacy, reading comprehension, sign mediation, modeling in learning contexts, theory of evolution, natural selection.

References

1. *Bibler V.S.* Kant-Galilej-Kant [Kant-Galilei-Kant]. Moscow: Publ. Mysl', 1991. 320 p.
2. *Davydov V.V.* Teorija razvivajushhego obuchenija [The theory of developmental education]. Moscow: INTOR, 1996. 544 p.
3. *Nezhnov P.G.* Oposredstvovanie i spontannost' v modeli "kul'turnogo razvitija" [Mediation and spontaneity in the model of "cultural development"]. Vestnik MGU. Serija 14. Psihologija [Herald of MGU, ser. 14, Psychology], 2007. № 1. P. 133–146.
4. *Zuckerman G.A.* Ocenka chitatel'skoj gramotnosti. Materialy k obsuzhdeniju (na pravah rukopisi) [Rating readership literacy. Materials for discussion (as a manuscript)]. Moscow, 2010. 67 p.

5. *Chudinova E.V., Zajceva V.E.* Uchebnaja model' kak edinica obuchenija i zerno razvitija [Model as a unit of learning and developing embryo]. Kul'turno-istoricheskaja psihologija [Kultural-historicak psychology], 2009. № 4. P. 83–93.
6. *Jel'konin D.B.* Razvitie ustnoj i pis'mennoj rechi uchashchihsjaja [Development of oral and written language of students]. Moscow: Publ. INTOR, 1998. 112 p.
9. *Barluenga M., Stolting K.N., Salzburger W., Muschick M., Meyer A.* Sympatric speciation in Nicaraguan crater lake cichlid fish. Nature. 2006. V. 439. № 9. P. 719–23. doi:10.1038/nature04325.
10. PISA 2009. Assesment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science [электронный ресурс] // OECD/ Better policies for better lives. 2009. Available at: <http://www.oecd.org> : (Accessed 04.05.2010).

Для цитаты:

Чудинова Е.В., Зайцева В.Е. Учебное моделирование и понимание текста // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 44–53.

For references

Chudinova E.V., Zaitseva V.Ye. Modeling and Understanding Texts in Learning Contexts. Kul'turno-istoricheskaja psihologija [Cultural-historical psychology], 2014. no. 1. P. 44–53.

Полнота развития сюжетно-ролевой игры

Л.И. Эльконинова

кандидат психологических наук, PhD, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии образования ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет» (ГБОУ ВПО МГППУ), Москва, Россия
milaelk@gmail.com

В статье дополнено представление о развитии сюжетно-ролевой игры. «Упором» для анализа является данное Д.Б. Элькониным более чем 30 лет назад определение игры и её единицы, представление о зарождении, расцвете и распаде этого типа игры. Описаны ключевые моменты развития формы игрового действия от этапа, когда сюжетно-ролевая игра является лишь потребным будущим, к этапу её актуальной формы и, наконец, к моменту, когда она становится ресурсом дальнейшего развития. Акцент сделан на прочувствовании ребенком игрового действия, двуплановости и конфликтности перехода к новой форме действия. Осью описания онтогенеза сюжетно-ролевой игры является процесс возникновения новых форм действия: действие «как будто» в раннем возрасте; двухтактное игровое действие, в котором сопряжены вызов и ответ на вызов (дошкольный возраст); внутренний план действия (школьный возраст). Показана не только основанная на экспериментальных данных научная картина развития игры, но и место/бытование игры в жизни детей.

Ключевые слова: онтогенез сюжетно-ролевой игры, ситуация развития в игре, пространство игры, действие «как будто», чувствование ребенком игрового действия.

* * *

Д.Б. Эльконин в «Психологии игры» писал о трудностях, возникающих при общем определении игры: ни этимологическое, биологическое или психологическое объяснение не было для него достаточно убедительным, адекватным и полным. Он считал, что игра — специфически детская форма деятельности, а «в современном обществе взрослых развернутых форм игры нет, её вытеснили и заместили, с одной стороны, различные формы искусства, а с другой — спорт» [13, с. 20]. Однако в рискованной и непредсказуемой жизни современного общества игра необходима не только детям, но и взрослым, поскольку в предельно изменчивом мире игровой опыт помогает человеку быстро преобразовать форму поведения [5]. Появились новые типы игр (компьютерные, деловые и др.), новые игровые методы обучения самому разному содержанию не только в образовательной, но и терапевтической практике; возникла педагогика проживания (experiential pedagogy), в которой практическая драматургия игр акцентирует пробы, испытание и проживание [19]. Учитывая предположения Д.Б. Элькониной об игре как об особом типе психической регуляции и управления поведением (развернутой ориентировочной деятельности), а также идею П.Я. Гальперина об ориентировке

поведения как условия успешности действия, мы считаем, что основной функцией игры является пробность, и считаем, что *общее определение* игры может быть следующим. Игра — свободная деятельность, в которой *опробуются* (испытываются) идеальные предметы — смыслы действий, внутренние состояния или способы действований. Целью такой пробной деятельности является ориентировка в предмете и самом себе, обнаружение своих возможностей, выявление самого себя. Самовыявление в игре осуществляется благодаря тому, что человек реально открыт миру потенциального, *возможного*; именно поэтому игра разворачивается в виде *пред-ставления* (исполнения, выразительной репрезентации) каких-либо ситуаций, смыслов, состояний, действий или в виде *состязания* [10]. Игровая ситуация безопасна, поскольку человек в ней действует в условном плане (как будто, в режиме пробы), но приобретенный опыт является настоящим и безусловным, так как в игре он прочувствован, прожит. Именно это проживание недостаточно исследовано.

Сюжетно-ролевая игра типична для детей дошкольного возраста, и приведенная выше характеристика напрямую к ней относится. Качественное своеобразие и развивающее значение этого типа детской игры заключается в построении особых игровых (т. е. воображаемых) ситуаций, в которых дети *опро-*

Для цитаты:

Эльконинова Л.И. Полнота развития сюжетно-ролевой игры // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 54–62.

For references

Elkoninova L.I. Role Play Development: The Complete Picture. Kul'turno-istoricheskaja psikhologija [Cultural-historical psychology], 2014. no. 1. P. 54–62.

буют, «моделируют» человеческие отношения, выявляют, *зачем* человек что-то делает, в чем смысл его действий [13]. Взрослому непонятна детская жизнь в мнимом мире игры, а для детей игра — это правда именно благодаря иносказательности игровых действий. Как возможно, что смысл для детей *есть* [12], когда всё вокруг несерьезно, как будто? Для ответа на этот вопрос попытаемся восстановить главные качественные изменения и переходы в развитии этого типа игры, опишем форму прочувствования ребенком своего действия.

Развитие игры будет рассмотрено не дуплетно (отечественная психология, вслед за Л.С. Выготским, изучает два уровня развития действия — его актуальный уровень и зону его ближайшего развития), а триплетно¹ [1; 2]. Иначе говоря, будут учитываться три уровня развития игры: игра как потребное будущее, которое на следующем уровне становится актуальным, и, наконец, игра как ресурс дальнейшего развития ребенка.

1. Сюжетно-ролевая игра как потребное будущее

Когда Д.Б. Эльконин уточнял предпосылки возникновения ролевой игры, он прежде всего выделял использование реальных предметов в соответствии с их игровым значением — замещение [13]. Такое качественное изменение детского действия необходимо потому, что смыслы, отношения — это идеальные формы, и действие с ними отличается от способа действия с реальными предметами — орудиями (ложкой, молотком). Чтобы в игре ребенок смог обнаружить, а потом удержать такую «высокую материю», как смысл действия (отношения людей), ему, прежде всего, нужно научиться действовать «как будто», не теряя при этом реальный план. Возникновение двупланового игрового действия, а потом и ролевого действия составляет задел, без которого развитая форма сюжетно-ролевой игры невозможна. Думаю, именно это имел в виду Л.С. Выготский, когда писал о мнимой ситуации (расхождении видимого и смыслового поля) как основе игры дошкольников [3]. Поэтому на этом этапе развития игры *первой важнейшей задачей* ребенка в раннем возрасте является *открытие двойного значения своего действия, практическое опробование/выстраивание игрового действия «как будто» и опознание его* в этом качестве. Опишем, как основные достижения в раннем возрасте (*ходьба, речь, предметные действия*) связаны с дифференциацией ребенком действия «по-настоящему» от действия «понарошку».

Любой новый опыт (возникновение образа в том числе) непременно должен быть связан с телесным ощущением [1; 2]. Когда ребенок начинает *ходить*, перед ним открывается не просто большее зрительное пространство — оно должно быть прочувствова-

но тонико-кинетически. Ребенок начинает чувствовать различие между «здесь» и «там», у него возникает образ действия в наглядно-моторном поле, где «телесно помнятся» границы, запреты взрослого (сюда можно, а туда нельзя) и места, преодоление которых требует мышечного усилия, напряжения. С появлением внешних границ возникает и «реакция» на запрет: намеренное нарушение запрета. Это не просто детское непослушание, а единственная возможность установить, прочувствовать *внутренние* границы. Если внешнюю границу действия устанавливают ребенку взрослые («нельзя»), то внутренняя граница «я/не «я», «мое тело»/ «тело другого человека» и, тем более, «я — как будто собачка»/ «я — Вася или Маша» тоже ребенком должна быть самостоятельно опробована и определена. Это ощущение ребенку дается трудно: он очень постепенно учится разделять себя и мир вокруг; лишь на третьем году жизни начинает чувствовать своё я («сам»), хотя от своего зеркального отражения отличает себя раньше.

Граница свое/иное должна быть прочувствована, прежде всего, телесно — ребенок борется за пространство в песочнице, проявляет «собственничество»: не отдает свои игрушки, забирает чужие, складывает собственные вещи в свою сумочку и пр. В раннем возрасте возникает важное для будущей ролевой игры внутреннее различие своего (безопасное пространство, дом) и иного (вне дома). Для определения «свойств» этих пространств ребенок челночно переходит из одного к другому. Мы видим, что ему удалось «поймать» различие между своим и иным, если он сам как-то фиксирует границу между ними. Например, в игре «в магазин» на полпути из дома ставит стульчик-«дверь» и при входе в магазин его отодвигает, т. е. выделяет порог, который следует переступить для входа в иное, чем дом, смысловое пространство [6].

С освоением речи впервые становится возможной жизнь в образах, которые ребенком долго *проживают как настоящее, реальные*. В моей консультативной практике в отделе раннего возраста мамы нередко спрашивали, всё ли в порядке с ребенком, который говорит, что у него есть друг или собачка (другое животное). Ребенок с другом разговаривает, гуляет, играет, сам ему дал имя (разумеется, речь не идет об игрушке), однако мама точно свидетельствует, что ни друга, ни домашнего питомца вообще не существует, но когда она в этом пытается убедить ребенка, тот злится, со слезами настаивает, что точно есть. Это не истинная игра, а Ernstspiel, поскольку ребенок не дифференцирует игровую ситуацию от реальной, и, в этом смысле — нулевая точка развития игры.

Изображение на картинке ребенок воспринимает как настоящее (ищет на обратной стороне листа хвостик зайчика, нарисованного в анфас), слово слито с реальностью. Ребенку предстоит интуитивно их от-

¹ Триплет — механизм последовательного возникновения функциональных систем (связок функций).

делить — и в раннем возрасте этот процесс начинается. Например, в предметных действиях ребенок довольно рано обнаруживает, что «куличик» на самом деле несъедобный — и эта граница телесно чувствуется пробой песочного куличика на зуб. Многократные «выпекания» песочных куличей и их разрушения помогают отделить слово «кулич» от реального предмета, сделанного руками ребенка.

Отрыв слова и реальности происходит также благодаря появлению в детской жизни игрушки как таковой — предмета, действия с которым не имеют жесткой логики. Ребенок ещё не знает, что такое игрушка, он должен игрушку отличить от реального предмета — надкусить игрушечный пластмассовый банан, чтобы прочувствовать и сообразить: он не настоящий. Отделение слова от реальности происходит в каждодневной жизни, когда родные разыгрывают с ребенком своеобразную игру в страшное. Я наблюдала на парковой площадке маму с дочкой приблизительно двух лет, которые многократно повторяли простую игру-ритуал. Мое внимание сначала привлёк очень странный громкий крик ребенка, прерывавшийся небольшими регулярными паузами. Когда я подошла немного ближе, причина ритмично возобновляющегося крика стала понятной: мама и девочка стоят на расстоянии около 3–4 метров друг от друга; девочка произносит: «Ещё дракон!». Мама, стоя *на месте*, некоторое время топает ногами и произносит грубым голосом: «Иду, иду, сейчас я Риту съем!» Девочка *не убегает*, а начинает панически вопить от страха, но её поведение заметно амбивалентно: она по-настоящему боится, а вместе с тем — ей нравится пугаться. В момент угрозы «дракона» она кричала от ужаса, но через крик стал прорываться смех. Мама тоже начинает смеяться, бежит к девочке, поднимает её на руки, целует, обе хохочут в полный голос, девочку опускают на землю, она на такое же расстояние отходит от мамы, и игра начинается снова. Девочке необходима безопасная дистанция; если бы это был посторонний человек, да ещё переодетый в костюм, она бы смертельно испугалась, но тут мама и есть дракон — как так может быть? Если «как будто» — может. Но что это такое — «как будто»? Как его увидеть, открыть? Не иначе, как это делала девочка в данной игре — многократно подставиться «дракону» и убедиться, что всё заканчивается благополучно.

Д.Б. Эльконин полагал, что в игровых действиях «предметное действие передается в обобщенной и сокращенной форме, в форме схемы действия» [13, с. 185] — в игре ребенок действует с предметами только по их значению. Но как эта, говоря словами Д.Б. Эльконина, обобщенность культурно задана? Если ребенок в предметных действиях учится воссоздавать способы, заданные в образце, то в игре он должен воссоздать предметное действие, лишь изображая его. Где он может «увидеть» и как можно прочувствовать «чистую схему» действия? Я думаю, что прямого хода от предметных действий в игре нет: здесь должно сыграть свою роль культур-

ное средство. По-моему, схема действия, его образ задан в текстах, адресованных культурой именно раннему возрасту — кумулятивных сказках. Их сюжеты предельно просты — это разворачивание/свёртывание какого-либо действия. Вместе с тем, эстетическая форма кумулятивной сказки содержит конфликт между материалом — сквозным действием, составляющим событие сказки, с одной стороны, и эстетической формой рассказа об этом действии, с другой. Например, в сказке «Репка» описано сквозное действие — тянется репка, и процесс разворачивания этого действия акцентирован: по очереди появляется новое действующее лицо; вытаскивание репки повторяется шесть раз разными персонажами, рост которых становится всё меньше. Так передано усилие («тянут-потянут, вытянуть не могут») — ещё немножко, и результат получится («вытянули репку!»). Однако повествование об этом действии строится в *противоположной* последовательности, чем вытягивание репки: рассказ, кто за кого держался, повторяется тоже шесть раз (постепенно от «дедка за репку» до «мышка за кошку, кошка за Жучку, Жучка за внучку, внучка за бабу, бабу за деду, дедка за репку»).

Пересказ этой сказки даже детям дошкольного возраста не дается легко из-за содержащегося в ней внутреннего конфликта художественной формы и материала (Л.С. Выготский). Но слушание повествования о событии, которое реально не происходит перед глазами, а лишь рассказано, способствует не только выявлению схемы действия, но и остова осмысленного сцепления действий в событие, зарождению работы внутреннего глаза. Предметная игра — это практика воссоздания связанности действий какого-либо события.

Именно в раннем возрасте дети начинают слушать стихи, рассказы, сказки, учатся следить внутренним взором за событием, выходящим за рамки непосредственных жизненных ситуаций. Событие разворачивается в художественном времени, не совпадая со временем разворачивания реальных действий, что позволяет охватить целостность и завершенность действия. Поэтому маленькие дети легко берутся разыграть услышанное.

Вместе с тем, слушание сказок, особенно волшебных, не может не вызывать у детей страх, поскольку они ещё недостаточно дифференцируют слово и действительность. Кроме того, согласно Ю.М. Лотману [8], в тексте сказки содержится деление пространства на внутреннее и внешнее, т. е. волшебное, далекое, со страшными персонажами, которое «накладывается» на имеющийся у ребенка опыт своего/иного. Когда ребенок слушает сказку, внешнее и иное пространство соприкасаются. Поскольку время сказки замкнуто, а у самого ребенка ещё слабое представление о времени, ему неизвестно, насколько время события в сказке близко к времени её рассказывания [7]. Иными словами, для ребенка происходящее в сказке может случиться когда угодно и где угодно, т. е. и здесь, и сейчас.

Второй важнейшей для развития сюжетно-ролевой игры задачей, с которой нужно справиться ребенку в раннем возрасте, — открыть свое намерение как собственное стремление, желание (оно и будет предметом развитой сюжетно-ролевой игры).

Инициатива как сознательная и произвольная проба смысла действия пробуетея в сюжетно-ролевой игре дошкольников. Развитие интенциональности имеет свою онтогенетическую историю. Ребенок очень рано способен действовать направленно (по крайней мере, с момента хватания и удержания предмета, что в норме происходит, когда ему 3–4 месяца), а отчетливое стремление, желание появляется у годовалого ребенка, но ребенок еще долго не знает, что действует именно он. На мой взгляд, *в раннем возрасте ребенок учится чувствовать, обнаруживать и удерживать желание как своё.* Чувствование своего желания является необходимым условием обнаружения себя действующим, возникновения личного действия. О.В. Сердюкова [9] описала некоторые феномены детского поведения, свидетельствующие, что ребенок «щупает», выявляет собственное желание именно как свое. Чувствование своего хотения связано с попытками ребенка *отделить себя от других.* Такие пробы проявляются как на материале предметов (борьба за «моё»), так и на материале действий. Перечислим их.

1. После полутора лет возникает намеренно отсроченное действие. Когда взрослый показывает ребенку какие-либо действия, побуждает его повторить их, он сразу не делает, а лишь спустя некоторое время выполняет просьбу взрослого. При этом он отходит от взрослого, делает, что его просили, но если взрослый хочет посмотреть, как у ребенка получается, он прерывает действие и отходит.

2. Ребенок приблизительно после двух лет отделяет желание действовать от самого способа действия. Он проявляет интерес к действию, но не выполняет его сам, а настаивает, чтобы это делал взрослый. Ребенок как бы отстраняется, лишь наблюдает за действиями взрослого, а в некоторых случаях им руководит. Например, он уже может из деталей конструктора создать простую постройку, но когда взрослый просит это сделать, отвечает: «Делай ты», или «Ты сам/а».

3. Ребенок наотрез отказывается выполнить то, что просит взрослый, т. е. сопротивляется желаниям взрослого.

Около двух лет ребенок приобретает первый опыт отделения действия от желания, когда родители начинают у него спрашивать согласие/несогласие на действие (что будет есть, с какой игрушкой играть, какую шапочку хочет надеть). Он постепенно понимает, что от его собственного желания зависит реакция близких.

4. Одновременно с вышеуказанным поведением ребенок уже до двух лет направленно пробует ранее не удавшееся ему действие, пока не добьется нужного результата. Удачное выполнение такого действия он ощущает как победу, триумф. Здесь ребенок по-

лучает опыт успешной самостоятельной реализации своего намерения. Так становление собственной инициативы вместе с совершенствованием технической стороны действия способствует возникновению личного действия — новообразования раннего возраста.

Отделение ребенком себя от других делает возможным принятие роли, без которой нельзя опробовать человеческие отношения в сюжетно-ролевой игре. В раннем возрасте это сначала роль в действии. Например, ребенок фактически действует как доктор, но свою роль еще не называет, а когда у него спрашивают: «Ты доктор?», он отвечает: «Нет, я Дания!»

В начале дошкольного возраста младшие дети (3–5 лет) могут принять и обозначить словом свою роль, разыгрывать в соответствии с ней цепочку действий с игрушкой или другим ребенком, использовать ролевую речь. Однако согласно Д.Б. Эльконину это лишь первая стадия развития сюжетно-ролевой игры — её содержанием являются только социально направленные предметные действия, а не отношения между людьми. *Тогда зачем ребенку нужны перечисленные достижения, если сама игра ещё очень простая и эмоционально спокойная? Почему в ней эти умения не востребованы для выявления человеческих отношений?*

Переход к новому качеству игры требует времени, он должен быть культурно опосредствован и не может быть плавным, бесконфликтным (развитая игра характерна для пятилетних детей).

II. Актуальный уровень развития сюжетно-ролевой игры

Какой рывок необходимо ребенку сделать, чтобы в игре центром его внимания стал смысл человеческого действия? По Д.Б. Эльконину, движущая сила развития — это собственная деятельность ребенка — источник активности перехода к новой организации игры должен исходить от него самого. Недостаточно просто приложить усилия, «поднажать», ребенок должен направить свою энергию на новую культурную форму жизни (Л.С. Выготский). По-моему, для Даниила Борисовича эта форма ассоциировалась с правилами, в которых, безусловно, воплощена система отношений людей, но как подчинение правилу связано с появлением развитой (культурной, идеальной) формы игры? Разве культура адресует дошкольникам лишь тексты о том, что надо придерживаться принятых в обществе норм поведения? В чем всё-таки состоит творчество игры и чем так детей привлекают игры? Мы воссоздали процесс культурного опосредствования развития в сюжетно-ролевой игре [14; 15; 17] и сейчас его лишь кратко опишем.

На пороге дошкольного возраста ребенок уже много может и знает об этом. Он чувствует своё тело; дифференцирует свое и иное пространство (в связи с этим появились возрастные страхи); самостоятелен

в бытовых предметных действиях (гигиенических навыках); отделил себя от других («Я»), чувствует свои собственные желания, стремления. А родители его не берут с собой на работу, наоборот, ведут в детский сад, ради его безопасности много чего запрещают. Это не очень приятное ощущение жизни — на что он тогда годится? Кому он нужен? Куда ему девать собственные устремления? Более того, в жизни ребенка встречаются события, которые его сильно впечатляют, вызывают живые чувства, затрагивают его экзистенциально, но он не понимает их смысл (расставание с близкими, зависть, обида, страх перед стихией, сказочными персонажами, необходимость подчиниться воле другого и др.). Эти переживания являются *эмоциональным материалом* детских игр. С ними надо что-то делать — и ребенок пытается придать им смысл, преодолеть их, справиться с ними в игре. Как это можно удачно сделать, подсказано в волшебных сказках: формы их сюжетов олицетворяют (прежде всего, в лице героя) способ, как самому в игре стать героем, взяв на себя инициативу. Сюжет волшебной сказки — прототип двухтактной формы игрового сюжета как пробы инициативности.

Чтобы в игре осмысленно опробовать стремление, желание что-то совершить, ребенку сначала надо самому «подставиться» — создать игровую ситуацию вызова, выстроить обстоятельства, которые породили его естественные эмоции. Так он их заново чувствует — иначе нечему придавать форму, нечего посредством формы преодолевать. Рисковые обстоятельства вызова обращаются к играющим с ожиданием, вопрошают их: что ты сейчас будешь делать? Дальше нужно *ответить на вызов действием*, т. е. взять инициативу на себя (ринуться в бой, свершить невозможное, стать героем или бежать). В такой двухтактной игре и происходит акт развития — проба смысла действия/человеческих отношений. Ребенок челночно двигается от вызова к ответу, пробует самые разные действия в качестве вызова или ответа, соразмеряет пригодность какого-либо действия для вызова и разыгрывает вызов, уже имея в виду ответ, т. е. соотносит замысел и реализацию действия. Отделение замысла от реализации видно в том, что около пяти лет дети еще *до начала игры* выбирают тему игры («Будем в доктора», «в больницу»), а также предпочитаемую ими роль (быстро: «чур, я доктор!»).

Прожить и прочувствовать смысл посредством двухтактной игры не просто: нигде заранее не дано, какое игровое действие подходит под вызов, а каким можно на него ответить — всё зависит от творчества ребенка. Он пробует создать конфликт и разрешить его, многократными повторами игры проверяет взаимосвязь между действиями, т. е. зачем нужно то или иное действие, в чём его смысл. Смысл для ребенка есть тогда, когда он его чувствует, *проживает* с помощью связки двух действий — вызова и откли-

ка на вызов. Прочувствованию отношений/смысла действия способствует внутренний конфликт: нутро ребенка (например, желание девочки из малообеспеченной семьи обладать чужими игрушками), пробивается своей энергией снова и снова, сопротивляется ответу на вызов (этот ребенок в роли лисички не отдаёт игрушки Снегурочке, хотя дети о правиле их возврата договорились ещё до начала игры). Данное Д.Б. Эльконым определение роли как единицы игры можно дополнить — единицей является соотношение двух ролей, связанных как вызов и ответ.

На создание полной формы игры дошкольникам нужно время — кто-то раньше, а кто-то позже создаст игровую ситуацию, в которой возможен вызов. *В этот момент приобретенные в раннем возрасте достижения становятся уместными и востребованными, т. е. актуальными*. Теперь они для ребенка «осмысленны» — становятся игровой техникой для создания двухтактной формы как функционального органа чувствования отношений/смыслов действия. Ребенок их опознает и спонтанно использует как средства сохранения равновесия между игрой и действительностью, создания развернутого своего/иного игрового пространства, удержания границы между ними, а также для подбора подходящей для своего желания роли. Они нужны для внутреннего планирования и выстраивания события игры. Если бы этих достижений не было, ребенку бы никогда не справиться со своими чувствами и переживаниями, он бы им не нашел разрешения посредством культурной формы. Двухтактная форма игры характерна для расцвета игры.

Двухтактная игра — точка отсчета, свидетельствующая об акте развития [11]. Фиксация феномена двухтактной игры — большая удача для наблюдателя не только потому, что их в принципе не может быть много, но и потому, что нужно иметь «очки», через которые видно истинное значение игровых действий. Однотактные игры являются самыми частыми, и поскольку игра очень широко варьирует вокруг двухтактной формы, в момент наблюдения мы не можем знать: ребенок уже разыграл второй такт или только подходит к этому. Чрезвычайно мало знаем и о конкретных способах, которые типично развивающиеся дети используют для создания смыслового пространства игры или ищут подходящее «как будто» для оформления своих иногда довольно сложных эмоций².

Очень важно, что всю «работу» по поиску смысла в игре ребенок должен сделать самостоятельно: игра по определению — свободная деятельность, управляемая ребенком только изнутри, и взрослые не должны вмешиваться в этот процесс. Вместе с тем, приведенная трактовка развития сюжетно-ролевой игры предвещает сложности, когда мы беремся в соответствии с ней формировать игру, искать новый способ её «выращивания».

² Неизвестно также, как конкретно ребенок маркирует реальное пространство, чтобы создать и удержать внутреннее, смысловое пространство игры, или как он связывает пространства с тактами.

Когда с ребенком всё в порядке, он так или иначе выстроит двухтактную игру. В случае если развитие ребенка происходит с затруднениями и он отстает в развитии игры, перед нами стоит как диагностическая задача (что конкретно ему в игре дается трудно или он вообще не может), так и задача формирования — научить его играть. Опыт такого формирования может указать на еще не замеченные, но важные механизмы в нормативном развитии игры, и в дальнейшем помочь определить условия, способствующие возникновению двухтактных игр.

Мы описали идеальный вариант развития игры, но что происходит, если предпосылки игры в раннем возрасте не сформировались? Сегодня значительно чаще встречаются дети, развивающиеся атипично (дети с СДВГ, ОНР и др.). Они посещают инклюзивную группу детского сада, и многие из них отстают в развитии сюжетно-ролевой игры. С такими детьми много занимаются на дополнительных занятиях, они должны освоить программу детского сада, и для свободной игры остается совсем немного времени. Если для них не организовать отдельные «занятия» по формированию сюжетно-ролевой игры, пробел, образовавшийся в раннем возрасте, останется незаполненным и аукнется в младшем школьном и подростковом возрасте. Нет ни психологической диагностики формы игры таких детей, ни методического пособия по «выращиванию» полноценной двухтактной игры с учетом их диагноза. Первой работой в этом направлении является поисковое исследование К.О. Юрьевой³ [18], которая в инклюзивном детском саду формировала двухтактную игру семилетнего мальчика со сложной структурой дефекта.

Диагностика игры показала, что у ребенка отсутствует новообразование, которое должно было сложиться к трем годам: он не отличал и не чувствовал границу между воображаемым и реальным действием. Мальчик не принимал во внимание замысел и ход игры других детей: захотел полетать на самолете, который они построили из стульев (все места уже были заняты, он уже находился в воздухе) — и тут же пытался в него сесть. Ребенок не использовал «как будто» (например: «а давайте, я как будто тоже лечу»), не обозначил свою роль, не спросил у детей, можно ли ему играть в эту игру. Побуждаемый своим спонтанным желанием полетать, он не ощущал, что это только игра, следовательно, нужно себя вести определенным образом. Игра с другими детьми не получалась из-за того, что он не различал смысловое пространство игры и неигры.

Необходимо было найти такие средства формирования полной формы игры, чтобы, с одной стороны, сохранить собственную инициативу мальчика (взрослый не вмешивался в выбор роли, темы игры,

в направлении развертывания сюжета, темп игры) и, с другой стороны, помочь ему нащупать границу между игрой и неигрой⁴.

Идея формирования состояла в том, что полноценная игра возможна только через пространственное самоопределение ребенка, поэтому К.О. Юрьева сначала воссоздавала ключевые точки процесса, которые дети проходят ещё в раннем возрасте. Экспериментатор играла наравне с ребенком и в своей роли или в метакоммуникации *по ходу всего формирования* побуждала мальчика указать в наличном пространстве группы место, где он находится или куда намеревается перейти, а также назвать его «по-игровому» (от своей роли, в том числе).

Сначала она дала ребенку возможность отграничить пространство игры от пространства другой жизни (игра/неигра), т. е. выбрать место, где он сам решил играть («Где мы с тобой будем играть?»). Дальше взрослый побуждал ребенка определить уже «географию» игрового (т. е. своего) пространства: обозначить поначалу внутри него «свое» («где депо твоего поезда», «где дом бабушки машиниста»), а потом определить места иного пространства (озеро, лес). Потом взрослый подталкивал ребенка связать их воедино («Машинист, куда твой поезд едет?»). К.О. Юрьева в процессе игры помогала мальчику заметить момент, когда он действовал прежним, одноплановым способом. Например, в игре «в машины» фольксваген ребенка как будто сломался и мальчик рукой перенес машинку в «сервис». Взрослый спросил: «как твоя машина приехала, она же сломалась?», после чего ребенок погрузил фольксваген на прицеп и повез машину в сервис. К.О. Юрьева поставила мальчика перед необходимостью телесно почувствовать свое действие, ощутить рукой путь передвижения машины с места аварии в сервис, спускала ребенка с облаков пустых (непрочувствованных) представлений на землю.

Когда ребенок хорошо определил свое (внутриигровое) пространство, взрослый создавал слабые вызовы (железная дорога сломалась), чтобы ребенок смог на них ответить. Мальчик постепенно шел к созданию двухтактной игры, и на этом пути были зафиксированы важные точки, связанные с ощущением пространства. Так, раньше чем ребенок выстроил чужое пространство, он многократно опробовал пространство свое: в одной из игр главным событием было то, что его герой провалился в щель в стене дома (мальчик это делал намеренно несколько раз). Так ребенок обследовал собственно границу своего. Ещё одна проба ощущения своего состояла в том, что мальчик выстроил свой дом, но взял на себя отрицательную роль (т. е. понял, что дом может принадлежать разным смысловым пространствам). Выбран-

³ В его репертуаре была лишь предметная игра (стереотипно водил машинки или поезд, внимательно наблюдая за движением колес), конструирование с большими деталями ЛЕГО и неструктурированная ролевая игра (с повязкой красного креста на руке ходил с докторским чемоданчиком по всей группе, но не открывал врачебный кабинет). Так играют дети около трех лет, т. е. у ребенка была существенная задержка развития сюжетно-ролевой игры.

⁴ Мальчик участвовал в двадцати игровых занятиях с взрослым, на которых разыгрывалась режиссерская игра с игрушками (четыре занятия были индивидуальными, в остальных участвовали ещё один-три ребенка).

ный К.О. Юрьевой путь формирования игры оказался успешным — ребенок смог создать полноценную двухтактную игру. Например, эмоциональным материалом одной двухтактной игры была жадность: медведь (он сам) съел мед (вызов), сначала свой поступок утаил, но преодолел свою скупость и поделился с другом (ответ). Мальчик через название/переозначение наличной предметной среды создал *внутреннее пространство игры* (словами А.В. Запорожца, её внутреннюю картину). Он смог играть со сверстниками, защитить свое игровое пространство, и если не успевал за замыслами других детей, спокойно отходил и играл сам.

Процесс создания ребенком поляризованного пространства совпал с последовательностью этого процесса у детей с нормативным развитием [6; 15]. Мы можем заключить, что приведенная теоретическая постановка проблемы имеет и терапевтический потенциал и, следовательно, не является чисто умозрительной.

III. Сюжетно-ролевая игра как ресурс

Какие «дивиденды» (в хорошем случае) приносит сюжетно-ролевая игра на переходе к младшему школьному возрасту, и что из игры станет для ребенка опорой или ресурсом его дальнейшего развития?

Только в сюжетно-ролевой игре дошкольников замысел, желание впервые становится центром внимания ребенка, выделяется им как отдельная реальность. Благодаря игре детское действие качественно меняется: оно для самого ребенка разрывается на две части: замысел и реализацию. Через двухтактную игру он практикуется в согласовании замысла и реализации действия, челночно двигается от одного к другому. Если не получается реализация, он корректирует замысел или изменяет игровые действия в соответствии с замыслом (в силу разных причин — мало ли, партнер не делает то, о чем договорились). В итоге приходит момент, когда ребенок, разыгрывая вызов, уже имеет в виду ответное действие, т. е. приобретает иное отношение к достижению результата, к своему действию в целом.

Приобретенный в игре опыт соотнесения замысла и программы реализации действия становится опорой задачной формы работы ребенка в школе, например, при решении математических задач, при написании сочинения или в предметах эстетического цикла.

Согласование замысла и реализации в игре способствует возникновению полноценного позиционного (децентрированного) действия, которое появляется около семи лет, например, в показываемом са-

мыми детьми кукольном театре би-ба-бо [16]. Суть позиционности сценического действия состоит в удержании ребенком одновременно двух вещей: замысла (я хочу состояться как хороший куклольник в моем показе сюжета о...) и реализации (зрителям понравится пьеса, если я научусь технике кукловождения, сценической речи, и проч.).

Д.Б. Эльконин считал, что к концу дошкольного возраста сюжетно-ролевая игра распадается — это связано с кризисом семи лет, когда ролевая игра уже не так ценна для ребенка, как раньше: теперь в центре его внимания находится серьезное дело — учеба в школе. Это действительно так, но исследования показывают, что игра из жизни детей не уходит. По данным О.М. Борисовой [4], младшие школьники много играют в самые разные игры. Чаще всего они выбирают спортивные игры, подвижные игры с правилами и настольные игры. Эти игры содержат решение каких-либо задач (мыслительных, координаторных, силовых и т. п.), и это их роднит с учебной деятельностью. Если в школе процесс решения задачи регламентирован, то в вышеуказанных играх ребенок может опробовать самые разные способы выполнения игровой задачи, определяя так свои возможности⁵.

Младшие школьники играют и в сюжетно-ролевые игры, но их содержание меняется. Так, дети дошкольного возраста в игре в школу отображают работу учителя, который дает детям реальные (счет, письмо) задания и ставит за выполнение отметки. Но предмет игры в школу у младших школьников иной: это школьные правила. Дети в игре выявляют условия, когда школьные правила можно безнаказанно нарушить (персонажи просят выйти в туалет; запираются в туалете; им «становится дурно» или выводят из терпения учительницу), выясняют, когда нужно безусловно подчиниться и когда правило не имеет достаточных оснований [20].

Выводы

1. Выражением полноты сюжетно-ролевой игры является её двухтактная форма, в которой ребенок определился не только в своей инициативе, но и в телесном ощущении своего действия в пространстве.

2. Внутренним стержнем полноты игры является чувство условного (как будто) действия, которое, сложившись в раннем возрасте, дальше живет как удерживание границы вымысел/реальность в самых разных играх и различных онтогенетических периодах.

3. Путь формирования полноты игры в норме и в атипичном развитии ребенка подчиняется одним и теми же закономерностям.

⁵ Так, я наблюдала на игровой площадке двух восьмилетних детей, которые по-разному спускались с горки. Им это доставляло удовольствие, и в итоге они открыли 22 (!) разных способа, как это можно сделать.

Литература

1. *Архипов Б.А.* Динамика субъективных пространств в раннем онтогенезе. Доклад на 8-х Эльконинских чтениях (2–3 марта 2010).
2. *Архипов Б.А., Эльконин Б.Д.* Язык антропотехнического (посреднического) действия. «Антропопраксис». Ежегодник гуманитарных исследований, Ижевск, 2011. С. 5–16.
3. *Выготский Л.С.* Игра и её роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–76.
4. *Борисова О.М.* Развивающий потенциал игр младших школьников // Молодые ученые столичному образованию. Мат-лы XII городской научно-практической конференции с международным участием. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. С. 10–11.
5. *Игра со всех сторон.* Книга о том, как играют дети и прочие люди. М.: Фонд научных исследований «Прагматика культуры», 2003. 432 с.
6. *Корочкина Ю.В.* Развитие формы игры в раннем и младшем дошкольном возрасте. Дипломная работа. МГППУ, ф-т ПО, М., 2002. 43 с.
7. *Лихачев Д.С.* Поэтика древнерусской литературы. Л.: Художественная литература, 1971. 372 с.
8. *Лотман Ю.М.* Структура художественного текста. М.: Искусство, 1970. 384 с.
9. *Сердюкова О.В.* Специфика инициативности в раннем возрасте. Наука о детстве и современное образование. Мат-лы Международной юбилейной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.В. Запорожца, 6–8 декабря 2005. 184 с.
10. Современная западная философия: словарь / Сост.: В.С. Малахов, В.П. Филатов. М.: Политиздат, 1991. 414 с.
11. *Эльконин Б.Д.* Психология развития. М.: Тривола, 1994. 168 с.
12. *Эльконин Б.Д.* Событие действия (Заметки о развитии предметных действий II). Культурно-историческая психология. 2014. № 1.
13. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
14. *Эльconiнова Л.И.* О предметности детской игры. Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 2000. № 2. С. 50–65.
15. *Эльconiнова Л.И., Антонова М.В.* Специфика игры с куклой Барби у детей дошкольного возраста // Психологическая наука и образование. 2002. № 4. С. 38–52.
16. *Эльconiнова Л.И., Никитина И.Я.* О внутренней картине позиционного действия старших дошкольников (на материале кукольного театра). Вопросы психологии. 2006. № 5. С. 32–41.
17. *Эльconiнова Л.И., Бажанова Т.В.* Развитие формы сюжетно-ролевой игры // Культурно-историческая психология. 2007. № 2. С. 2–10.
18. *Юрвева 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.
19. *Cincera J.* Prace s hrou. Pro profesionaly. Grada Publishing, Praha, 2007 (Чинчера Й. Работа с игрой для профессионалов). 115 с.
20. *Elbers Ed.* Citizenship in the making. Themes of citizenship in children's pretend play. Childhood. 1996. № 3 (4). P. 499–514.

Role Play Development: The Complete Picture

L.I. Elkoninova

PhD in Psychology, associate professor at the Chair of Developmental Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education. Moscow, Russia
milaelk@gmail.com

The paper gives an enriched/enhanced description of role play development in children. The starting point of the current analysis is the definition of role play, its unit, its origins, peak and disintegration given by Daniil Elkonin more than 30 years ago. The paper describes the key elements in the development of the form of play action, from the stage when role play is merely a required future, to the stage of its actual form, and, finally, to the point where it becomes a resource for the future development. Special attention is drawn to the child's inner experiences of play actions and to the two-dimensional and conflict character of the transition to the new form of action. The account of role play ontogenesis is centered upon the emergence of the following new forms of action: the 'as if' action in early childhood; the two-step play action combining the challenge and response to it (preschool age); the inner plan of action (school age). On the whole, the paper reflects not only on the research-based, 'academic' picture of role play development, but also on the overall role of play in the children's lives.

Keywords: ontogenesis of role play, situation of development in play, play space, 'as if' action, experiencing play action.

References

1. Arkhipov B.A. Dinamika sub'ektivnykh prostranstv v rannem ontogeneze [Dynamics of subjective spaces during early ontogeny]. Doklad na 8-*kh* El'koninskikh chteniia*kh*. Moscow (2–3 marta 2010).
2. Arkhipov B.A., El'konin B.D. Iazyk antropotekhnicheskogo (posrednicheskogo) deistviia [Language of anthropotechnical (meditational) action]. Ezhegodnik gumanitarnykh issledovaniy "Antropopraktika" [Yearbook of humanitarian research "Antropopraktika"], Izhevsk, 2011. P. 5–16.
3. Vygot'skii 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. № 6. P. 62–76.
4. Borisova O.M. Razvivayushchii potentsial igr mladshikh shkol'nikov [Developmental potential of schoolchildren's plays]. Molodye uchenye stolichnomu obrazovaniyu. Materialy XII gorodskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem. Moscow: GBOU VPO MGPPU, 2013. P. 10–11.
5. Igra so vsekh storon [Play from all sites]. Moscow: Publ. Fond nauchnykh issledovaniy "Pragmatika kul'tury", 2003. 432 p.
6. Korochkina Iu.V. Razvitie formy igrы v rannem i mladshem doshkol'nom vozraste [Development of form of play in early childhood]. Thesis. MSU PE, Moscow. 2002. 43 p.
7. Likhachev D.S. Poetika drevnerusskoi literatury [Poetics of ancient Russian literature]. Leningrad: Khudozhestvennaia literatura, 1971. 372 p.
8. Lotman Iu.M. Struktura khudozhestvennogo teksta [The structure of literary text]. Moscow: Iskusstvo, 1970. 384 p.
9. Serdiukova O.V. Spetsifika initsiativnosti v rannem vozraste [The specifics of initiative in early age]. Nauka o detstve i sovremennoe obrazovanie. Materialy Mezhdunarodnoi iubileinoi nauchnoi konferentsii, posviashchennoi 100-letiiu so dnia rozhdeniia A.V. Zaporozhtsa. Moscow, 6–8 dekabria 2005. 184 p.
10. Sovremennaia zapadnaia filosofii: slovar' [Modern Western philosophy. Dictionary.] / Sost.: V.S. Malakhov, V.P. Filatov. Moscow: Politizdat, 1991. 414 p.
11. El'konin B.D. Psikhologiya razvitiia [Psychology of development]. Moscow: Trivola, 1994. 168 p.
12. El'konin B.D. Event of action (Notes on the development of object-related actions II). Kul'turno-istoricheskaiia psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]. 2014. № 1.
13. El'konin D.B. Psikhologiya igrы [The psychology of Play]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1978. 304 p.
14. El'koninova L.I. O predmetnosti detskoi igrы [On the objectness of children's play]. Vestnik MGU [Moscow University Bulletin]. Seriya 14. Psikhologiya. 2000. № 2. P. 50–65.
15. El'koninova L.I., Antonova M.V. Spetsifika igrы s kukloi Barbi u detei doshkol'nogo Vozrasta [The specificity of preschooler's play with Barbie doll]. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]. 2002. № 4. P. 38–52.
16. El'koninova L.I., Nikitina I.Ia. O vnutrennei kartine pozitsionnogo deistviia starshikh doshkol'nikov [On the inner picture of the positional action in senior preschoolers]. Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]. 2006. № 5. P. 32–41.
17. El'koninova L.I., Bazhanova T.V. Razvitie formy siuzhetno-rolеvoi igrы [The development of form of pretend play]. Kul'turno-istoricheskaiia psikhologia [Cultural-Historical Psychology]. 2007. № 2. P. 2–10.
18. Iur'eva K.O. Opyt formirovaniia siuzhetno-rolеvoi igrы v usloviiakh inkluzivnoi gruppy detskogo sada [The experience of forming the pretend play in inclusive kindergarten]. Molodye uchenye stolichnomu obrazovaniyu. Materialy XII gorodskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem. Moscow: GBOU VPO MGPPU, 2013. P. 96–98.
19. C'inc'era J. Prace s hrou [Work with the game]. Pro profesionaly. Praha, Grada Publishing, 2007. 115 p.
20. Elbers Ed. Citizenship in the making. Themes of citizenship in children's pretend play. Childhood, 1996. № 3 (4) P. 499–514.

Для цитаты:

Эльконинова Л.И. Полнота развития сюжетно-ролевой игры // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 54–62.

For references

Elkoninova L.I. Role Play Development: The Complete Picture. Kul'turno-istoricheskaiia psikhologiya [Cultural-historical psychology], 2014. no. 1. P. 54–62.

Я: конфигурации артефакта¹

В.А. Петровский

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности факультета психологии
Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва, Россия,
petrowskiy@mail.ru

Впервые обсуждается вопрос о Я как искусственно-естественном образовании («артефакте»), имеющем проблемный семиотический статус. Охарактеризованы два способа семиотической трактовки Я. В первом случае Я обнаруживает в себе черты «знаковых аномалий»; таковы фигуры невозможного, знаки-эскизы (бесконечный регресс), знаки, подменяющие обозначаемое (логические круги); рассмотрены некоторые формы дезадаптации личности как следствие знаковых аномалий в осмыслении собственного Я. Во втором случае — Я конфигурировано реальными знаками, образующими архитектуру Я в динамике его становления. Вводится представление о «знаке себя», ближайшим примером которого является «ощущение» (последнее раскрывается в терминах самопричинности сущего — материальной, формальной, действенной и целевой «причины себя»); в этом контексте вводится представление о сообщенных и среди них особо подчеркнута значимость «дейксисов» (персональных местоимений), играющих важную роль в определении Я. «Знаки себя» вместе с другими понятиями семиотики Я («знаки-индексы», «знаки-символы», «внезнаковое») образуют основу Я в многообразии его форм. Описаны четыре преемственных формы Я: Номенальное Я («Я-имя»), Феноменальное Я («Моё»), Когитальное Я («Я сам»), Трансгрессивное Я («Свое другое Я»), в целом образующие круг Ноуменального (истинно сущего, совершенного) Я. Намечены гипотетические механизмы «участности» Я в бытии — контуры «психофизики Я».

Ключевые слова: Я, артефакт, знаковые аномалии, ощущение, сообщенность, самопричинность, семиотика Я, Номинальное Я, Феноменальное Я, Когитальное Я, Трансгрессивное Я, Ноуменальное Я, психофизика Я.

Посвящается Владимиру Петровичу Зинченко, автору статьи «Живые метафоры смысла».

Данная работа — опыт ответа на вопрос: чем является наше Я в качестве артефакта? Сама постановка этого вопроса, как представляется автору, — плоть от плоти идей Л.С. Выготского о существовании естественно-искусственных образований в психике. Выготский писал: «Искусственные (инструментальные) акты не следует представлять себе как сверхъестественные или надъестественные, строящиеся по каким-то новым, особым законам. Искусственные акты суть те же естественные, они могут быть без остатка, до самого конца разло-

жены и сведены к этим последним, как любая машина (или техническое орудие) может быть без остатка разложена на систему естественных сил и процессов.

Искусственной является комбинация (конструкция) и направленность, замещение и использование этих естественных процессов» [7, с. 103–108].

Основываясь на этой идее, подойдем к трактовке «Я». Но подойдем постепенно, не сразу. В дискурс об «искусственно-естественном» включим новое для данного дискурса слово — «артефакт».

Для цитаты:

Петровский В.А. Я: конфигурации артефакта // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 63–78.

For references

Petrovsky V.A. Self: The Configuration of Artifact. Kul'turno-istoricheskaja psikhologija [Cultural-historical psychology]. 2014. no. 1. P. 63–78.

¹ Автор отчасти сохраняет устную форму подготовленного им пленарного доклада на XIV международных чтениях памяти Л.С. Выготского «Психология сознания: истоки и перспективы изучения» (12–16 ноября 2013 г. на базе института психологии им Л.С. Выготского. Российского государственного гуманитарного университета, Москва). К вопросу об артефактах: устный доклад не состоялся — рукопись публикуется (примеч. автора).

Это еще не ставшее вполне русским слово, как иногда бывает с иноязычными пришельцами, имеет в современном русском не одно, а несколько толкований (оставляя нам известную свободу выбора в расшифровке смысла). Я перечислю некоторые понимания, уже «прописанные» в словарях.

Артефакт:

- явление, процесс, предмет, свойство предмета или процесса, появление которого в наблюдаемых условиях по естественным причинам невозможно или маловероятно;
- любое творение человеческих рук, будь то сооружение, орудие труда, произведение искусства, жилище, сосуд или иной объект;
- феномен или эффект, привнесенный в эксперимент исследователем [4].

Смысл, который я придаю многозначному слову «артефакт», состоит в том, что это нечто искусственное, выдающее себя за что-то естественное, как бы присущее природе вещей, но таковым не являющееся. В этой связи примечателен смысл слова «артефакт» в археологии: «термин применяется только в случаях решения альтернативы происхождения предмета между объектами природного происхождения и объектами, выполненными человеком. При доказательстве изготовления предмета человеком, предмет признаётся артефактом» [3].

Не только обыденное, но и профессиональное сознание философов и психологов нередко приписывает нашему Я статус от века присущей человеческой психике данности. Таковы идеи существования «трансцендентального Я» (И. Кант), «принадлежности субъекту (“нам”) как первой характерной особенности всего психического» (С.Л. Рубинштейн), «роста личности изнутри» (К. Роджерс) и т. д. и т. п. Свидетельства поэтического сознания — о том же: «Не надо мне числа: я был, и есмь, и буду...» (А. Тарковский).

И, тем не менее, автор этого сообщения принимает за точку отсчета то, что «Я» — артефакт, «знаковое образование», не отделимое от языка культуры, присутствующее в слове, присваиваемое и используемое из поколения в поколение носителями языка. Проблема же в том, чем именно является это знаковое образование?

Уже в первой посылке — вопрос: почему бы не сказать о нем сразу «знак» или, скажем, «символ»? Почему тут говорится — «знаковое образование»? И далее, **что** здесь означает, и есть ли здесь что-то, что может «означиваться» (а вдруг и «означиваться» здесь особенно нечему)? Мы сталкиваемся с вопросами, которые, пожалуй, могли бы лишиться сна исследователей, если только они не склонны отмахиваться от парадоксов и несообразностей, связанных с идеей «Я».

Начнем с того, что «Я» — не есть знак, или по крайней мере есть то, что не является стандартным знаком: ведь если бы это был просто «знак», мы не могли бы его изобразить так, как требует того Соссюр: в виде означающего вкупе с означаемым (рис. 1); и, кроме того, мы не могли бы прибегнуть тут к символике Пирса и Морриса, помещая этот знак в треугольник Огдена-Ричардсона (рис. 2).

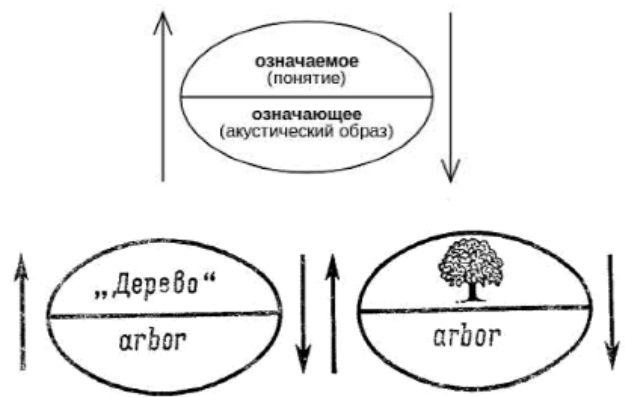


Рис. 1. Знак в семиологии Ф. Соссюра



Рис. 2. Знак в семиотике Пирса и Морриса: треугольник Огдена-Ричардсона: вершина X — символ (слово в качестве означающего); Y — понятие (мыслительный конструкт, символизируемый словом); Z — референт (внешний объект, с которым соотносится понятие)

В самом деле: не существует Я без имени «я». Поэтому *означающее* в модели Соссюра должно включать в себя *означаемое*. Точно также, в семиотическом треугольнике на рис. 2, *знак X* (слово «я») выражает смысловое значение Y (понятие Я), неотчуждаемое от слова, указывающего на него, и при этом существование референта Z (денотата) проблематично.

Итак, с учетом специфики Я мы используем идею «знаковости» в более широком плане, чем общепринятый, говоря о «знаковых образованиях» вообще, включающих в себя знаки, но знаками не всегда являющимися.

Поскольку «Я» для нас — артефакт, далее рассмотрим знаковые образования, лежащие в основе осмысления, или, точнее сказать, полагания Я как «искусственно-естественного» образования. Таким образом, мы затрагиваем интересы *семиотики Я*, — особого раздела общей персонологии, содержащего в себе исследование знаковых систем как инструмента познания и построения Я [16]; [17]; [19].

Знаковые образования в контексте семиотики Я могут быть разделены на два больших класса:

- знаковые аномалии;
- реальные знаки.

Выделяя классы и подклассы знаковых образований, охарактеризуем некоторые семиотические модели Я, противоположные по способу своего построения. В первой части статьи рассмотрим знаковые аномалии и адекватные им модели Я, препятствующие его осмыслению (мы бы сказали, знаковые модели мнимого Я). Во второй части — предложим психолого-семиотическую модель, позволяющую раскрыть Я

как искусственно-естественное образование, разумное в своей основе, и, следовательно реализуемое.

Знаковые аномалии в семиотике Я

Знаковые аномалии — это сочетание знаков, воспринимаемое как знак, непосредственно и безусловно свидетельствующий о наличии объекта, на которые он якобы указывает, в то время как существование такого объекта проблематично, сомнительно или исключено; относительно таких знаковых сочетаний, воспринимаемых как знак, нельзя утверждать, что им предшествуют и им соответствуют, как если бы это был настоящий знак, реальный объект.

Знаковые аномалии (будем говорить также — «псевдознаки») представляют собой один из способов метафорической интерпретации Я как психологического феномена. Выделяем три группы знаковых аномалий:

- знаки невозможного;
- знаки-эскизы обозначаемого;
- знаки, подменяющие обозначаемое.

Конкретные примеры таких псевдознаков, это, соответственно, — фигуры невозможного, знаковые воплощения дурной бесконечности, знаки порочного круга в определении объектов.

Наше Я порою является нам в этом причудливом облике.

Фигуры невозможного. Перед нами одна из разновидностей знаков невозможного — *визуально* невозможные построения. Оскар Рутерсвард, классик конструирования *геометрических* фигур невозможного (рис. 3а), характеризуя множество построенных им самим фигур (а их тысячи!), пишет, что среди них можно было выделить два вида: *истинные невозможные фигуры* и — *ненастоящие; истинные невозможные фигуры* не могут составить единое целое в логическом и качественном пространстве; они не могут производиться компьютерами, которые выполняют только задания с логической структурой [21]. Ис-

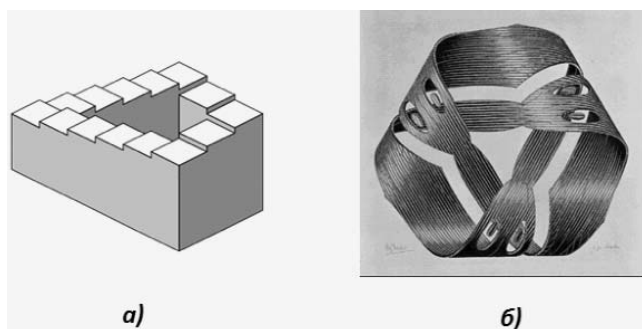


Рис 3. Истинные и ненастоящие невозможные фигуры: а) — лестница Пенроуза: «АКСИОМА САМОИСКА» или 13 ШАГОВ САМОПОЗНАНИЯ; б) — М. Эшер. Лист Мебиуса: ВСЕ ТАЙНОЕ СТАНОВИТСЯ ЯВНЫМ

тинные фигуры невозможного (например, бесконечная лестница Пенроуза, рис. 3а) не существуют ни в каком пространстве. В отличие от них, *ненастоящие невозможные* фигуры, напротив, имеют некоторое логическое и реалистическое строение, например, пояс (лента) Мебиуса (рис. 3б).

Представим себе человека на лестнице Пенроуза. Продвижение «вверх» (= «вниз») по этой лестнице — метафора замешательства нашего Я, пытающегося постичь себя. Временами нам кажется, что познавая себя, мы поднимаемся «над собой». Но это — убедитесь! — самообман. «Я» как познаваемая реальность — это иллюзия, с которой мы пытаемся справиться, но не можем. Поэт Андрей Вознесенский открыл поразительный перевертыш: «аксиома самоиска» (прочитайте фразу справа налево!). Представим себе, что каждый шаг в самопознании на лестнице Пенроуза (каждый подъем на ступеньку «выше») — одна из 15 букв перевертыша.

Риторический вопрос: «К чему придем, следуя аксиоме?!»

Сам факт существования истинных фигур невозможного, затрагивая семиотику Я, позволяет нам думать о своем Я как исчезающей реальности. Оказывается, такое возможно: «быть» и тут же «не быть». Достаточно просто присмотреться к себе. Назовем одно из таких смущающих ум открытий феноменом интолерантности Я к рефлексии (психологи встречали нечто подобное, размышляя о памяти, сознании, личности). Суть феномена: пока мы не спрашиваем себя, что есть «Я», мы знаем ответ; но стоит задуматься над ответом — и Я ускользает.

По аналогии с геометрическими фигурами невозможного можно описать все более расширяющийся в наши дни пул «субъектных» фигур невозможного (рисующие себя руки; человек, созерцающий свою спину в зеркало; кукла-марионетка, управляющая ниточками, за которые сама себя дергает, и т. п.). Встречаются невозможные высказывания (например, *небылицы*), описание невозможных поступков (абсурд), чертежи невозможных машин (очередной вариант «вечного двигателя»), знаки невозможного сочетания вещей и положений (комические объекты, контр-знаки²).

Некоторые *вербальные* фигуры невозможного (позволим себе этот термин!) давно уже получили прописку в культуре. Одна из таких классических фигур — «Рыжий человек» Даниила Хармса. Напомним: «Жил один рыжий человек, у которого не было глаз и ушей. У него не было и волос, так что рыжим его называли условно. Говорить он не мог, так как у него не было рта. Носа тоже у него не было. У него не было даже рук и ног. И живота у него не было, и спины у него не было, и хребта у него не было, и никаких внутренностей у него не было. Ничего не было! Так что непонятно, о ком идет речь. Уж лучше мы о нём не будем больше гово-

² Понятие «контр-знак» (знак-разрушитель знаков) ввела исследователь комического М.В. Бороденко [5, с. 253–254]. Бессмысленно искать смысл там, где поработал контр-знак... Человек — это множество смыслов, множество помыслов, множество осмысленных, хотя и не всегда помысленных импульсов, пронизывающих его бытие, поведение, переживания, множество сосуществующих посланий, одни из которых стирают другие.

ритель³. Мы можем ощутить Я «Рыжего человека», но мы не можем изобразить его как носителя своего Я (хотя «рыжина» перед глазами промелькивает и исчезает, как хвост лисы, оставляя после себя неуловимый след...⁴). А если бы смогли это изобразить, то, очевидно, мы бы получили истинную фигуру невозможного (знак, обозначающий свое собственное исчезновение — см. рис. 15).

Наше естественное любопытство побуждает спросить: где обитают истинные фигуры невозможного? На этот вопрос мы бы ответили, что они присутствуют в поле переживаний. Ведь поле переживаний шире, чем поле мысли, — мы писали об этом [14]. Переживания — субстанция алогичная, и может быть, в силу этого, как в детской игре, где все может стать всем, наше Я столь пластично, являясь универсальным трансформером.

Знаковые воплощения «дурной бесконечности». Таковы знаки-эскизы обозначаемого. Мы называем их так, потому что они подобны бесконечному ряду набросков будущей картины без всякой надежды дорисовать ее до конца. Это — знаковые воплощения дурной бесконечности, то есть фигуры, содержащие в себе маркер *незавершимости* качественно однородных, не заключающих в себе какой-либо новизны построений (к примеру, ничем не ограниченного нахождения оснований или следствий чего-либо). Три хорошо узнаваемых маркера (знака-указателя) незавершимости: знак предела в математическом выражении, например:

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{1}{n}\right)^n;$$

сокращения в конце фразы «и т. д. и т. п. (до бесконечности)»; многоточие «...» в конце последовательности знаков.

Знаки-эскизы, выражающие регресс в «дурную бесконечность», критически часто встречаются на нашем пути, когда мы размышляем о Я [16]; [17] (рис. 4).

Я (СУБЪЕКТ):

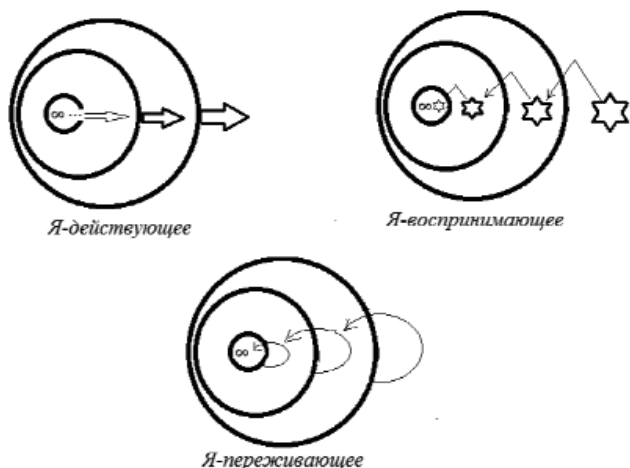


Рис. 4. Схемы Я (регресс в дурную бесконечность)

³ Здесь, как нам кажется, есть переключка с его же — Хармса — значительно менее известным высказыванием о несоответствии знака и денотата применительно к личности (хотя он описывал это в других терминах). Хармс говорил о цифрах, что они не похожи на то, что они изображают (исключение — цифра 1, а мы бы добавили — 0). Цифра 2 и цифра 3 не похожи на число 2 и число 3. Так и человек, говорил Хармс. Он не похож на того, в ком он, его облик и его суть не одно и то же.

⁴ Имея дело с «чистым Я» Р. Ассаджиоли [2], мы могли бы обратиться к ненастоящим (условным) фигурам невозможного, позволяющим выразить и направить движение рефлексии к такому Я, которое совершенно свободно от какого-либо эмпирического содержания (мы еще вернемся к этому, рассмотрев, как это «выглядит», говоря о *Когитальном Я*).

Приведенные здесь схемы — абстрактны. Между тем, в современной культуре существует множество визуальных метафор — «метафор смысла» (В.П. Зинченко [8]), — позволяющих не только понять, но и прочувствовать, что значит «бесконечный регресс» (рис. 5–8):



Рис. 5. Я-действующее. Изображение из серии «Бесконечная картинка»: [Электронный ресурс] // URL: [https://encrypted-tbn3.gstatic.com/images?q=tbn: ANd9GcRW51pSGhiORjAWtse0Cnzfa48QN7_2HwkF3WQiNxRezgfICwzX](https://encrypted-tbn3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRW51pSGhiORjAWtse0Cnzfa48QN7_2HwkF3WQiNxRezgfICwzX) (дата обращения 02.02.2014)



Рис. 6. Я-воспринимающее. Изображение из серии «Оптические иллюзии. Невозможные фигуры»: [Электронный ресурс] // URL: <http://www.kcnlp.com.ua/illusions/nevozmozno/recursiv.jpg> (дата обращения 02.02.2014)



Рис. 7. Я-переживающее. До Но Сух. «Карма» (Новый Орлеан, штат Луизиана). Символ погружения в себя. У зрителя создается впечатление бесконечности скульптуры из-за необычной фрактальной формы

Неужто в понимании **Я** мы обречены провалиться в дали дурной бесконечности?! (см. рис. 8):



Рис. 8. Приглашение в Никуда? Изображение из серии «Завораживающие обои (Unique Wallpapers)» ALLDAY: [Электронный ресурс] // URL: http://i.allday.ru/uploads/posts/2009-06/thumbs/1244201127_unique-wallpapers-series-art-special-13.jpg (дата обращения 02.02.2014)

Знаки порочного круга. Это знаки, не столько указывающие на объект, сколько подменяющие его собой, что создает видимость определения объекта. В формальной логике им соответствуют ошибка «circulus in definiendo» (круга в определении), при которых дефиниция предмета скрыто включает в себя предмет, остающийся без определения. Иногда порочный круг описывается следующим образом: это — «логическая ошибка или уловка, при которой утверждение выводится из самого себя, обычно через несколько промежуточных утверждений» [20].

Один из примеров ошибки круга в определениях в знаковой форме может быть зарисован с использованием символа «опора» (« \hookrightarrow »):

$$A \hookrightarrow (B \hookrightarrow (C \hookrightarrow \dots (W \hookrightarrow A) \dots))$$

Здесь определяемый термин *A* опирается на себя самого в хвосте длинного ряда определений (знаковые вариации ошибки circulus in definiendo, конечно, неисчислимы).

Так, пытаясь дать дефиницию «Я», многие авторы упускают из виду, что определения, привлекаемые для определения термина, в свою очередь сами на него опираются. Перед нами типичная ошибка, что на компьютерном языке обозначается как «ссылка на себя».

Применительно к интересующему нас понятию читаем: «Я — фундаментальная категория философских концепций личности, выражающая рефлексивно осознанную самоидентичность индивида» [24, с. 1249] (подразумевается «кто-то», кто рефлексивирует; правомерен вопрос: не «я» ли рефлексивирую?!). Примеры прямого и косвенного

использования «я» в определении Я неисчислимы. Вот лишь некоторые: «самосознание», «самооценка», «самоуважение», «субъективные представления человека о себе», etc (см. обзор существующих определений Я в широкой по охвату и интересной по содержащимся в ней идеям книге А.В. Карпова [11, с. 131–151]). Ощущение «странности» ситуации усиливается, когда мы встречаемся с дефинициями «Я», где фигурируют такие слова, как «индивидуальность», «самость», «личность», «субъект», «самосознание», очевидно, связанные с Я вербальными скрепами; при этом само «Я», в гуще подменяющих его синонимов-переименований, ни в коей мере не раскрывает нам своей природы.

Рассмотрим другие знаковые образования, лишённые, может быть, ореола парадоксальности, однако приближающие нас к постижению (и конструированию) Я.

Реальное Я: четыре знаковых формы

В этом разделе мы рассмотрим несколько преемственных форм реального Я (*Я-имя, Мое, Я сам, Свое другое Я*), образующих в целом круг порождения *Ноуменального (т. е. истинно существующего) Я* (рис. 9).

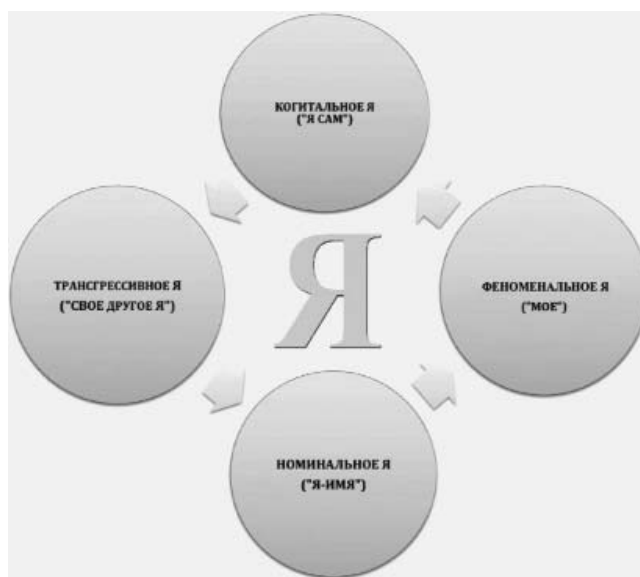


Рис. 9. Ноуменальное Я. Четыре формы Я, образующие контур большого круга, соответствуют малым кругам — четырем знаковым образованиям семиотики Я. Малые круги — это «знаки себя» (кружок внизу, «Я-имя»); «знаки-индексы» («Моё»); «иконические знаки» («Я сам»); «внезнаковое» («Своё другое Я»). Большой круг является «знаком иного, чем знак», символизируя ноуменальное (истинно существующее) Я. Оно обозначено в виде большой буквы Я и расположено в центре «большого круга»

В основе каждой из этих форм — особые знаковые образования: *на знаки себя («иконические знаки» себя), знаки-признаки («знаки-индексы»), знаки знаков (ординарные знаки), знаки иного, чем знак (символы),*

внезаковое⁵. Каждое из указанных знаковых образований рассматривается нами в процессе мысленной реконструкции преемственных форм порождения **Я** (буква, крупнее других, набранная жирным прямым шрифтом, символизирует *Ноуменальное Я*).

1. Я-имя. Это — базовая форма Я. С нее начинается и ею увенчивается становление *Ноуменального Я*. Все формы Я, начиная с *Я-имени*, основаны на *ощущениях*.

Ощущения, пожалуй, самый трудный для осмысления элемент семиотики Я. Они представляют собой то, что ранее было названо «знаком себя». Это — означающие ничем не отличающихся от них означаемых. Сказать, что ощущения «отражают» что-то помимо себя, нельзя. Нет никакой «вещи в себе», которая бы была «отражена» в этих ощущениях. Ни агностицизм, ни блаженной памяти теория отражения здесь «не работают». Ощущение есть то же самое, что ощущаемое (они различается только порядком их рассмотрения в процессе анализа).

Трактуя «ощущения» как знаки себя, мы не рискуем впасть в ошибку порочного круга. «Круга» в определении здесь нет, так как, в сущности, нет и *определения*, провоцирующего ошибку подобного рода. Мы используем здесь *остенсивное* определение: через указание — «вот» (и далее говорим о данностях, которые могут быть исследованы феноменологически).

Соответственно, *ощущаемое* есть знаковый *прообраз* себя: такое сущее, о котором мы смогли бы сказать, что оно находит эксклюзивную форму своего существования в ощущении.

Вспомним, в этой связи, аристотелевское учение о «Четырех причинах»: материальной — «то, из чего»; формальной — «то, в чем»; действующей — «то, посредством чего»; целевой — «то, для чего». Введем новый конструкт: *самопричинность* сущего (понимая под *причинами* не «какие-нибудь», а именно *аристотелевские* четыре причины. В таком случае *ощущаемое* можно определить как особое сущее, характери-

зуемое *полнотой самопричинности*: будучи ощущаемым, оно (сущее) *составляет себя* (=сливается с собой, являясь материальной причиной), содержится в себе (=принадлежит себе, являясь формальной причиной), *полагает себя* (=воплощается в себе, являясь действующей причиной), *длится в себе* (=продолжает себя, являясь целевой причиной) (рис. 10). *Ощущение* есть способ существования такого сущего (В.А. Петровский [19]). Именно в этом смысле мы говорим, что ощущения суть знаки самих себя.

Ощущаемые, конечно, не выступают «по отдельности». Они всегда в со-бытии друг с другом. Они не парят в пустоте. Холодное сочетается с твердым, белым, влажным — когда это лед; мягкое, ароматное, вкусное, оранжевое сочетаются друг с другом — когда это апельсин. Нам не следует уступать давней привычке искать что-то «под» этими чувственными элементами.

Важно подчеркнуть: ощущения первоначально (а многие и пожизненно) существуют до и независимо от Я — это *ничьи* ощущения. Ведь только при этом условии можно мыслить Я как сотканное из ощущений, основанное на них. Из этих — ничьих — ощущений может рождаться «не-Я», а также «Я другого», диалоги «Мое Я» — «Мое Ты», сложные отношения, к примеру, пушкинское: «Я ей не он»⁶. Это источник *единомножия Я*, которому автор придает особое значение в построении мультисубъектной теории личности [13]—[15].

Развивая семиотику Я, мы должны ввести еще одно понятие, которое, также как и предшествующее, является знаком себя и только себя. Это — *соощущение ощущений*. Примером может служить то, что мы называем контрастом, а также ощущаем как «больше — меньше», «над — под», «впереди», «вместе», «сходство», «различие» и т. д. и т. п. Все это — *соощущения*. Соощущение двух или большего числа ощущений образует новое ощущение, не сводимое к своим образующим, подобно тому как свойства химического соединения не сводятся к свойствам обра-

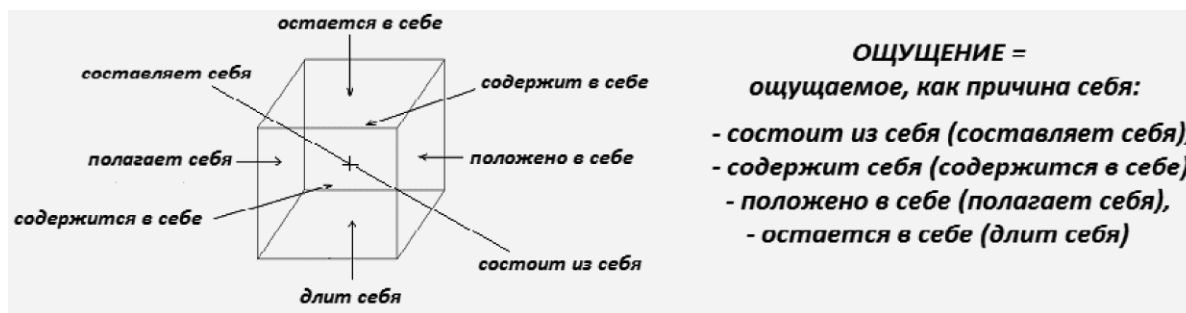


Рис. 10. Ощущение. Кубик Неккера — «живой знак»

⁵ В кавычки взяты термины семиотики Ч. Пирса.

⁶ «Печален ты: признайся, что с тобой».

Люблю, мой друг! — «Но кто ж тебя пленила?»

— Она. — «Да кто ж? Глицера ль, Хлоя, Лида?»

— О, нет! — «Кому ж ты жертвуешь душой?»

— Ах! ей! — «Ты скромн, друг сердечный!

Но почему ж ты столько огорчен?

И кто виной? Супруг, отец, конечно...»

— Не то, мой друг! — «Но что ж?» — Я ей не он.

(А.С. Пушкин. «ОНА»)

зующих его элементов. В сфере соощущений могут быть выделены *чувства*: «сгустки» одновременных разнородных ощущений и — *переживания*: соощущение слитности ощущений в различные моменты времени; выделяем также пространственные («конфигурации») и темпоральные («длительность») соощущения. Отталкиваясь от этой категории, можно определить *субъективность* как таковую: это — *соощущение всех ощущений, сопричастных друг другу*.

Среди соощущений мы отмечаем так называемые *дейксисы* (от греч. *deixis* — указание), без которых семиотика Я была бы, на наш взгляд, не только не полна, но и невозможна в принципе.

В лингвистике этот термин обозначает языковые выражения и другие знаки, которые могут быть проинтерпретированы лишь при помощи обращения к физическим координатам коммуникативного акта — его участникам, его месту и времени. Нас интересуют, прежде всего, персональные дейксисы и среди них личные местоимения 1-, 2-, 3-го лица (*я, ты, он*), но также и дейктические элементы. Этим термином обозначают как отдельные лексемы, так и аффиксы в составе других слов, к примеру, русское личное окончание *-у* (в слове *пишу*); оно в той же мере указывает на говорящего, что и местоимение *я* [6].

Психологически, *дейксисы* — соощущения, как минимум, объединяющие в себе три генерации ощущений: кинестетических (артикуляция звуков в словах *я, ты, он* и прочее и адекватная жестикация), слуховых (слышание произносимых звуков) и визуальных (восприятие или представление физических тел как говорящего, так и слушающего, а также собственных и чужих указательных жестов).

Наименее очевидный и наиболее важный вопрос семиотики Я, постановка которого обязана существованию дейксисов, заключается в следующем: существует ли общее чувство, роднящее дейксисы *я, ты, он(а)*⁷ и другие дейксисы того же рода?

Отвечая на этот базовый вопрос семиотики Я, мы говорим: «Да, существует!» и даже называем это гипотетически общее, сродственное, роднящее дейксисы знаковое образование непривычным образом: перед нами *безличное местоимение первого лица*. Это — соощущение тождества позиций *адресант* (т. е. говорящий, = источник сообщения, тот, от кого поступает сообщение), *адресат* (т. е. слушающий, = получатель сообщения, тот, к кому обращено сообщение) и, наконец, *объект коммуникации* (потенциальный участник коммуникации, тот, о ком это сообщение)⁸.

Изобразим знаковое образование, соответствующее *безличному местоимению первого лица* (рис. 11).

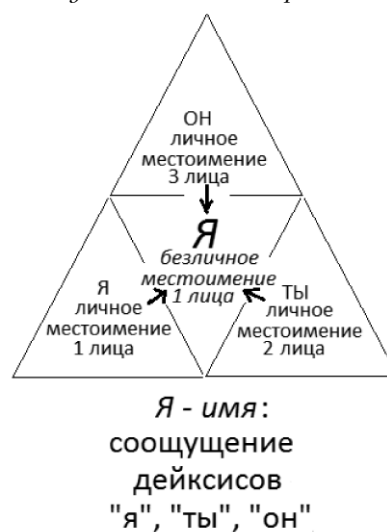


Рис. 11. Безличное местоимение первого лица. Представлено обобщенное обозначение «Я» (прописная буква курсивом) в роли замещающего символа при подстановке личного местоимения первого лица «я» в позицию «ты» и «он», а также в соответствующие притяжательные местоимения и частицы

Присутствуя в каждом и как бы «между» индивидуумами, такое Я повсеместно. Мы говорим о данной форме Я — «Я-имя» (или — «Номинальное Я»), изображая ее в тексте заглавной буквой Я, набранной курсивом.

Казалось бы, естественно спросить, где (на чьей стороне — адресанта, адресата, объекта коммуникации) осуществляется синтез Я-имени? Ответ состоит в том, что территория синтеза не столь уж существенна. Независимо от того кто является носителем синтеза, «в ком» осуществляется сплав «я», «ты», «он» и других маркеров взаимоприсутствия индивидуумов, рождающееся при этом Я еще свободно от знаков отличия (оно просто «не успело» еще обрести их, как, впрочем, еще «не успело» расстаться со знаками отличий в своем продвижении к «чистому Я»).

Вместе с тем, общая схема генезиса Я-имени представляет интерес и гипотетически могла бы выглядеть как на рис. 12.

Я-имя — первое, наиболее абстрактное формообразование Я, с которого начинается восхождение к более конкретным, богатым своими определениями формам его существования⁹.

⁷ «Он» («она») в контексте нашего анализа — это, в частности, дейксис личного имени.

⁸ Можно показать, что все эти дейксисы образуют замкнутый контур: особую систему, каждый элемент которой определяется сочетанием некоторых других элементов этой системы, например, справедливы равенства: моё «я» для меня = моё «ты» для тебя = моё «он» для него и т. п. В этом семиотическом контуре каждый элемент может быть замещен сочетанием других элементов и это замещение есть соощущение тождества элемента и композиции других элементов. Несколько «странноватые» равенства могут быть проиллюстрированы многими примерами, известными из художественной литературы. Таков, например, знаменитый рассказ А.И. Пантелеева «Буква «ты»» и мн. др. Контрапунктом может прозвучать пример из М.М. Жванецкого — о разнице между интеллигентным и обычным человеком. Простой человек говорит: «Вот сволочь! Что ты делаешь!» Интеллигентный: «Вот сволочь, что он делает!». В данном примере «ты» и «он» абсолютно противостоят друг другу, что может рассматриваться как комическая иллюстрация нашего тезиса «наоборот».

⁹ В логическом плане все другие формы Я являют собой *субъект-предикативные* конструкции: *С есть Р*. Субъектом суждения (*С*) являются ощущения и сложные композиции ощущений (будь то сильная боль или чувство благополучия, представление будущего или усердие к нему и т. д. и т. п.), а предикатом (*Р*) — лингвистическое Я; связка *есть* в этой конструкции представляет собой соощущение общности *С* и *Р*.

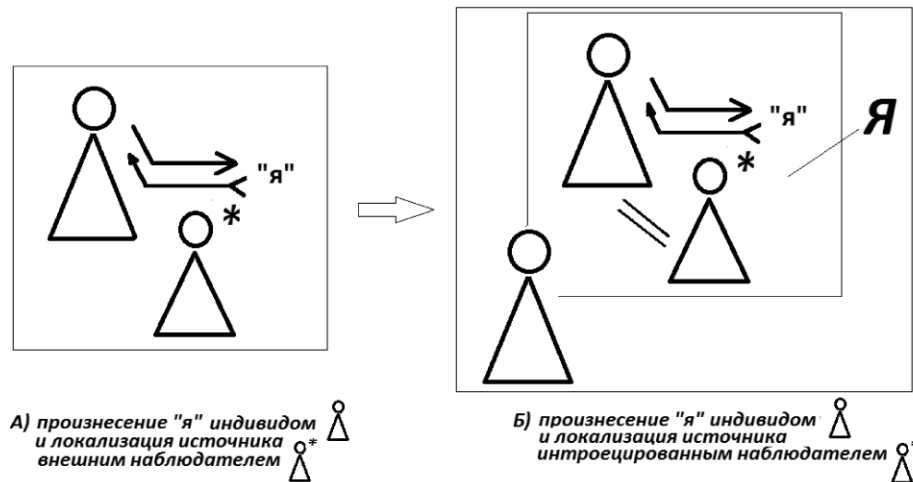


Рис. 12, А, Б. Онтогенез Я. В интересах упрощения схемы опущены некоторые элементы: «человечек», символизирующий присутствие третьего лица (Он); не указаны также послания («ты» и «он»), которые должны бы исходить, соответственно, от второго (помечен звездочкой «*») и третьего лиц на картинке

Перечислим теперь преемственные формы Я (рис. 9). Из них первая, как уже было сказано только что, — «лингвистическая» форма Я, *Номинальное Я*, образует старт восхождения.

Важно отметить: Я-имя присутствует внутри *каждого* из нас. Это «имя-место» любого, говорящего «я», и в этом смысле оно *повсеместно* (можно сказать, что оно существует *между* всеми). За этот счет безличное местоимение Я, звучащее всякий раз как личное местоимение «я», есть не только исходная, но и финальная точка маршрута при восхождении к совершенному — всеединому — Я.

Чтобы уяснить для себя, что представляет собой такое Я, не нужно прибегать к образу «маленького человечка в голове», или гомункулуса, который «рассматривает» картинки, поступающие извне, инициирует действие, переживает (вторично, третично и так далее «пережевывая») одну и ту же эмоцию. Для осмысления более чем достаточное соощущения общности ощущений, характеризующих произнесение и одновременно слушание слова «я» [ja], воспроизводства в сознании указательных жестов «к» (чему-то), «от» (чего-то), «о» (чем-то), а также — частичное восприятие или представление говорящего в разных позициях коммуникации и ощущение тождества его бытия в этих позициях.

Я-имя, по-видимому, и есть то самое — искомое — «центральное Я», которое веками будоражило умы философов со времен Юма; его «маленький человечек»-наблюдатель в голове навлек на голову мыслителей неразрешимую проблему «человечков» второго, третьего и далее порядков, наблюдающих за наблюдателем. Но если уж с чем-то сравнивать «центральное Я», то это, скорее, некое навигационное устройство, показывающее, где пребывает оно само, — где находится источник сигналов, который может быть запеленгован другими и таким образом «рассекречен» ими.

2. Феноменальное Я (синонимический ряд: *Моё; Мой жизненный мир; Я-идентичность; Территория*

Я; «со мной» = «при мне» = «у меня») — соощущение всех ощущений, соотнесенных с Я-именем (всех сопричастных ему ощущений — проприоцептивных, интероцептивных и экстероцептивных, а также образов, интенций, побуждений, смыслов, настроений, состояний и т. п.), сливающихся в общее переживание *присутствия* в мире (см. рис. 13).



Рис. 13. Фрагмент Феноменального Я (рисунок из книги Э. Маха [12, с. 37]).

«Психологи склонны думать об «Я» либо как о бессмысленной абстракции, либо как о сложной проблеме, требующей глубокого размышления. Сведение «Я» к зрительной проекции носа на сетчатку (именно краешек носа позволяет наблюдателю видеть *себя* в движении; примечание мое. — В.П.) обычно вызывает радостное оживление и насмешки слушателей» [3, с. 75]. Отметим, что видимая часть носа, строго говоря, еще не есть Я. Ведь и рыбы, руководствуясь сетчаточными проекциями носа, ничуть не хуже, чем люди, видят «себя», но *имя* «Я» — хотите верить, хотите проверьте! — им неведомо. Сфера *Моё* (Феноменальное Я) включает в себя сотканное из ощущений имя «Я» вместе с другими, сопряженными ощущениями

Поскольку здесь перед нами соощущение **всех** ощущений, связанных с Я мостиками переходов, в этом парадоксальном «множестве всех множеств

ощущений» присутствуют не только *имя Я*, но и ощущения, образующие приведенную *только что* дефиницию наличного Я, а также все слова, надстраивающиеся над нею *сейчас*, — в том числе и *эти*, говоримые нами, и *те*, что будут сказаны нами потом. Словом, присутствует нескончаемая *ing*-овая форма ддящегося настоящего! Но в этом *ддящемся* настоящем есть *настоящее Я*, характеризующее *постоянством* (сквозь-временным характером) своих черт. Постоянство — в самой сопричастности любых актуальных ощущений «лингвистическому» ядру Я.

Может показаться странным, но это так: первое — «личное» — Я представляет собой союз *ничьих* ощущений и *безличного* местоимения первого лица.

Возникает вопрос: в каких терминах семиотики Я специфицировать данную форму? Перед нами — такой знак, который объединен с самим означаемым (денотатом). Мы говорим — знак-признак (в семиотике Ч. Пирса — «индекс»). Я-имя обозначает некое целое, к которому принадлежит — себя, как таковое, и свое окружение. Иными словами, Номинальное Я не отделимо здесь от феноменального поля, к которому принадлежит.

Перейдем теперь к следующей, более развитой, форме Я, наследующей черты только что рассмотренной.

3. Когитальное Я (Я сам). Любое ощущение может фигурировать в статусе сущего (ощущаемого), и, таким образом, повторно (рефлексивно) проявлять себя в качестве ощущения. И следовательно об ощущении можно говорить, что в составе другой целостности оно составляет себя (слитно с собой), содержит себя, полагает себя, длит себя. То же, конечно, относится и к ощущениям, таким как *Феноменальное Я*. Таким образом, мы можем перейти к новой целостности: *Феноменальному Я в саморефлексии*. Назовем эту новую рассматриваемую форму *Когитальное Я*. На языке обыденной речи в этом случае мы говорим «Я сам».

В каких знаковых формах мы могли бы выразить *Когитальное Я*?

Ранее уже говорилось, что помимо настоящих, истинных, есть еще и ненастоящие (условные) фигуры невозможного, то есть фигуры, кажущиеся невозможными и все-таки существующие. Среди них — лента Мебиуса (вернемся к рис. 3,б). Эта фигура широко задействована в культуре и, в частности, используется при описании нашего сознания (см. В.П. Зинченко [10]).

Когда в рефлексии мы фокусируемся на *Я-феноменальном* (напомним — это «Моё», «Территория Я»), лента Мебиуса подсказывает нам следующий способ осмыслить себя. Мы располагаем взглядом на себя изнутри («внутренний наблюдатель» есть Я) и одновременно видим себя извне («внешний наблюдатель» — также Я). Таким образом, перед нами парадокс «двойного присутствия». Эта парадоксальность заключает в себе проблему: как примириться с мыслью, что находясь внутри, можно быть еще и сна-

ружи того, в чем находишься?! Чувство парадоксальности усиливается, когда мысленно мы возвращаемся в детство, вспоминая игру: «зажмуриваюсь» — «смотрю». Стоит только зажмуриться («никто не видит меня»), и меня уже «нет». Открываешь глаза и — «появляешься». Быть не видимым извне для ребенка означает — не существовать. Взрослые люди, в отличие от детей, обладают «внутренним зрением», показывающим их самих «снаружи». Лента Мебиуса позволяет в мысли справиться с парадоксом двойного присутствия: продвигаясь вдоль «одной из сторон», вполне возможно плавно перейти «на другую» сторону, то есть, применительно к случаю, — из положения «вижу себя изнутри» перейти в положение «вижу себя извне».

Когитальное Я (Я сам) представлено *единоножием* четырех ипостасей:

— *Я-самоцельность (переживание себя)*. Человек чувствует, что его Я в данный момент служит продолжением «того же самого» Я в непосредственно предшествующий момент времени (то есть ощущает непрерывность и преемственность своего Я во времени);

— *Я-самоданность (созерцание себя)*. Человек строит образ своего Я (будь то физическое тело, частично воспринимаемое органами чувств, или — интроспективно, создавая образ себя в представлении);

— *Я-самоосуществление (полагание себя)*. Человек воплощает себя в мысли и действии (мысля себя, созидает себя);

— *Я-самоценность (устремленность к себе)*. Человек обращен к себе самому, привержен себе; он может сказать: «я есть для себя», или, быть может, так: «я есть, для себя» (то есть существую, *продлевая* себя, как если бы «для» было от слова «длиться»).

С учетом абстрактности и многозначности терминов, с помощью которых мы описываем указанные формы самости, предложим также синонимический ряд: *Аутентичное Я* (Я как чувство себя), *Эйдетическое Я* (Я как образ себя), *Деятельное Я* (Я как мыслесозидание себя), *Самоценное Я* (Я как устремленность к себе) (рис. 14):



Рис. 14. Четыре ипостаси Когитального Я (Я сам)

Все ли формы Феноменального Я (Моё) рефлексивуются, превращаясь в *Я сам*? Ответ подразумевается — не все! Если принять эту посылку, логично было бы выделить также формы *дорефлексивного (потенциального) Я сам*, образующих в целом то, что можно назвать (их также четыре): *Упускаемое Я*, *Потенциальное Я*, «Дремлющее» Я, *Витальное Я*. В целом,

они образуют то, что могло бы быть названо **Сокровенным Я**¹⁰.

Происхождение числа «четыре» применительно к ипостасям *Я сам* (и их дорефлексивным прообразами) представляется нам очевидным. Ведь каждая из них суть особая целостность, основу которой образует одна из четырех сторон Феноменального Я; оно, в свою очередь, есть соощущение ощущений, соотношенных с Номинальным Я, и являющееся, соответственно, ощущением; а это последнее объединяет в себе четыре аспекта самопричинности сущего (еще раз перечислим их: слитность с собой, принадлежность себе, воплощенность в себе, продолженность в себе). *Когитальное Я (Я сам)* воспроизводит в себе эти аспекты ощущения, обособляя их, придавая им качество самостоятельности.

Каков статус указанных сторон *Я сам* в семиотике Я? Перед нами то, что Ч. Пирс называл *иконическими знаками* (иконический знак заключает в себе ряд свойств, присущих обозначаемому объекту).

Существуют данные эмпирических исследований, подтверждающие, что каждая из названных форм *Я сам*, проявляясь в поведении человека, сопровождается чувством самопричинности Я (феноменология самоцельности, самоданности, спонтанности самораскрытия, самоценной неадаптивности Я). Подробнее об этом — в наших книгах [13]; [15] и статье [19].

Заметим, что четыре ипостаси самости еще не раскрывают нам характера существующих связей между ними. Но если принять, что событие ощущаемых порождает их соощущение, то из нашего допущения следует многообразие форм ощущаемых связей между разными проявлениями самости.

Упомянем варианты соощущений, образующих более сложные формы *Я сам* (и с семиотической точки зрения являющиеся также иконическими знаками):

переживание себя и созерцание себя. «В норме» они соощущаемы, рефлексируются как «*собственный взгляд на себя*», «*точка зрения, с которой я вижу себя*».

В случае если чувство себя и образ себя не выступают в единстве друг с другом, если они не образуют общего ощущения, возникает чувство «я не вижу себя», «я себя потерял», «что со мной?», или — «я не могу выразить то, что в действительности чувствую». Это значит, что в данном отношении *Я-когито* не состоялось;

переживание себя и полагание себя; в своей совместности они рефлексируются как *аутентичность*;

переживание себя и обретение себя; их событие рефлексируются как *обладание собой* (ведь глубинный смысл этого — владеть собой);

созерцание себя и полагание себя; совместность двух переживаний рефлексируются как *следование себе* («На том стою...» (М. Лютер); «И нужно ни единой долькой // Не отступаться от лица...» (Б. Пастернак);

созерцание себя и устремленность к себе; их событие рефлексируются как *принятие себя* («*любование собой*»);

устремленность к себе и полагание себя; совместность их бытия рефлексируются как *самоактуализация* (сокровенные смыслы обнаруживают себя во вне).

Всё это — разные формы саморефлексии Я (более точно — *Феноменального Я*).

Формы саморефлексии *Феноменального Я* мозаично представлены в культуре россыпью символов. По словам В.П. Зинченко, «мы часто встречаем выражения, свидетельствующие если и не об отсутствии, то о размытости границ между познанием, чувством и волей: логика сердца; действие и страсть — одно; чувствующий ум; умное делание; единство аффекта и интеллекта; умные эмоции; эмоциональный интеллект; идея, становящаяся аффектом; проведение ума в сердце; союз ума и фурий (рождающий ублюдков); живописное соображение; визуальное мышление; зрячих пальцев стыд; от действия к мысли; ручные понятия; память — ищущий себя интеллект; живое движение — ищущий себя смысл; духовная жажда; голодный ум и т. д. и т. п. Подобные речевые миксты (монстры) должны были бы заставить усомниться в существовании чистых культур, но как схватить целое, если пренебрегли душой?».

Вопрос и в самом деле заключается в том, чтобы «схватить целое» — *душу*. При всем многообразии форм *Когитального Я* есть в них нечто, ощущаемое как общность их всех. Оно равным образом представлено в каждой, но вместе с тем не тождественно ни одной. Это — «*чистое Я*».

Чистое Я выступает в процедурах **растождествления**:

«У меня есть тело, но я — это не мое тело. Мое тело может быть больным или здоровым, усталым или бодрым, но это не влияет на меня, на мое истинное “Я”...»

У меня есть *эмоции*, но я — это не мои эмоции. Мои эмоции многочисленны, изменчивы, противоречивы. Однако я всегда остаюсь собой, своим “Я”, радуюсь или горюю, спокоен или взволнован, надеюсь на что-то или отчаиваюсь. Поскольку я могу наблюдать, понимать и оценивать свои эмоции и, более того, управлять ими, использовать их, то очевидно, что они не есть *мое “Я”*...

¹⁰ К феноменологии Сокровенного Я. Из дневника 16-летнего юноши:
«... И вдруг я понял: этот смех — не мой,
и этот жест медлительный — не мой,
и, не маня,
недвижимое Я во мне, как за стеной.
И мысль сия
не ведает со мной
ни йоты общего:
куда ей до меня?»

У меня *есть* интеллект, но я — *это не* мой интеллект. Он достаточно развит и активен. Он является инструментом для познания окружающего и моего внутреннего мира, но я — *это не* мой интеллект.

Я — Центр чистого самосознания.

Я — Центр Воли, способный владеть и управлять моим интеллектом, эмоциями, физическим телом и всеми моими психическими процессами.

Я — это постоянное и неизменное «Я» [1, с. 145–147] (рис. 15).

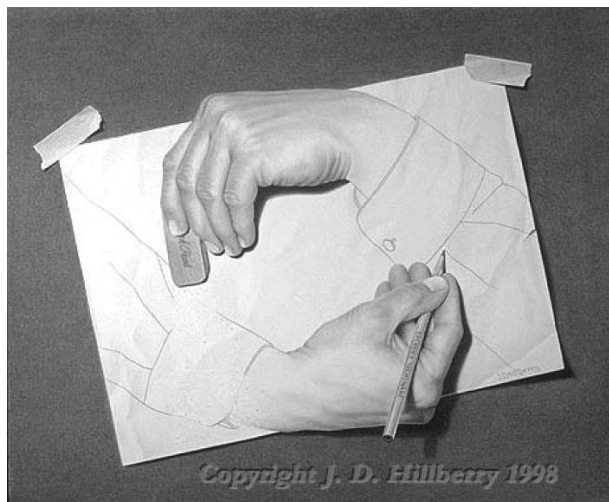


Рис. 15. Дж. Д. Хиллберри. Предлагаю название: «Держите себя в руках!» (В.П.)

В контексте семиотики **Я** важно, что здесь перед нами не просто *символ*, но символ, в котором чувствуется несводимость его к символизируемому, — символ, заключающий в себе *отрицание* каких-либо ощущений, при этом само это отрицание *ощущается*. Он относится к особому роду знаков. Это *знаки иного, чем знак*, — *чувственные знаки сверхчувственного*¹¹. А в случае *чистого Я* (присмотримся к процедуре растождествления) это *иконический знак отрицания* (иконические знаки, как мы помним, обладают сходством с тем, что они обозначают; «чистота» **Я** — результат отрицания определенности, «очищения»).

Итак, мы приходим к завершающей форме восхождения к *Ноуменальному Я*. Она создается цепочкой слов, движением образов, чувством *вот только что*, но все эти слова, образы, чувства как «часть» рефлексии в ней же и сходят на нет.

Озадачим себя вопросом, которым не считал нужным обременять себя Ассаджиоли, а именно: «Куда испаряется Я по мере становления «Чистого Я» в рефлексии?»

4. Трансгрессивное Я (*свое другое Я; Я по ту сторону Я; Я-незнаемое*). Только что мы застали что-то, отличное от рефлексивного Я; оно скрыто присутствовало в повествовании о нем, но угадывается как следствие (дериват) нарратива. Появление этого нового Я связано с переходом через невидимую черту, отделяющую рефлексивные формы Я от пострефлексивных. За этой чертой, мы чувствуем, есть «что-то такое», о чем сами не знаем, хотя оно и создается нами: новое Я, *предлежащее* будущему постижению¹².

Данная форма Я нуждается в имени, заключающем в себе «не-знаемость» того, что случится (при переходе через черту). Одно из таких имен — «трансгрессия», означающее пересечение границ, выход за пределы, перемещение «по ту сторону» чего-либо. Иногда слову трансгрессия придается магический смысл волшебного перемещения в пространстве (например, в книге Б. и А. Стругацких «Понедельник начинается в субботу» или Дж. Роулинг «Гарри Поттер»).

Итак, перед нами новая форма Я: «*Трансгрессивное Я*».

Чем является *Трансгрессивное Я* как знаковое обозначение? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо определить еще одну категорию сущих, относящихся к семиотике **Я** — «*внезнаковое*». Этот термин используется нами, чтобы выразить идею существования *чистых* бытийных форм, не являющихся знаками (ни означающими, ни означаемыми). Они — за пределами знаковой области; но коль скоро мы *говорим* о них, они примыкают к ней, находясь на границе. Это «что-то», о чем мы не можем сказать «что». Положение неопределенности и незнакомости, конечно, временное, сама мысль о внезнаковом придает ему знаковый статус. Однако все-таки, оглянувшись (как бы в зеркальце заднего вида), мы можем уловить присутствие этого «нечто» еще до его превращения в знак.

К такой категории явлений относится *Трансгрессивное Я*. В самый момент его появления мы не можем сказать о нем: «Это — я». Необходимо выйти за границы *Я сам*, покинуть территорию саморефлексии, чтобы после увидеть себя-иного (нового). Нельзя видеть точку, с которой смотришь. Чтобы *потом*

¹¹ Проблема в том, как «ощущается» нечто, *не* являющееся ощущением (философы говорят: «Как войти в воду, не замочив ноги?»). «Сверхчувственное» таково, что оно всегда — в одежке слов и образов, но никогда к ним не сводится. И в этой «одежке» присутствуют две «границы» сверхчувственного: чувственная модель («подстораживание» некоего неизвестного) и — ее (этой модели) столь же чувственное отрицание. В отличие от ощущения, представляющего собой сущее как знак *себя*, мысль есть сущее как знак *иного*. Пока мы не смотрим в «сторону сверхчувственного», оно для нас есть (выступая как чувственный знак, модель), но как только взглянем на него, оно распадется (то есть мы понимаем, что перед нами просто знак, знаковая форма с невидимым — ускользающим от нас — содержанием). Как если бы в калейдоскопе мы пытались разглядеть периферическую часть картинки. «Сверхчувственное», в сфере чувств, всегда есть *неопределенно-чувственное* — «что-то есть, но *что* есть — неизвестно», некое *X*, которое ни на что не похоже, в том числе и на свой собственный символ «X».

Сверхчувственное — манит. «Притягательность» сверхчувственного — особая статья. Люди одержимы стремлением «наступить на горизонт». Попытка трансгрессии чувственного в философии — своего рода *гносеологический вуйайеризм*. Вот только «подсмотреть» сверхчувственное никак нельзя.

¹² А прогос. Коллега (Е.Б. Старовойтенко) как-то спросила меня: «Есть ли что-то такое, что все люди на планете делают одновременно?» Я ответил: «Есть! Они не ведают, что творят».

сказать «я», необходимо *сначала* поставить себя на место этого *некто* («он», «она»), сказав о нем: «“Некто” есть именно *ты*, твое я».

И, таким образом, круг знаковых форм Я замыкается. Мы приходим к исходной форме Я. Перед нами вновь «Я-имя», объединяющее в себе «он (она)», «ты», «я» (и другие персональные дейксисы).

Отталкиваясь от *Я-номена*, мы возвращаемся к нему же. Круг знаковых форм Я замыкается.

Ноуменальное Я (Я-действительное). Сам этот круг — взглянем на него (см. рис. 9) — есть символ¹³, обращающий нас к некому (не видимому на рисунке) обозначаемому. В семиотике Я данному символу мы отводим особое, скажем так, знатное, место. Денотат этого символа не предшествует ему (символу) ни исторически, ни логически; символ здесь *предваряет* появление символизируемого; последнее является *дериватом* этого символа. Символ как бы творит свой денотат, первичен по отношению к нему (в то время как денотат — вторичен).

Ровно о том, что существует «по ту сторону» знака, но рождается при его непосредственном участии, мы говорим «*Ноуменальное Я*» (в тексте, как мы помним, для обозначения *Ноуменального Я* используется крупная буква **Я**).

«Я» есть динамика переходов между *ноуменальной, феноменальной, когитальной и трансгрессивной* формами Я. Рисунок четырех форм Я и объединяющей, пятой, символизирует *идею Я*, — самореализующегося представления, опосредующего активность индивидуума (см. далее «Психофизика Я»).

Рождается **Я** — реальное, «всамделишное», участное в бытии. От того, как выглядит, в каких знаковых формах оно раскрывается перед людьми, зависит его собственное бытие. Значит, не только оно «соучастно» нам, но и мы соучастны ему¹⁴.

Знаковые аномалии в понимании Я и их последствия

Ошибка порочного круга в самоинтерпретации, а также выпадение или нарушение тех или иных звеньев круга ноуменального Я позволяет интерпретировать акцентуации, дезадаптации, защитные механизмы, измененные состояния сознания личности. Перед нами следствия знаковых аномалий в осмыслении собственного Я. Назовем некоторые: бездействие, уход в дурную бесконечность «самоиска» (мы цитировали уже палиндром Вознесенского — «аксиома самоиска»; этот удивительный перевертыш соответствует наивному убеждению людей в том, будто можно когда-нибудь «доискаться» до своих исто-

ков в воронке саморефлексии); защитные механизмы проекции, интроекции и ретрофлексии (нарушения в системе *Я-номена*); регрессии к фрейдовскому «океаническому» Я («остановка» развития на ступени *Феноменального Я*); избыточное самодистанцирование при утрате «Я-чувства» и смежные расстройства (при нарушениях в системе *Феноменального Я*); измененные состояния сознания при нарушении *Я-когито*.

К психофизике Я

Итак, «Я» в качестве артефакта есть искусственная (культурная) **схема Я**, реализующая себя в естественном материале ощущений и опосредующая активность индивидуума. *Метафорически* активность индивида в процессах такого опосредования можно уподобить световому лучу, проходящему сквозь отверстия в перфокарте; конфигурация просветов на перфокарте аналогична узору прообраза *Я* (напомним, что сделанная из тонкого картона перфокарта, применявшаяся в компьютерах первого поколения, представляет информацию наличием или отсутствием отверстий в определенных позициях карты). Сказанное означает, что прообразы возможного **Я** конфигурируют проходящий сквозь них поток активности, и в этом случае прообраз Я превращается в *Я-ноумен*, становится формообразующей причиной поведения (аналогия представлена рис. 16, где показано, как «возможно» физическое воплощение того, что существует в знаковом, двухмерном, дизайне — в плоскости идеального, на картине).

Заметьте: знаковая картина мира — это не только посредник в ряду «активность — знак — мир», но и следствие самой себя, как возвращающейся к себе причины; отразившись в объекте, превратившись, тем самым, в новый поток импульсов, активность как бы возвращается к себе, наводит новый порядок в знаковом психическом поле; рождаются новые знаки и, стало быть, новые посредники, конфигурирующие активность индивида (рис. 17).

Я есть?

Теперь мы можем вернуться к исходному вопросу исследования: что есть Я, если считать его артефактом, то есть искусственно-естественным образованием, выдающим себя за имманентное свойство сознания?

Перед нами особое знаковое построение. Оно является оттиском культуры в пространстве витально-

¹³ «Символ», в нашем понимании, есть объект, которому интерпретатор придает некоторое значение (то есть воспринимает данный объект как знак), но способ интерпретации объекта как знака не является для самого интерпретатора знаком (то есть не может быть однозначно соотнесен с данным объектом); таким образом, связь «знак — смысловое значение» неоднозначна, не подлежит нормировке, не формализуема (по крайней мере, в системе координат интерпретатора).

¹⁴ Более полное рассмотрение *Я-номена* потребовало бы расширить контекст анализа. Важно обратиться к идеям культурно-деятельностного подхода в трактовке персонотеза [1], проекту «органической» психологии [10], сочетающей в себе исследовательскую и конструктивную образующие, а также — к стратегиям развертки общей персонологии, объединяющей в себе теоретико-экспериментальные, герменевтические и практико-ориентированные разработки в области психологии личности [16], [18].

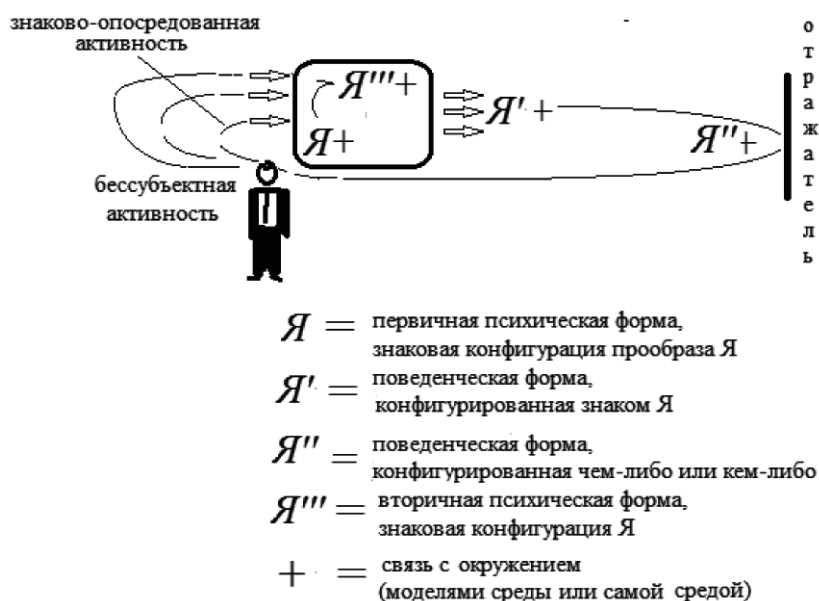


Рис. 16. Динамика Я как причины себя: «внутренняя активность индивида → динамика и посредничество со стороны прообраза Я → поведение → «ответы мира» → активность индивида → динамика и посредничество со стороны обновленного прообраза Я → поведение → ... и т. д.» (Петровский [17])



Рис. 17. Плоский знак переходит в свой денотат (изображение бечевы на картинке превращается в настоящую бечеву)

сти индивидуума; оно воспроизводится и обновляется в процессах его активности; оно является, тем самым, причиной себя — *causa sui* (материальной, формальной, действующей и целевой).

Имея в виду все сказанное, предлагаем следующее определение. «Я» есть культурно-обусловленное, укорененное в природе индивидуума, опосредующее его активность и придающее ему статус субъекта знаковое образование.

Оглядываясь назад, мы видим себя, свое Я появившимся вместе с нашим рождением. Но это, конечно, иллюзия. Оно заявляет о себе, своем собственном появлении на свет, в возрасте приблизительно трех лет. И тут уж доподлинно: вначале — слово (и это слово — «Я»). Наряду с *Номинальным Я* культура подсказывает схемы упорядочивания впечатлений (сообщений) индивида, образующих «знаковое тело» Я на различных ступенях его развития. Природа не наделила психику готовыми формами со-творения Я, но обеспечила круг возможностей к построению таких форм. Пусть не проверено эмпирически, но вполне допустимо предположить, что область возможного обладает здесь некоторой избыточностью относительно любой из форм, к присвоению которых располагает культура. Иначе говоря, есть некая «свобода выбора», непредрежденность пути становления Я.

Но эта непредрежденность, по-видимому, не означает отсутствия границ восприимчивости к культурным знакам Я. Эти знаки никогда бы не были пригодны для освоения индивидуумом, если бы не были предвосхищены природными возможностями человеческого тела. Я есть синтез природного и культурного, бессубъектной активности, «ждущей» своего знака, и знака, «подготовленного» к судьбоносной встрече¹⁵. Однако ни то ни другое еще не Я.

¹⁵ В диалоге с автором философ Т.М. Рябушкина в одной из наиболее ярких работ последнего времени, посвященных онтологии Я [22, с. 250–277], цитирует и критически анализирует наш тезис: «...подлинное Я есть результат синтеза, сплава активности ... природного (бессубъектного) происхождения и схемы Я (прообраза Я, произведенного в конечном счете культурой)» (Петровский [17, с. 216]). С точки зрения Т.М. Рябушкиной, «в этом случае момент тождества сводится к биологическим импульсам» (22, с. 275). Нет, с моей точки зрения это не так, «момент тождества» не сводится к биологическим импульсам. Может быть, ситуация прояснится, если автор критики примет во внимание текст настоящей статьи, где Я, в развитие ранее высказанной мною точки зрения, трактуется как артефакт, искусственно-естественное образование, в котором биологическое и культурное — вполне равноправные партнеры. Другое дело, что онтология синтеза подобного рода образует реальную проблему, сродни, может быть, психофизической проблеме. Метафорически, моменты тождества таких конструктов как, например, «субъективное» и «объективное», «внешнее» и «внутреннее», «природное» и «культурное» могут быть представлены в виде произведения двух мнимых чисел, противоположных по знаку: $(+i)$ и $(-i)$. (Напомню читателю: символ « $i = \sqrt{-1}$ » предложил Эйлер, взявший для этого первую букву слова *imaginaris*). Обратим внимание: $(+i) \times (-i) = 1$ (действительное число). Применительно к случаю, «природное» как таковое и «культурное» как таковое суть мнимости, и лишь тогда, когда они сходятся «в моментах тождества», то есть выступая совместно, они порождают нечто действительное, а не мнимое (Петровский [15, с. 319]).

Придерживаясь данной точки зрения, мы определили в этой работе альтернативные принципы схематизации Я — знаковые аномалии и знаковые модели реального Я. Знаковые аномалии в построении Я — это истинные фигуры невозможного (визуальные и вербальные), круги в определениях, символы дурной бесконечности. Знаковые модели реального Я — это Номинальное Я (Я-имя), Феноменальное Я (Мое), Когитальное Я (Я-сам), Трансгрессивное Я (свое другое Я), Ноуменальное Я (единство всех форм Я) и образующие их знаки.

Сам текст этой работы и визуальные решения, приведенные в нем, могут рассматриваться как психологические орудия (может быть, весьма далекие от совершенства!) построения Я.

Мы стремились освободить Я от всего, что делает его в наших глазах невозможным или логически небылупречным артефактом. Однако справедливости ради добавим, что стремление как-либо логически осмыслить («рационализировать») Я наталкиваются на некое экзистенциальное сопротивление. Многие философы и психологи склонны считать «Я» ускользающей от понимания сущностью.

Вопрос, является ли Я совершенной умственной конструкцией, укорененной в органическом теле индивидуума, или безумным умыслом человеческой

природы, не поддающимся уразумению, остается вопросом.

Свойственная многим людям эстетическая любовь к абсурду есть, возможно, попытка выразить ошущаемый алогизм бытия, в котором мы — соучастники. Так, возможно, мы пытаемся справиться с самонепониманием. Напрашивается образ Океана Ст. Лема, как если бы он сошел с ума и пытался создать копию себя самого (а не только других существ) в надежде, что так можно осмыслить свое безумие.

Часто мы пытаемся спрыгнуть с лестницы Рутерсварда (рис. 18), не замечая, что кружим по ней.

Но почему, спрашивается, мы пытаемся доискаться, дойти «до самой сути»? Является ли этот драйв — вспомним Фуко! — проявлением заботы о себе? Но ведь в этой озабоченности собою есть риск самопотери или, по меньшей мере, — немоты. У А.Ф. Тютчева в его знаменитом «*Silentium!*» («Молчи!») есть строки: «Взрывая, возмутишь ключи, внимай их пенью и молчи!» (это там же, где сказано: «Мысль изреченная есть ложь»). Борис Пастернак: «Есть в опыте больших поэтов // Черты естественности той, // Что невозможно, их изведав, // Не кончить полной немотой. // В родстве со всем, что есть, уверясь // И знаясь с будущим в быту, // Нельзя не впасть к концу, как в ересь, // В неслыханную простоту. // Но мы пощажены не будем, // Когда ее не утаим. // Она всего нужнее людям, // Но сложное понятней им». Возможно, мы должны пройти тропой раннего Пастернака, чтобы прийти к позднему. Мне часто вспоминаются слова поэта, литературного критика, учителя, Анатолия Александровича Якобсона, говорившего, что раннего Пастернака он любит так, что нельзя любить больше, а позднего — еще больше, «через невозможное».

Мы утверждаем возможность себя «через невозможное» (рис. 19).

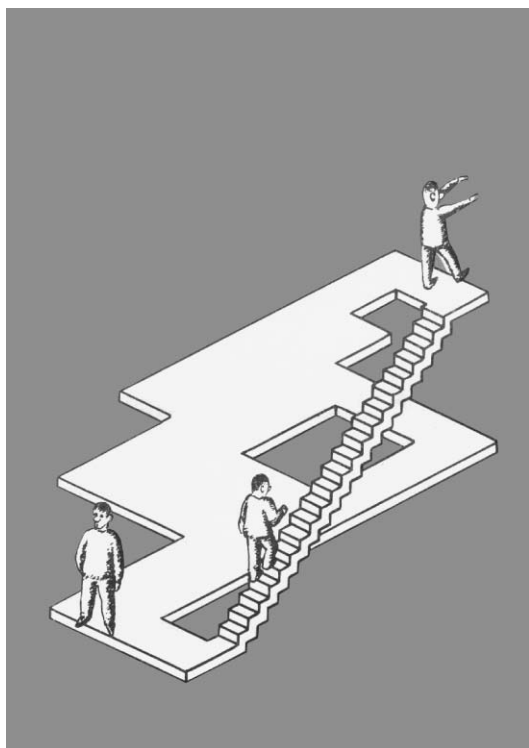


Рис. 18. Невозможная лестница Рутерсварда + Пририсованные человечки (обложка нашей книги «Психология неадаптивной активности» [14]) ПЫТАЕМСЯ СПРЫГНУТЬ, НО НИЧЕГО НЕ ПОЛУЧАЕТСЯ: НЕКУДА!



Рис. 19. Дж. Д. Хиллберри. Я ЕСМЬ!

Литература

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека (Изд. 3-е). М.: Смысл: Изд. центр «Академия», 2007. — 528 с.
2. Ассаджиоли Р. Психосинтез. М.: Изд-во Института психотерапии. Серия «Золотой фонд психологии», 2008. — 384 с.
3. Артефакт [Электронный ресурс] // Википедия : свободная энцикл. — <http://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 30. 11. 2013).
4. Бауэр Б. Психическое развитие младенца. М.: Прогресс, 1979. — 233 с.
5. Бороденко М.В. Контрзнак // Психологический лексикон. Клиническая психология. Словарь. Ред. Н.Д. Творогова М.: «Per se», 2007. — 415 с.
6. Дейксисы [Электронный ресурс] // Он-лайн энциклопедия Кругосвет. <http://www.krugosvet.ru/> (дата обращения 30. 11. 2013).
7. Выготский Л.С. Инструментальный метод в психологии. Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т.1. — 487 с.
8. Зинченко В.П. Порождение смысла: монтаж метафор // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. — С. 17–30.
9. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. М.: Языки славянской культуры, 2010. — 920 с.
10. Зинченко В.П. Проект «органической» психологии: от культурно-исторической психологии к культурно-историческому подходу // В кн.: Методология психологии: проблемы и перспективы / Под общ. ред. В.П. Зинченко; науч. ред. Т.Г. Щедрина. М., СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2012. № 2. — С. 52–71.
11. Карпов А.В. Рефлексивная детерминация деятельности и личности. М.: РАО, 2012. — 476 с.
12. Мах Э. Анализ ощущений и отношение физическое к психическому. М., 1908. — 308 с.
13. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. М.: РОУ, 1992. — 224 с.
14. Петровский В.А. Личность в психологии. Парадигма субъектности. Ростов-на-Дону, Феникс, 1996. — 272 с.
15. Петровский В.А. Человек над ситуацией. М.: Логос, 2010. — 559 с.
16. Петровский В.А. Начала персонологии «Я»: существует ли ее предмет? / Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию В.П. Зинченко (глава в коллективной монографии под общ. ред. Т.Г. Щедриной). М., 2011а. — С. 200–215.
17. Петровский В.А. Мысль? — Да! Но существую ли? // Культурно-историческая психология. 2011. № 3. — С. 12–26.
18. Петровский В.А., Старовойтенко Е.Б. Наука личности: четыре проекта общей персонологии // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2012б. Т. 9, № 1. — С. 21–39.
19. Петровский В.А. Понимание Я: по ту сторону «порочного круга» // Развитие личности. М., 2013. № 1.
20. Порочный круг [Электронный ресурс] // Википедия: свободная энцикл. — <http://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 30. 11. 2013).
21. Рутерсвард О. Невозможные фигуры. М.: Стройиздат, 1990. — 130 с.
22. Рябушкина Т.М. Лабиринт идентичностей как современный вариант лабиринта Юма / Проблема «Я»: философские традиции и современность // Под ред. В.Н. Поруца. М.: Альфа-М, 2012. — 351 с.
23. Я // Новейший философский словарь: 3-е изд., испр. Мн.: Книжный Дом, 2003. — 1280 с.

Self: The Configuration of Artifact¹ (Part One)

V.A. Petrovsky

PhD in Psychology, professor at the Department of Psychology of Personality, Faculty of Psychology, National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia
petrowskiy@mail.ru

It is for the first time that the self is discussed as an artificial/natural formation ('artifact') of a problem semiotic status. The paper describes two semiotic interpretations of the self. According to the first one, the self reveals certain features of 'sign anomalies'; such are the figures of impossible, signs-sketches (endless regress), signs that substitute what they represent (vicious circles); the paper reviews some forms of personality maladaptation as implications of sign anomalies in the individual's reflections of his/her self. According to the second interpretation, the self is configured by the real signs that constitute the architectonics of the self in its dynamic formation. The paper introduces a concept of a 'sign of the self,' the closest example of which is 'sensation' (the latter is disclosed in terms of self-causality of the matter — material, formal, active and purposeful 'reason of the self'); in this context, a concept of co-sensations is introduced, among which the most important ones are deixes (personal pronouns) that play a significant role in defining the self. 'Signs of the self' together with other semiotic concepts of the self ('signs-indices', 'signs-symbols', 'beyond sign-oriented') comprise the foundation of the self in the diversity of its forms. The paper describes the following four successive forms of the self: Nominal Self ('Self-name'), Phenomenal Self ('My'), Cogital Self ('I myself'), Transgressive Self ('My other self'). These forms constitute the sphere of noumenal (truly existing, absolute) self. The paper also outlines the hypothetical mechanisms underlying the participation of the self in existence — the contours of the 'psychophysics of the self'.

Keywords: self, artifact, sign anomalies, sensation, co-sensation, self-causality, semiotics of self, Nominal Self, Phenomenal Self, Cogital Self, Transgressive Self, Noumenal Self, psychophysics of self.

¹ The author partly preserves the oral form of the plenary talk for the XIV L.S.Vygotsky International Readings "Psychology of consciousness: origins and perspectives" (November 12–16, 2013, L.S. Vygotsky Institute of psychology of Russian University for the Humanities, Moscow, Russia). On the question of artifacts: the talk was cancelled, but the manuscript is published (a note from the author).

References

1. *Asmolov A.G.* Psihologija lichnosti: kul'turno istoricheskoe ponimanie razvitija cheloveka (Izd. 3-e). Moscow, Smysl: Izd. centr "Akademija", 2007. — 528 p.
2. *Assadzhioli R.* [Assagioli R.]. Psihosintez. — Moscow, Izd. vo Instituta psihoterapii. Serija "Zolotoj fond psihologii", 2008. — 384 p.
3. Artefakt [Jelektronnyj resurs] Vikipedija: svobodnaja jencikl. — <http://ru.wikipedia.org/wiki/> (data obrashhenija: 30.11.2013).
4. *Bauer B.* Psihicheskoe razvitie mladenca. Moscow, Progress, 1979. — 233 p.
5. *Borodenko M.V.* Kontrznak Psihologicheskij leksikon. Klinicheskaja psihologija. Slovar'. Red. N.D. Tvorogova, Moscow, "Per se", 2007. — 415 p.
6. Dejksisy [Jelektronnyj resurs] On lajn jenciklopedija Krugosvet. <http://www.krugosvet.ru/> (data obrashhenija 30.11.2013).
7. *Vygotsky L.P.* Instrumental'nyj metod v psihologii. Sobr. soch.: V 6 t. Moscow: Pedagogika, 1982. T. 1. — 487 p.
8. *Zinchenko V.P.* Porozhdenie smysla: montazh metaphor. Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2007. № 3. — P. 17–30.
9. *Zinchenko V.P.* Soznanie i tvorcheskij akt. Moscow, Jazyki slavjanskoj kul'tury, 2010. — 920 p.
10. *Zinchenko V.P.* Proekt "organicheskoy" psihologii: ot kul'turno istoricheskoy psihologii k kul'turno istoricheskomu podhodu. V kn.: Metodologija psihologii: problemy i perspektivy / Pod obshh. red. V.P. Zinchenko; nauch. red. T.G. Shhedrina. M., St Ptersburg.: Centr gumanitarnyh inicitiv, 2012. № 2. — P. 52–71.
11. *Karpov A.V.* Refleksivnaja determinacija dejatel'nosti i lichnosti. Moscow: RAO, 2012. — 476 p.
12. *Mach E.* Analiz oshhushhenij i odnoshenie fizicheskogo k psihicheskomu. Moscow, 1908. — 308 p.
13. *Petrovsky V.A.* Psihologija neadaptivnoj aktivnosti. Moscow, ROU, 1992. — 224 p.
14. *Petrovsky V.A.* Lichnost' v psihologii. Paradigma subjektnosti. — Rostov na Donu, Feniks, 1996. — 272 p.
15. *Petrovsky V.A.* Chelovek nad situaciej. — Moscow, Logos, 2010. — 559 p.
16. *Petrovsky V.A.* Nachala personologii "Ja": sushhestvuet li ee predmet? / Stil' myshlenija: problema istoricheskogo edinstva nauchnogo znaniya. K 80- letiju V.P. Zinchenko (glava v kollektivnoj monografii pod obshh. red. T.G. Shhedrina). — Moscow, 2011a. — P. 200–215.
17. *Petrovskij V.A.* Myslju? — Da! No sushhestvuju li? (Do I think? — yes! But do I exist?) Kul'turno istoricheskaja psihologija. 2011. № 3. — С. 12–18.
18. *Petrovsky V.A., Starovojtenko E.B.* Nauka lichnosti: chetyre proekta obshhej personologii Psihologija. Zhurnal vyshej shkoly jekonomiki. Moscow, 2012b. T. 9, N 1. — P. 21–39.
19. *Petrovsky V.A.* Ponimanie Ja: po tu storonu "porochnogo kruga" Razvitie lichnosti. M., 2013. № 1.
20. Porochnyj krug [Jelektronnyj resurs] Vikipedija: svobodnaja jencikl. — <http://ru.wikipedia.org/wiki/> (data obrashhenija: 30.11.2013).
21. *Rutersvard O.* Nevozmozhnye figury. Moscow, Strojizdat, 1990. — 130 p.
22. *Rjabushkina T.M.* Labirint identichnostej kak sovremennyj variant labirinta Juma. / Problema "Ja": filosofskie tradicii i sovremennost' // Pod red. V.N. Porusa. Moscow, Al'fa M., 2012. — 351 p.
23. Ja Novejsnij filosofskij slovar': 3-e izd. ispravl. — Minsk: Knizhnyj Dom, 2003. — 1280 p.

Для цитаты:

Петровский В.А. Я: конфигурации артефакта // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 63–78.

For references

Petrovsky V.A. Self: The Configuration of Artifact. Kul'turno-istoricheskaja psikhologija [Cultural-historical psychology], 2014. no. 1. P. 63–78.

Функции соматических симптомов в межличностном общении: культурно-исторический подход в психосоматике¹

Е.И. Рассказова

кандидат психологических наук, доцент факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова,
младший научный сотрудник Научного центра психического здоровья РАМН, Москва, Россия
e.i.rasskazova@gmail.com

Ю.М. Мигунова

студент факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
migunova.y@inbox.ru

С позиций культурно-исторического подхода в психосоматике телесный феномен рассматривается как формирующийся в социальной ситуации развития человека, в том числе социальной ситуации болезни. Целью данной работы является применение этого подхода к анализу функций соматических симптомов в межличностном общении. Предполагается, что соматические симптомы приобретают в процессе межличностного общения специфические функции, которые затем, интериоризируясь, могут участвовать не только в оформлении и предъявлении, но и возникновении телесных ощущений. Предлагается классификация социальных ситуаций в зависимости от их вида и содержания, типа предъявления симптома (манипуляция, соматизация, предъявление соматических симптомов, имеющих органические основания, реакция на предъявление симптомов другим человеком, реакция на недоверие окружающих). Выделяются такие функции предъявления симптомов в общении, как оправдание, обвинение, получение непосредственной выгоды, получение или утверждение собственного социального статуса, получение эмоциональной и инструментальной социальной поддержки, выяснение социальных ожиданий.

Ключевые слова: Культурно-исторический подход в психосоматике, межличностное общение, предъявление соматических симптомов, социокультурные факторы, функции соматических симптомов.

Несомненной заслугой культурно-исторического подхода в психосоматике является рассмотрение закономерностей формирования телесного феномена в социальной ситуации развития человека, в контексте возможностей и ограничений, которые эта ситуация (в том числе социальная ситуация болезни) задает [8; 9; 14; 16]. Значительно меньше внимания уделяется проблеме предъявления и оформления жалоб в процессе межличностного общения. Тем не менее, если последовательно применять в психосоматике представления Л.С. Выготского [4; 5], следует предположить, что соматические симптомы приобретают в процессе межличностного общения специфические функции, которые затем, интериоризируясь, могут участвовать не только в оформлении и предъявлении, но, возможно, и возникновении телесных ощущений. Например, если предъявление соматических жалоб позволя-

ет человеку получить эмоциональную поддержку, избежать порицания или обвинить окружающих, со временем сами жалобы приобретают для человека социально заданный смысл и — намеренно или неосознанно — в соответствии с этим смыслом используются.

Целью данной работы является применение культурно-исторического подхода к проблеме возникновения соматических ощущений и предъявления соматических жалоб в общении. Предполагалось, что такого рода теоретический анализ позволит выявить возможные функции соматических симптомов в межличностном общении, определяющие как их произвольное (т. е. манипулятивное) предъявление, так и субъективное переживание (обычно описываемое в контексте соматизации).

Следует отметить, что междисциплинарный характер проблемы создает несколько ракурсов ее об-

Для цитаты:

Рассказова Е.И., Мигунова Ю.М. Функции соматических симптомов в межличностном общении: культурно-исторический подход в психосоматике // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 79–87.

For references

Rasskazova E.I., Migunova Yu.M. Functions of Somatic Symptoms in Interpersonal Communication: A Cultural-Historical Approach to Psychosomatics. Kul'turno-istoricheskaia psikhologiya [Cultural-historical psychology], 2014. no. 1. P. 79–87.

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ № 12-06-31165.

суждения, по-разному задающих предметное поле. В клинической психологии в фокусе внимания оказываются процессы и закономерности формирования телесных ощущений, в особенности не имеющих физиологических оснований (соматоформные расстройства или, в широком смысле, так называемые «необъясненные» симптомы [19]) и направленных на выражение внутреннего конфликта и/или получение некоторой выгоды («первичная» и «вторичная» выгода в классическом понимании, восходящем к З. Фрейду). В социальной психологии речь идет, в первую очередь, о роли и позиции участников коммуникации, особенностях самопрезентации, социальных представлениях о болезни [3]. Контекст межличностного общения означает, что предметное поле «расширяется», включая не только процессы означения и осмысления [15] физиологически обусловленных или сформированных по механизмам конверсии и соматизации симптомов, но и ситуации манипуляции, когда человек намеренно предъявляет другим несуществующие симптомы. Как следствие, возникает вопрос о дифференциации соматизированного и манипулятивного предъявления симптомов, а также о социокультурных и психологических факторах, определяющих структуру симптомов и особенности их предъявления. В соответствии с этой полифонией подходов в начале статьи проводится анализ функций предъявления соматических симптомов в общении с позиций социальной и клинической психологии. По результатам этого анализа формулируется гипотеза, что соматические симптомы могут иметь различные функции, определяющиеся социокультурными факторами, — и основные ее эмпирические следствия (наличие в популяции специфической структуры соматических жалоб; зависимость распространенности и особенностей предъявления симптомов от социокультурных факторов). Приводятся существующие эмпирические данные, поддерживающие эти предположения. Затем в соответствии с положениями культурно-исторического подхода проводится уточнение гипотезы о социокультурной детерминации функций соматических симптомов в межличностном общении: выявляются аспекты социальной ситуации предъявления симптомов, которые должны учитываться. Следует отметить, что в связи с различной эмпирической проработанностью различных аспектов проблемы (например, структура соматических жалоб в популяции остается недостаточно исследованной) обзорные разделы, направленные на предварительное подтверждение выдвинутых гипотез, различаются по объему, отражая содержание соответствующего эмпирического материала.

Социально-психологический подход к природе и функциям соматических симптомов

С точки зрения социальной психологии, предъявление симптомов может рассматриваться через осо-

бенности межличностного общения и восприятие партнера по коммуникации, а также через социальное значение болезни и представления о болезнях и их причинах в обыденном сознании.

В общении выделяют коммуникативную (передача информации), интерактивную (построение взаимодействия) и перцептивную (вопросы социального восприятия) стороны [1]. Предъявление соматического симптома, по-видимому, может играть роль на всех уровнях общения, решая те или иные задачи.

Передача информации посредством симптома, а именно коммуникативная функция симптома, в наибольшей степени характерна для конверсионных явлений, при которых симптом служит символическим выражением внутреннего конфликта. Симptom, таким образом, будет являться невербальным средством передачи информации.

Построение взаимодействия через предъявление симптома может происходить через предпочтение манипулятивного типа общения. Манипулятивное общение противопоставлено диалогическому [6] и мыслится по типу Я-Он, в котором один из партнеров воспринимается как объект манипуляции для другого [17]. В клинической психологии манипулятивное общение часто связывается с личностной патологией и нарушениями психического здоровья, в отечественной школе развивается представление о манипулятивном общении как защитном неосознаваемом способе взаимодействия, сформировавшемся в условиях дефицита материнской отзывчивости на ранних этапах онтогенеза и направленном, при пограничном расстройстве личности, на восстановление целостности «Я» за счет симбиотических отношений с Другим [13; 18].

Принятие роли «большого» в коммуникации влияет как на интерактивную сторону общения, так и на особенности социальной перцепции. В таком случае круг реакций, которые ожидаются от партнера по общению, будет сужен. Сама ситуация задается и оформляется «большим», что в значительной степени снижает ее неопределенность и позволяет «большому» эффективно взаимодействовать с окружающими. Такое использование симптомов косвенно подтверждается исследованиями, посвященными когнитивным функциям (в частности, особенностям внимания) у больных с необъясненными соматическими симптомами. Для таких пациентов характерен дефицит внимания [24; 39], нарушаются общая активация, процессы привыкания, когнитивная гибкость [19]. Данные характеристики внимания могут формироваться в детстве.

Межличностное восприятие характеризуется точностью и адекватностью [11]. Под точностью понимается соответствие образа объективной реальности (соответствие суждений о личностных качествах или эмоциональных состояниях другого человека реальному наличию этих качеств и состояний), адекватность трактуется как соответствие интересобъективной реальности (соответствие индивидуальной

системы оценки общей системе понятий и общих представлений других людей). Восприятие других людей при соматизированном расстройстве может отличаться именно снижением точности вследствие нарушений понимания стратегий действия других людей (Theory of Mind) и осознания чужих эмоций [37].

Дополнительным фактором, влияющим как на форму предъявляемых жалоб, так и на процессы означения телесных ощущений, являются социальные представления о здоровье и болезни. В обыденном сознании представления о болезни характеризуются трудностью рефлексии, противоречивостью, воспринимаются как истинные и основаны на эмоциональном отношении [2; 7]. Для описания своего телесного опыта в социуме используется метафорическая форма [10; 14], с помощью которой потенциально разные субъективные ощущения приводятся к общему описанию, выраженному в первичных жалобах. Потенциально различные первичные телесные ощущения при соматизации могут также в процессе означения и вербализации терять свою специфичность и приобретать новые культурно-заданные особенности. Представления о болезни определяют и структурируют как реальность болезни (со стороны предъявляющего симптом), так и отношение к больному (со стороны партнера по коммуникации). Характеристика жалобы включает и запускает у воспринимающего механизмы оценки и категоризации больного: жалобы и болезни в сознании связаны с особенностями жизни, работы, с социальной группой.

Таким образом, социальная психология, на наш взгляд, дает методологическую основу для детального анализа проблемы функций соматических симптомов в контексте межличностного общения, дальнейшего раскрытия которой может обеспечить клинико-психологический подход.

Клинико-психологические исследования функций соматических симптомов: вторичная выгода и поведение в болезни

Как само соматическое заболевание, так и поведение, связанное с болезнью, приводят к определенным психосоциальным последствиям [26]. Поскольку соматоформные расстройства *выглядят* как соматические заболевания, они дают больному все основные преимущества (равно как и недостатки) соответствующей болезни в социальной сфере. Термин «вторичная выгода» восходит к представлениям об истерии З. Фрейда, в настоящее время под ней понимается получение «удобных» для человека психосоциальных последствий заболевания (например, зависимость другого в межличностных отношениях, возможность избежать домашних и социальных дел). В медицинских и социологических работах эти представления получили развитие в рамках конструкторов «нарушение поведения при заболевании»

(abnormal illness behavior, [33]), «поведение в болезни» (illness behavior, [31]), «роль больного» (sick role, [32]), в большей мере подчеркивающих активность больного в выборе некоторого поведения и социальной роли. По некоторым данным [21], как переживание стресса, так и получение вторичной выгоды являются важными факторами хронификации психических заболеваний, хотя у пациентов с соматизацией второй фактор играет большую роль, чем первый.

На наш взгляд, несмотря на всю эвристичность, конструкты вторичной выгоды и поведения в болезни несколько сужают поле рассмотрения последствий, которые больной может извлекать из симптома. Получаемая выгода может быть дифференцирована с помощью определения функций, которые выполняет симптом (давая человеку некоторые преимущества), а также с помощью внешних факторов, определяющих ситуацию получения выгоды (особенностями отношений человека с другими людьми, общественной ситуацией и т. п.). В соответствии с положениями культурно-исторического подхода следует ожидать, что характер и распространенность склонности к получению вторичной выгоды будут зависеть от отношения к симптомам и болезням в обществе. Например, в одном из исследований сравнивались жалобы на боли в шейном отделе позвоночника в результате автоаварий в США и Литве [27]. В США такие жалобы «поощряются» компенсацией, назначаемой судом, что приводит к их повсеместному предъявлению. В Литве же, где компенсация отсутствует, не зафиксировано обращений с подобными жалобами. Иными словами, в данном случае склонность к получению выгоды провоцируется социокультурными условиями и «паразитирует» на этических установках помощи слабому и больному.

Еще одна проблема, по поводу которой не достигнуто согласия в исследованиях поведения в болезни и вторичной выгоды [26]: в чем особенности поведения в болезни в случае симуляции, соматизации и в случае органической природы симптомов, а также, в целом, на основе чего происходит выбор специфического симптома или знака (символическая связь с конфликтом, органическая слабость, связь с прошлым опытом или семейной историей). При этом можно разделить два типа осознания, связанного с соматическими симптомами: осознание лежащих в основе симптомов психологических проблем (мотивации, вызвавшей их формирование) и осознание «фальшивости» самих симптомов.

Предъявление соматических симптомов: структура и факторы

Гипотеза, что соматические симптомы (а в узком смысле — соматизация) могут иметь различные функции, определяющиеся социокультурными факторами, предполагает несколько следствий, косвенные подтверждения которым можно найти в эмпирических исследованиях.

Во-первых, соматические жалобы в популяции должны иметь *структуру*, определяющуюся как социальными и культурными факторами, так и индивидуальными особенностями и представлениями о болезни и отношении других людей к болезни. В частности, наиболее распространенные симптомы должны наилучшим образом соответствовать принятым в данной культуре представлениям, которые будут обеспечивать их функцию в общении, тогда как редкие симптомы могут отражать индивидуальные особенности телесного феномена, связанные с прошлым опытом и определяющие сферу уязвимости. Структура жалоб также должна соответствовать особенностям значения и мифа болезни: в частности, жалобы, имеющие близкий смысл в общении и выполняющие близкие функции, должны чаще быть коморбидными.

Во-вторых, соматические жалобы и их особенности должны зависеть от *социокультурных* (в том числе принятых в культуре представлений о здоровье и болезни), *семейных и межличностных* факторов.

Психологические исследования структуры соматических жалоб

Следует оговориться, что основная масса исследований, посвященных проверке предположения о структуре жалоб, проведена на модели соматоформных расстройств и использует клинические критерии диагностики, что затрудняет обобщение полученных результатов [25]. В частности, нередко говорят о недостаточной представленности в международных классификациях желудочно-кишечных, сердечно-сосудистых и респираторных симптомов.

В серии популяционных исследований в разных странах [19; 35; 41] было показано, что наиболее частыми симптомами (в том числе необъясненными) являются боли, симптомы со стороны желудочно-кишечного тракта, сердечно-сосудистые. Можно предположить, что в силу распространенности эти симптомы связаны с меньшей стигматизацией и большей социальной поддержкой (в основе которой может лежать более эмпатическое отношение к симптомам, пережитым самим человеком).

С помощью факторного анализа, примененного в одном из исследований [41], было выявлено четыре независимых фактора соматических симптомов: мышечные боли, желудочно-кишечные, аллергии/простуды и псевдоневрологические жалобы (усталость, тревога, депрессия, головокружения, нарушения сна). С одной стороны, эти результаты свидетельствуют в пользу гипотезы о структуре соматических симптомов. С другой стороны, поскольку они единичны, вопросы об устойчивости этой структуры в разных странах и наличии специфических для каждой группы симптомов социальных функций остаются открытыми.

Социокультурные факторы предъявления соматических симптомов

С позиции культурно-исторического подхода, более приемлемые и поддерживаемые в обществе жа-

лобы должны получать более широкое распространение. В частности, распространение конверсионных симптомов может рассматриваться как следствие принятого в культуре санкционирования и запрета на выражение определенных эмоций [22]. Здесь возникает вопрос, какие именно жалобы более приемлемы в той или иной культуре. Наиболее изученный ракурс этой проблемы: сравнительный анализ доминирования соматических или психических жалоб в разных культурах (как правило, в европейских странах по сравнению с восточными), в том числе у пациентов с соматоформными расстройствами и пациентов психиатрических клиник [30]. С теоретической точки зрения, такая постановка проблемы объясняется тем, что соматические симптомы более приемлемы в обществе, нежели психические, и могут помочь человеку выразить свои переживания в контексте межличностного общения. Ожидается, что в восточных странах это отношение выражено в большей степени, что будет приводить к преобладанию соматических жалоб над психическими. В целом имеющиеся данные согласуются с этими предположениями [29; 34], хотя некоторые авторы предполагают, что речь идет о психологизации симптомов европейцами, а не о соматизации переживаний представителями восточных культур [42].

Вопрос, какие именно психологические симптомы предъявляются в форме соматических жалоб, остается малоизученным. Э. Райдер с коллегами [36] сравнили выборки китайских и европейских пациентов, имеющих жалобы на депрессию или тревогу, и оценили уровень соматизации этих симптомов у больных. В результате, как и ожидалось, у китайских участников была выявлена более сильная тенденция к соматизации при наличии депрессивных симптомов, по сравнению с европейцами, однако тревожные симптомы переводились в соматическую сферу чаще среди европейцев. Эти данные могут являться подтверждением, что для разных обществ одни и те же расстройства могут быть более или менее приемлемыми со стороны окружающих. Соответственно в разных культурах стигматизации подвергаются различные симптомы.

В целом данные исследований подтверждают особенности жалоб в зависимости от культуры, хотя в большинстве случаев они не поддержаны исследованиями о принятых в этих культурах представлениях о симптомах (например, являются ли соматические симптомы более социально одобряемыми, нежели психические). Интересные перспективы в этой области открываются при дополнении полученных результатов исследованиями *стигматизации* психически больных. Больные, выражающие свои психологические проблемы на соматическом уровне, в значительной степени избегают предвзятого отношения и дискриминации в отношении психически больных [12], что может влиять на их жалобы. В пользу этого предположения свидетельствуют данные, что пациенты с соматоформными расстройствами чаще пациентов с эпилепсией и больных дис-

социативным расстройством опасаются стигматизации в личных отношениях, они чаще (более чем в 78 % случаев) считают, что человеку с психическим заболеванием не доверят заботу о детях и не будут воспринимать его всерьез [23]. Иными словами, ожидание стигматизации у больных с соматоформными расстройствами может являться триггером, обуславливающим предъявление психических симптомов в форме соматических жалоб.

Семейные и межличностные факторы предъявления соматических симптомов

Семейные факторы предъявления соматических симптомов чаще рассматривают на модели соматоформных расстройств в контексте особенностей и нарушений эмоциональной регуляции [40]. Предполагается, что детский травматический опыт, нарушения привязанности в отношениях матери и ребенка, а также семейные паттерны отношения к соматическим симптомам и их предъявления могут приводить к трудностям эмоциональной регуляции (называния, обсуждения, регуляции своих эмоциональных состояний, понимания отрицательных и сложных эмоций у других людей), в том числе алекситимии [38]. Трудности в дальнейших межличностных отношениях актуализируют и «закрепляют» эти соматически-ориентированные паттерны реакций. Например, было обнаружено, что лишь около 25 % больных соматоформными заболеваниями характеризуются безопасной привязанностью, а степень отвержения во взаимоотношениях матери и ребенка предсказывает у этих пациентов дефицит осознания эмоций.

Следует отметить, что в большинстве случаев эмпирические исследования по данной проблеме носят корреляционный или ретроспективный характер, не давая возможности делать однозначные выводы о роли семейных и эмоциональных факторов в предъявлении соматических симптомов. Особый интерес в данном контексте представляет собой феномен трансмиссии поведения соматизации «через поколение» [20]: согласно этой концепции, в ходе межличностного общения матери и ребенка усваиваются особенности отношения к соматическим симптомам, их выражения, что может приводить к склонности к формированию соматических симптомов у ребенка. Так, наблюдение за игрой матерей с хронической соматизацией, с хроническими органическими заболеваниями и игрой здоровых матерей со своими детьми 4–8 лет показало, что матери с соматизацией в целом менее эмоциональны во время игр, по сравнению с матерями с органическими заболеваниями и здоровыми матерями, но более чувствительны к предложениям своего ребенка в игре во врача, по сравнению с другими играми, тогда как их дети чаще игнорируют предложения матерей в игре во врача.

В пользу влияния межличностных факторов свидетельствуют и данные, что оценка интенсивности боли зависит от контекста, в котором больной предъявляет жалобы: так, в присутствии близких жалобы усиливаются [28].

Таким образом, гипотеза о роли семейных и межличностных факторов в оформлении и предъявлении соматических симптомов требует дальнейших эмпирических исследований, в особенности экспериментальных.

Функции и осознанность предъявления соматических симптомов в межличностном общении: постановка проблемы

Таким образом, с позиций как социально-психологического, так и клиничко-психологического подходов имеются основания предполагать, что соматическая жалоба детерминирована социокультурными факторами, в том числе контекстом межличностного общения. Более того, социокультурные факторы могут определять не только осознанное предъявление соматических симптомов (например, при манипуляции), но и их формирование и субъективное переживание. Как показывает приведенный выше обзор эмпирических исследований, накоплены некоторые данные в пользу наличия четкой структуры соматических жалоб в популяции, зависимости жалоб от культуры и страны проживания, роли семейных факторов в развитии соматических симптомов. Однако в большинстве случаев эти исследования разрознены и обеспечивают лишь косвенное подтверждение, но не уточнение модели. В целом проблема предъявления соматических симптомов в межличностном контексте остается недостаточно исследованной, и интеграция данных социальной и клинической психологии, по-видимому, может быть наиболее продуктивным способом создания теоретической основы решения проблемы.

С нашей точки зрения, ключевой вектор дальнейшего развития культурно-исторического подхода к формированию и предъявлению соматических симптомов в межличностном общении состоит в выявлении основных социально-психологических аспектов протекания этих процессов, т. е. в анализе социальной ситуации формирования соматической жалобы. Ниже предложены составляющие, учет которых кажется нам необходимым при применении культурно-исторического подхода в психосоматике.

Безусловно, симптом существует в сфере телесности в виде соматических ощущений, но его выражение и познание со стороны общества происходит в контексте общения. В этом случае он принимает форму жалобы, с которой пациент обращается к врачу или которая используется им в коммуникации с определенными целями. Функции соматизации, таким образом (или в широком смысле — функции предъявления соматических симптомов), — это функции в общении. Если в теле симптом выполняет функцию сигнализации о проблеме, то в общении жалоба не связана напрямую с сигнализацией о психических или соматических «неполадках» и может выполнять различные задачи. На наш взгляд, анализ проблемы предъявления соматических симптомов должен включать в себя следующие аспекты.

1. *Содержание социальной ситуации.* Как содержательные особенности жалобы, так и способ ее предъявления зависят от того, кому и в присутствии кого человек жалуется. В широком смысле речь идет о сфере межличностных отношений: в рабочей, семейной, медицинской ситуации, в дружеском общении и т. п. Социальная ситуация определяет, какие именно симптомы и какие способы их предъявления санкционированы и могут привести к соответствующим функциям. Как следствие, выявление принятых в культуре представлений о симптомах и болезнях должно быть дополнено выявлением представлений и нормативных ожиданий, характерных для специфических социальных ситуаций.

2. *Тип предъявления соматических симптомов.* Как уже упоминалось, переход к контексту межличностного общения расширяет предметную область обсуждения, требуя сопоставлять разные типы предъявления соматических симптомов. Во-первых, важно разделять социально-психологические механизмы предъявления симптомов с манипулятивными целями и предъявления субъективно переживаемых симптомов, имеющих или не имеющих (как при соматизации) органические основания. Во-вторых, не менее важно учитывать систему ожиданий человека в отношении предъявления симптомов в данной социальной ситуации и особенности реакции на предъявление симптомов другими людьми. Так, человек ожидает некоторые социальные последствия жалоб, причем ожидания в отношении себя и других могут различаться (например: «В целом жаловаться плохо, но моя ситуация настолько тяжела, что люди должны безусловно поддерживать и помогать мне»). Кроме того, существует устойчивый паттерн реакции данного человека на жалобы других людей, и поведенческая реакция может расходиться с эмоциональной и когнитивной оценкой (например, человек может принять и поддержать на словах, но не поверить в искренность симптомов и рассердиться). Наконец, особый интерес представляет переживание ситуаций, когда жалобы человека вызвали недоверие со стороны других людей (например: «Вы все время плохо себя чувствуете, когда нужно работать»)². Важно отметить, что на настоящий момент систематического сопоставления этих феноменов не проводилось, и это является задачей дальнейших исследований.

3. *Функции соматических симптомов в межличностном общении.* Мы выделяем, по меньшей мере, семь возможных функций, которые, однако, в ситуации реального общения могут сосуществовать и не всегда четко дифференцироваться. Сюда относятся оправдание, обвинение, получение непосредственной выгоды, получение или утверждение собственного социального статуса, получение эмоциональной и инструментальной социальной поддержки, выяснение социальных ожиданий. Оправдание с помощью соматического симптома предполагает объяснение своих неудач, недостатков, неприятных событий или ответственности за несделанную работу или невыполненные обязатель-

ства с помощью указания на физическое недомогание. Такое оправдание зачастую нельзя проверить, поэтому в общении эта функция может быть очень важна для людей в дискомфортных ситуациях. Обвинение с помощью симптома может происходить в ситуациях споров, ссор или же неприятных событий (начиная от бытовых просьб и заканчивая обвинениями). Целью симптома в общении в таком случае будут переживания собеседника, а именно, осознанная или неосознанная манипуляция чувством вины. Мы предполагаем, что обвинение при помощи симптома более характерно для ситуаций близкого общения, семейных ситуаций. Получение непосредственной выгоды в общении выражается в просьбах-жалобах, например, доделать работу, заменить на встрече. В этом случае симптом является аргументом, показывающим собеседнику, почему он должен выполнить желание человека. Функция получения или утверждения социального статуса относится к случаям, когда роль больного позволяет человеку выиграть социальную конкуренцию. В отличие от предыдущего случая, блага, которые человек приобретает, не непосредственные и выражаются в признании окружающими особого статуса, дающего право на особое отношение (например, «самый несчастный»). В других случаях предъявление симптома может служить функции получить поддержку от окружающих — эмоциональную (сочувствие) или инструментальную (совет, физическая помощь). Запросы на инструментальную поддержку и непосредственную выгоду в ситуации реального общения обычно слиты: их содержательное различие заключается в том, что запрос на инструментальную поддержку выражается в форме прямого послания и подразумевает участие, помощь («Помоги мне»), тогда как получение непосредственной выгоды выражается косвенно и требует замены человека («Сделай вместо меня»). К эмоциональной поддержке относятся, по всей видимости, и случаи, когда предъявление симптомов является поводом для общения, приглашением к общению (по аналогии с разговором о погоде), что особенно характерно для одиноких пожилых людей. В этом случае за жалобами стоит мотив аффилиации. Наконец, жалоба может носить характер поведенческого эксперимента и быть направлена на прояснение контекста социального взаимодействия или выяснение отношения к проблеме: как реагируют окружающие на предъявление соматических симптомов, насколько проблема кажется им тяжелой и требующей немедленных действий. Содержательно этот вариант подразделяется на два. В одном случае проясняется именно социальный контекст (например, как относятся ко мне люди, насколько верны мои ожидания), в другом — тяжесть жалоб и необходимость собственных действий, и реакция окружающих используются как «индикатор», мотивирующий и направляющий собственное поведение. Более того, жалоба может предъявляться исключительно с целью самомотивирования: если человек знает, что реакция окружающих может помочь ему изменить свое поведение.

² Авторы благодарны проф. А.Ш. Тхостову за предложение рассмотреть этот тип социальных ситуаций.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. М.: Аспект-Пресс, 2007. 149 с.
2. Березина Е.Б. Содержание и структура обыденных представлений о болезнях в молодежной среде: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Е.Б. Березина. М.: МГУ, 2011. 31 с.
3. Бовина И.Б. Социальная психология здоровья и болезни / И.Б. Бовина. 2-е испр. изд. М.: Аспект пресс, 2008. 263 с.
4. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
5. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. СПб.: Лань, 2003. 654 с.
6. Ковалев Г.А. Общение и его воспитательное значение // Мир психологии. 1996. № 3. С. 17–30.
7. Нелюбина А.С. Роль обыденных представлений в формировании внутренней картины болезни: Дисс. ... канд. психол. наук / А.С. Нелюбина. М.: МГУ, 2009. 243 с.
8. Николаева В.В. Личность в условиях хронического соматического заболевания // Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях / Соколова Е.Т., Николаева В.В. М.: SvR-Аргус, 1995. С. 207–245.
9. Николаева В.В., Арина Г.А. От традиционной психосоматики психологии телесности // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1996. № 2. С. 8–18.
10. Рупчев Г.Е. Психологическая структура внутреннего тела при соматизации: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Г.Е. Рупчев, М.: МГУ, 2001. 24 с.
11. Самекин А.С. Возрастная динамика точности и адекватности межличностного восприятия: Дисс. ... канд. психол. наук / А.С. Самекин. М., 2011. 120 с.
12. Серебрянская Л.Я. Психологические факторы стигматизации психически больных: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Л.Я. Серебрянская. М., 2005. 22 с.
13. Соколова Е.Т. К проблеме психотерапии пограничных личностных расстройств // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 92–105.
14. Тхостов А.Ш. Психология телесности / А.Ш. Тхостов. М.: Смысл, 2002. 287 с.
15. Тхостов А.Ш., Арина Г.А. Теоретические проблемы исследования внутренней картины болезни // Психологическая диагностика отношения к болезни при нервно-психических и соматических заболеваниях: Сб. науч. тр. / Под общ. ред. М.М. Кабанова. Ленинград: Ленинградский научно-исследовательский психоневрологический институт, 1990. С. 32–38.
16. Тхостов А.Ш., Рассказова Е.И. Социокультурные факторы нарушений телесной регуляции (на модели хронической инсомнии) [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. журн. 2011. Т. 6. № 20. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения 02.01.2014).
17. Филимонова А.С. Стили межличностной коммуникации при расстройствах аффективного спектра [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. Т. 6. № 14. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения 02.01.2014).
18. Чечельницкая Е.И. Стратегии манипулятивного общения у пациентов с искажением Образа Я при пограничной личностной организации: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Е.И. Чечельницкая. М.: МГУ, 1999. 24 с.
19. Brown R.J. Psychological mechanisms of medically unexplained symptoms: an integrative conceptual model // Psychological Bulletin. 2004. Vol. 130. № 5. P. 793–812.
20. Craig T.K.J., Bialas I., Hodson S., Cox A.D. Intergenerational transmission of somatization behavior: 2. Observations of joint attention and bids for attention // Psychological Medicine. 2004. № 34. P. 199–209.
21. Craig T.K., Boardman A.P., Mills K., Daly-Jones O., Drake H. The South London Somatisation Study. II. Influence of stressful life events, and secondary gain // The British Journal of Psychiatry. 1993. № 163. P. 579–588.
22. Feinstein A. Conversion disorder: advances in our understanding // Canadian Medical Association Journal. 2011. Vol. 183. № 8. P. 915–920.
23. Freindl M., Spitzl S.P., Prause W., Zimprich F., Lehner-Baumgartner E., Baumgartner C., Aigner M. The stigma of mental illness: anticipation and attitudes among patients with epileptic, dissociative or somatoform pain disorder // International Review of Psychiatry. 2007. Vol. 19. № 2. P. 123–129.
24. Hall N.M., Kuzminskyte R., Pedersen A.D., Ormbool E., Fink P. The relationship between cognitive functions, somatization and behavioural coping in patients with multiple functional somatic symptoms // Nordic Journal of Psychiatry. 2011. Vol. 65. № 3. P. 216–224.
25. Hiller W., Janca A. Assessment of somatoform disorders: a review of strategies and instruments // Acta Neuropsychiatrica. 2003. № 15. P. 167–179.
26. Hurwitz T.A. Somatization and conversion disorder // Canadian Journal of Psychiatry. 2004. Vol. 49. № 3. P. 172–178.
27. Jemmer P. Secondary Gain: To gain say or say again // European Journal of Clinical Hypnosis. 2005. Vol. 6. № 3. P. 33–37.
28. Kaplan R., Sallis J., Patterson T. Health and human behaviour. New-York, 1993.
29. Kono-Wells M. Somatization and culture: A compendium of theory, research, and treatment // Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering. 2007. Vol. 67. № 10-B. P. 6062.
30. Mai F. Somatization disorder: a practical review // Canadian Journal of Psychiatry. 2004. Vol. 49. № 10. P. 652–662.
31. Mechanic D. The concept of illness behaviour. // Journal of Chronic Diseases. 1962. № 15. 189–194.
32. Parsons T. The social system / T. Parsons. London: Routledge & Paul, 1951. 575 p.
33. Pilowsky I. Abnormal illness behaviour // British Journal of Medical Psychology. 1969. Vol. 42. № 4. P. 347–351.
34. Rao D., Young M., Raguram R. Culture, somatization, and psychological distress: Symptom presentation in South Indians patients from a public psychiatric Hospital. // Psychopathology. 2007. Vol. 40. № 5. P. 349–355.
35. Rief W., Hessel A., Braehler E. Somatization symptoms and hypochondriacal features in the general population // Psychosomatics Medicine. 2001. № 63. P. 595–602.
36. Ryder A.G., Jian Y., Xiongzhao Z., Shuqiao Y., Jinyao Y., Heine S.J., Bagby R.M. The cultural shaping of depression: somatic symptoms in China, psychological symptoms in North America? // Journal of Abnormal Psychology. 2008. Vol. 117. № 2. P. 300–313.
37. Subic-Wrana C., Beutel M.E., Knebel A., Lane R.D. Theory of mind and emotional awareness deficits in patients with somatoform disorders // Psychosomatic Medicine. 2010. Vol. 72. № 4. P. 404–411.
38. Taylor G.J., Bagby R.M. New trends in alexithymia research // Psychotherapy and Psychosomatics. 2004. Vol. 73. P. 68–77.
39. Trivedi J.K., Sharma S., Singh A.P., Sinha P.K., Tandon R. Neurocognition in somatisation disorder // Hong Kong Journal of Psychiatry. 2005. Vol. 15. № 3. P. 97–100.
40. Waller E., Scheidt C.E. Somatoform disorders as disorders of affect regulation: a developmental perspective // International Review of Psychiatry. 2006. Vol. 18. № 1. P. 13–24.

41. Ursin H. Sensitization, somatization and subjective health complaints // International Journ. of Behavioral Medicine. 1997. Vol. 4. № 2. P. 105–116.

42. Zhou X., Dere J., Zhu X., Yao S., Chentsova-Dutton YE., Ryder AG. Anxiety symptom presentations in Han Chinese and Euro-Canadian outpatients: Is distress always somatized in China? // Journ. of Affective Disorders. 2011. Vol. 135. № 1–3. P. 111–114.

Functions of Somatic Symptoms in Interpersonal Communication: A Cultural-Historical Approach to Psychosomatics¹

E.I. Rasskazova

PhD in Psychology, associate professor at the Faculty of Psychology at the Lomonosov Moscow State University, junior research fellow at the Mental Health Research Center, Russian Academy of Medical Sciences, Moscow, Russia
e.i.rasskazova@gmail.com

Yu.M. Migunova

student at the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow Russia
migunova.y@inbox.ru

In the context of the cultural-historical approach to psychosomatics, a somatic phenomenon is regarded as the one that is developed within an individual's social situation of development, in particular, the social situation of an illness. The aim of this work is to apply the above-mentioned approach to the analysis of the functions of somatic symptoms in interpersonal communication. It is assumed that in the process of interpersonal communication somatic symptoms acquire certain specific functions that, if interiorized, may contribute not only to the presentation and display of bodily sensations, but to their emergence as well. The paper provides a classification of the social situations depending on their type and content, and the type of the displayed symptom (manipulation, somatization, displaying somatic symptoms of organic origin, reaction to another person's displayed symptoms, reaction to other people's distrust). Also, the paper suggests that displaying symptoms in interpersonal communications may bear the functions of justification, accusation, benefitting, gaining or asserting social status, receiving emotional or instrumental social support, and inquiring into social expectations.

Keywords: cultural-historical approach to psychosomatics, interpersonal communication, display of somatic symptoms, sociocultural factors, functions of somatic symptoms.

References

1. *Andreeva G.M.* Sotsial'naia psikhologiya. Uchebnik dlia vysshikh uchebnykh zavedenii [Social Psychology: Textbook] / G.M. Andreeva. Moscow: Aspekt-Press, 2007. 149 p.

2. *Berezina E.B.* Soderzhanie i struktura obydenykh predstavlenii o bolezniakh v molodezhnoi srede: Avtoref. dsis. ... kand. psikh. nauk [Content and Structure Of Ordinary Beliefs About Illnesses In Youth: Dissertation thesis] / E.B. Berezina. Moscow: MGU, 2011. 31 p.

3. *Bovina I.B.* Sotsial'naia psikhologiya zdorov'ia i bolezni [Social Psychology of Health and Illness] / I.B. Bovina. 2-e isp.izd. Moscow: Aspekt press, 2008. 263 p.

4. *Vygotskii L.S.* Psikhologiya [Psychology] / L.S. Vygotskii. Moscow: EKSMO-Press, 2000. 1008 p.

5. *Vygotskii L.S.* Osnovy defektologii [Defectology] / L.S. Vygotskii. Sankt-Peterburg: Lan', 2003. 654 p.

6. *Kovalev G.A.* Obshchenie i ego vospitatel'noe znachenie [Communication and Its Educational Meaning] // Mir psikhologii [World of Psychology]. 1996. № 3. P. 17–30.

7. *Neliubina A.S.* Rol' obydenykh predstavlenii v formirovani vnutrennei kartiny bolezni: dis. ... kand. psikh. nauk [The

Role of Ordinary Beliefs in Forming of Illness Rep-resentation: Dissertation] / A.S. Neliubina. Moscow: MGU, 2009. 243 p.

8. *Nikolaeva V.V.* Lichnost' v usloviakh khronicheskogo somaticheskogo zabolevaniia [Personality Under Condition of Chronic Somatic Illness] // Osobennosti lichnosti pri pogranychnykh rasstroistvakh i somaticheskikh zabolevaniakh [Personality In Borderline Disorders and Somatic Illnesses] / Sokolova E.T., Nikolaeva V.V. Moscow: SvR-Argus, 1995. P. 207–245.

9. *Nikolaeva V.V., Arina G.A.* Ot traditsionnoi psikhosomatiki psikhologii telesnosti [From Traditional Psychosomatics to the Body Refulation Psychology] // Vestnik MGU. Ser. 14. Psikhologiya [Journal of the Moscow State University. Series 14. Psychology]. 1996. № 2. P. 8–18.

10. *Rupchev G.E.* Psikhologicheskaiia struktura vnutrennego tela pri somatizatsii: Avtoref. diss. ... kand. psikh. nauk [Psychological Structure of Internal Body In Somatization: Dissertation Thesis] / G.E. Rupchev, Moscow: MGU, 2001. 24 p.

11. *Samekin A.S.* Vozrastnaia dinamika tochnosti i adekvatnosti mezhlichnostnogo vospriatiia: Diss. ... kand. psikh. nauk [Developmental Dynamics of the Accuracy and Ade-

¹ The research was conducted with the assistance of the Russian Foundation for Basic Research (grant № 12-06-31165).

quateness of Interpersonal Perception: Dissertation] / A.S. Samekin. Moscow, 2011. 120 p.

12. *Serebriiskaia L.Ia.* Psikhologicheskie faktory stigmatizatsii psikhicheskikh bol'nykh: Avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk [Psychological Factors of Somatization of the Mentally Ill: Dissertation Thesis] / L.Ia. Serebriiskaia. Moscow, 2005. 22 p.

13. *Sokolova E.T.* K probleme psikhoterapii pogranichnykh lichnostnykh rasstroistv [To the Problem of Psychotherapy of Borderline Personality Disorders] // *Voprosy psikhologii [Matters of Psychology]*. 1995. № 2. P. 92–105.

14. *Tkhostov A.Sh.* Psikhologiya telesnosti [Body Regulation Psychology] / A.Sh. Tkhostov. Moscow: Smysl, 2002. 287 p.

15. *Tkhostov A.Sh., Arina G.A.* Teoreticheskie problemy issledovaniia vnutrennei kartiny bolezni [Theoretical Problems of Studies of Illness Representation] // *Psikhologicheskaya diagnostika otnosheniia k bolezni pri nervno-psikhicheskikh i somaticheskikh zabolovaniiax*: Sb. nauch. tr. [Psychological Diagnostics of Relationship to Illness in mental and somatic illnesses] / Pod obshch. red. M.M. Kabanova. Leningrad: Leningradskii nauchno-issledovatel'skii psikhonevrologicheskii institut, 1990. P. 32–38.

16. *Tkhostov A.Sh., Rasskazova E.I.* Sotsiokul'turnye faktory narusheniia telesnoi reguliatsii (na modeli khronicheskoi insomnii) [Sociocultural Factors of Disorders of Body Regulation (On the Model of Chronic Insomnia)] // *Psikhologicheskie issledovaniia PSYSTUDY.ru* [Psychological Studies PSYSTUDY.ru]. 2011. T.6. № 20. Available at: <http://www.psystudy.ru/index.php/eng/2011n6-20e/582-tkhostov-rasskazova20e.html> (Accessed 02.01.2014).

17. *Filimonova A.S.* Stili mezhluchnostnoi kommunikatsii pri rasstroistvakh affektivnogo spektra [Interpersonal Communicative Styles in Affective Disorders] // *Psikhologicheskie issledovaniia PSYSTUDY.ru* [Psychological Studies PSYSTUDY.ru]. 2010. T. 6. № 14. Available at: <http://www.psystudy.ru/index.php/eng/2010n6-14e/419-filimonova14e.html> (Accessed 02.01.2014).

18. *Chechel'nitskaia E.P.* Strategii manipulativnogo obshcheniia u patsientov s iskazheniem Obraza Ia pri pogranichnoi lichnostnoi organizatsii: Avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk [Strategies of Manipulative Communication in Patients with Self-Image Disorders in Borderline Personality Organization: Dissertation Thesis] / E.P. Chechel'nitskaia. Moscow: MGU, 1999. 24 p.

19. *Brown R.J.* Psychological mechanisms of medically unexplained symptoms: an integrative conceptual model // *Psychological Bulletin*. 2004. Vol. 130. № 5. P. 793–812.

20. *Craig T.K.J., Bialas I., Hodson S., Cox A.D.* Intergenerational transmission of somatization behavior: 2. Observations of joint attention and bids for attention // *Psychological Medicine*. 2004. №34. P. 199–209.

21. *Craig T. K., Boardman A. P., Mills K., Daly-Jones O., Drake H.* The South London Somatisation Study. II. Influence of stressful life events, and secondary gain // *The British Journ. of Psychiatry*. 1993. №. 163. P. 579–588.

22. *Feinstein A.* Conversion disorder: advances in our understanding // *Canadian Medical Association Journ.* 2011. Vol. 183. № 8. P. 915–920.

23. *Freindl M., Spitzl S.P., Prause W., Zimprich F., Lehner-Baumgartner E., Baumgartner C., Aigner M.* The stigma of mental illness: anticipation and attitudes among patients with epileptic,

dissociative or somatoform pain disorder // *International Review of Psychiatry*. 2007. Vol. 19. № 2. P. 123–129.

24. *Hall N.M., Kuzminskiyte R., Pedersen A.D., Ormbool E., Fink P.* The relationship between cognitive functions, somatization and behavioural coping in patients with multiple functional somatic symptoms // *Nordic Journ. of Psychiatry*. 2011. Vol. 65. № 3. P. 216–224.

25. *Hiller W., Janca A.* Assessment of somatoform disorders: a review of strategies and instruments // *Acta Neuropsychiatrica*. 2003. № 15. P. 167–179.

26. *Hurwitz T.A.* Somatization and conversion disorder // *Canadian Journ. of Psychiatry*. 2004. Vol. 49. № 3. P. 172–178.

27. *Jemmer P.* Secondary Gain: To gain say or say again // *European Journ. of Clinical Hypnosis*. 2005. Vol. 6. № 3. P. 33–37.

28. *Kaplan R., Sallis J., Patterson T.* Health and human behaviour. New-York, 1993.

29. *Kono-Wells M.* Somatization and culture: A compendium of theory, research, and treatment // *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*. 2007. Vol. 67. № 10-B. P. 6062.

30. *Mai F.* Somatization disorder: a practical review // *Canadian Journ. of Psychiatry*. 2004. Vol. 49. № 10. P. 652–662.

31. *Mechanic D.* The concept of illness behaviour. // *Journ. of Chronic Diseases*. 1962. № 15. 189–194.

32. *Parsons T.* The social system / T. Parsons. London: Routledge & Paul, 1951. 575 p.

33. *Pilowsky I.* Abnormal illness behaviour // *British Journ. of Medical Psychology*. 1969. Vol. 42. № 4. P. 347–351.

34. *Rao D., Young M., Raguram R.* Culture, somatization, and psychological distress: Symptom presentation in South Indians patients from a public psychiatric Hospital. // *Psychopathology*. 2007. Vol. 40. № 5. P. 349–355.

35. *Rief W., Hessel A., Braehler E.* Somatization symptoms and hypochondriacal features in the general population // *Psychosomatics Medicine*. 2001. № 63. P. 595–602.

36. *Ryder A.G., Jian Y., Xiongzhao Z., Shuqiao Y., Jinyao Y., Heine S.J., Bagby R.M.* The cultural shaping of depression: somatic symptoms in China, psychological symptoms in North America? // *Journ. of Abnormal Psychology*. 2008. Vol. 117. № 2. P. 300–313.

37. *Subic-Wrana C., Beutel M.E., Knebel A., Lane R.D.* Theory of mind and emotional awareness deficits in patients with somatoform disorders // *Psychosomatic Medicine*. 2010. Vol. 72. № 4. P. 404–411.

38. *Taylor G.J., Bagby R.M.* New trends in alexithymia research // *Psychotherapy and Psychosomatics*. 2004. Vol. 73. P. 68–77.

39. *Trivedi J.K., Sharma S., Singh A.P., Sinha P.K., Tandon R.* Neurocognition in somatisation disorder // *Hong Kong Journ. of Psychiatry*. 2005. Vol. 15. № 3. P. 97–100.

40. *Waller E., Scheidt C.E.* Somatoform disorders as disorders of affect regulation: a developmental perspective // *International Review of Psychiatry*. 2006. Vol. 18. № 1. P. 13–24.

41. *Ursin H.* Sensitization, somatization and subjective health complaints // *International Journ. of Behavioral Medicine*. 1997. Vol. 4. № 2. P. 105–116.

42. *Zhou X., Dere J., Zhu X., Yao S., Chentsova-Dutton Y.E., Ryder A.G.* Anxiety symptom presentations in Han Chinese and Euro-Canadian outpatients: Is distress always somatized in China? // *Journ. of Affective Disorders*. 2011. Vol. 135. № 1–3. P. 111–114.

Для цитаты:

Рассказова Е.И., Мигунова Ю.М. Функции соматических симптомов в межличностном общении: культурно-исторический подход в психосоматике // *Культурно-историческая психология*. 2014. № 1. С. 79–87.

For references

Rasskazova E.I., Migunova Yu.M. Functions of Somatic Symptoms in Interpersonal Communication: A Cultural-Historical Approach to Psychosomatics. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2014. no. 1. P. 79–87.

Исследование влияния макро- и микросоциальных факторов на уровень физического перфекционизма и эмоционального благополучия у молодежи

П.М. Тарханова

аспирант кафедры клинической психологии и психотерапии факультета консультативной и клинической психологии ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет» (ГБОУ ВПО МГППУ), Москва, Россия
polina_t-m@mail.ru

В статье представлены результаты первого исследования влияния макро- и микросоциальных факторов на уровень физического перфекционизма и эмоционального благополучия у молодежи. Описаны методы и организация исследования. Показано, что среда проживания и особенности семейной коммуникации оказывают существенное влияние на уровень физического перфекционизма и эмоционального благополучия в юношеском возрасте. Продемонстрировано, что физический перфекционизм выражен значительно интенсивнее у юношей и девушек, проживающих в мегаполисах, по сравнению с их ровесниками из провинциальных городов России. Уровень эмоционального неблагополучия в виде симптомов депрессии и тревоги значимо выше у юношей из мегаполисов, по сравнению с жителями провинции. Показано, что в родительских семьях молодых людей с высокими показателями по физическому перфекционизму выше общий уровень семейных дисфункций, а также уровень критики, ориентации на внешнее благополучие и семейного перфекционизма. Обнаружена тесная связь между выраженностью физического перфекционизма и уровнем эмоционального неблагополучия у девушек.

Ключевые слова: перфекционизм, физический перфекционизм, депрессия, тревога, макросоциальные факторы, семейные дисфункции.

Под термином «физический перфекционизм» понимается *система личностных представлений и установок, связанных с внешним видом: повышенная озабоченность своей внешностью, стремление к соответствию высоким стандартам тела и к достижению наилучших результатов в борьбе за идеальную фигуру* [5]. В настоящее время, когда видимые, поверхностные атрибуты успеха и благополучия становятся все более значимыми, а средства массовой информации принимают все более активное участие в создании культа внешней привлекательности и навязывании людям нереалистичных стандартов и эталонов красоты [1], исследование данного феномена приобретает особую актуальность. Однако несмотря на это, он до сих пор остается слабоизученным. В отечественной и зарубежной научной литературе отмечается заметный дефицит работ, посвященных изучению физического перфекционизма как самостоятельного феномена

на. В то же время немногочисленные зарубежные исследования физического перфекционизма, которые были проведены в последние годы [7]; [8]; [9]; [10]; [12], представляют несомненный научный интерес. Их красноречивые результаты способствовали тому, что в 2013 году информация о данном феномене была добавлена на страницу, посвященную общему перфекционизму, в англоязычной версии Wikipedia [11]. В вышеозначенных исследованиях было продемонстрировано, что именно перфекционизм, направленный на внешность, является одним из самых распространенных видов перфекционизма в юношеском возрасте [9]. Кроме того была выявлена его тесная взаимосвязь с целым рядом психологических проблем: с дезадаптивным перфекционизмом [8], низкой самооценкой, неудовлетворенностью своим телом [12], нарушениями пищевого поведения [7] и желанием прибегнуть к услугам пластической хирургии [10].

Для цитаты:

Тарханова П.М. Исследование влияния макро- и микросоциальных факторов на уровень физического перфекционизма и эмоционального благополучия у молодежи // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 89–95.

For references

Tarkhanova P.M. Effects of Macro- and Micro-social Factors on Physical Appearance Perfectionism and Emotional Well-Being in Young People. Kul'turno-istoricheskaja psikhologija [Cultural-historical psychology], 2014. no. 1. P. 89–95.

Среди отечественных исследований физического перфекционизма как самостоятельного феномена необходимо выделить цикл дипломных работ, написанных под руководством А.Б. Холмогоровой [2]; [6]. В рамках первого отечественного исследования данного психологического феномена [2] была разработана и валидизирована оригинальная методика для его диагностики («Шкала физического перфекционизма», А.Б. Холмогорова, А.А. Дадеко). Опираясь на экспериментальные исследования, в которых уже доказано, что общий перфекционизм является одним из факторов депрессивных и тревожных расстройств, авторы сделали предположение, что физический перфекционизм может вносить существенный вклад в возникновение аффективных нарушений у подростков и молодых людей. Они провели психологическое сравнение юношей и девушек, занимающихся бодибилдингом и фитнесом, с молодыми людьми, не практикующими систематические занятия по коррекции своей фигуры, которое показало, что и физический перфекционизм, и эмоциональное неблагополучие значительно интенсивнее выражены в группе испытуемых, занимающихся совершенствованием своего тела.

В исследовании феномена физического перфекционизма как фактора эмоционального неблагополучия у младших подростков [6] было продемонстрировано, что у мальчиков и девочек, обучающихся в школах с высокими требованиями (гимназиях), уровень физического перфекционизма, а также выраженность симптомов депрессии и тревоги значимо выше, чем у их ровесников, обучающихся по общеобразовательным программам. Полученные результаты свидетельствуют, что 80 % гимназистов недовольны своим внешним видом и фигурой, более половины из них систематически стараются похудеть и даже готовы решиться на оперативное вмешательство.

Замысел исследования

Для более полного понимания феномена физического перфекционизма необходимо изучение макро- и микросоциальных факторов, способствующих его формированию. Однако при анализе зарубежной и отечественной научной литературы подобных исследований нами обнаружено не было. В свете вышеизложенного целью настоящего исследования было изучение влияния макросоциальных факторов в виде среды проживания и микросоциальных факторов в виде особенностей семейной коммуникации на уровень выраженности физического перфекционизма у молодежи, а также изучение связи данного феномена с уровнем эмоционального неблагополучия у юношей и девушек.

Основываясь на идеях ряда современных ученых, что жизнь в мегаполисе имеет свою специфику и сопряжена с целым спектром негативных факторов воздействия на психику человека, было сделано предположение, что у жителей мегаполисов существуют специфические особенности и в сфере отношения к собственной внешности. Этому способствуют атмо-

сфера конкуренции и культ успеха, а также более интенсивное влияние идеологии общества потребления в российских столицах, по сравнению с провинциальными городами. Известно, что в мегаполисах также значимо выше уровень повседневной информационной нагрузки и давления СМИ. Так, помимо общедоступных телевидения и журналов огромное влияние на людей оказывают интернет и агрессивная повсеместная уличная реклама, в том числе и направленная на создание культа идеальной внешности. В результате быть привлекательным здесь становится не только модным, но и принципиально значимым, поскольку молодость и красота прочно ассоциируются с жизненным успехом и благополучием. Кроме того, по сравнению с провинцией, мегаполис предоставляет гораздо больше возможностей для коррекции и совершенствования своей внешности. Ведь именно здесь чрезвычайно широко развита индустрия красоты, имеется огромное количество фитнес-клубов, салонов и клиник эстетической хирургии.

Согласно многофакторной модели расстройств аффективного спектра А.Б. Холмогоровой и Н.Г. Гаранян [3]; [4], подобные патогенные макросоциальные факторы нередко находят свое отражение в специфических особенностях семейных систем. Опираясь на существующие данные, что для родительских семей людей с высокими показателями по общему перфекционизму характерен особый дисфункциональный стиль коммуникации, мы предположили, что в семьях молодых людей с выраженным физическим перфекционизмом также существуют некие специфические паттерны общения.

Гипотезы исследования

1. Уровень физического перфекционизма значимо выше у юношей и девушек, проживающих в мегаполисах, по сравнению с молодыми людьми из провинциальных городов России.
2. Уровень эмоционального неблагополучия значимо выше у юношей и девушек, проживающих в мегаполисах, по сравнению с молодыми людьми из провинциальных городов России.
3. Высокий уровень физического перфекционизма связан с выраженным эмоциональным неблагополучием в виде симптомов депрессии и тревоги.
4. Высокий уровень физического перфекционизма у молодых людей связан с дисфункциональным стилем коммуникации в родительской семье.

Использованные методы

Для проверки выдвинутых гипотез был использован методический комплекс из 4 опросников.

Для оценки выраженности физического перфекционизма:

шкала физического перфекционизма (А.Б. Холмогорова, А.А. Дадеко, 2006).

Опросник состоит из 16 утверждений, направленных на выявление личностных представлений и установок, связанных с внешним видом, таких как: «я доволен (а) своим весом»; «если я хоть немного поправляюсь, я сразу это чувствую»; «если бы единственным способом достигнуть идеального веса была бы липосакция, то при наличии возможности я бы ее сделал(а)»; «я чувствую дискомфорт, если моя одежда не выглядит идеально»; «я тщательно обдумываю, как спрятать недостатки и подчеркнуть достоинства моей фигуры».

Для оценки степени выраженности эмоционально-го неблагополучия:

шкала депрессии (BDI, A. Beck et al, 1961; адаптация Н.В. Тарабрина, 2001). Опросник состоит из 21 утверждения, каждое из которых представляет собой отдельный тип психопатологической симптоматики: ощущение тоски, чувство наказанности, пессимизма, никчемности, суицидальная направленность, отвращение к себе, утрата удовольствия, самообвинение, чувство вины, чувство никчемности, беспокойство, плач, утрата интересов, раздражительность, нерешительность, изменения аппетита, трудности сосредоточения, потеря энергии, усталость, изменение сна, утрата интереса к сексу.

Шкала тревоги (BAI, A. Beck et al., 1961; адаптация Н.В. Тарабрина, 2001). Опросник состоит из 21 высказывания, отражающих основные симптомы тревоги: ощущения онемения и покалывания в теле, дрожь в руках и ногах, неспособность расслабиться, страх смерти, головокружения, ощущения удушья, шаткость походки, затрудненность дыхания, испуг, желудочно-кишечные расстройства, обмороки, прилив крови к лицу, усиленное потоотделение (не связанное с жарой).

Для оценки и выраженности семейных дисфункций:

опросник «Семейные эмоциональные коммуникации» СЭК (С.В. Воликова, 2006, А.Б. Холмогорова, 2006).

Опросник состоит из 33 пунктов, тестирующих правила эмоционального поведения и уровень негативных эмоций в родительской семье, а также родительские коммуникации, индуцирующие отрицательные эмоции у детей. По результатам опросника подсчитывается общий балл семейной дисфункции, а также показатели по 8 факторам: родительской критики, индуцирования тревоги в семье, элиминирования эмоций, внешнего благополучия, фиксации на негативных переживаниях, индуцирования недоверия к людям, семейного перфекционизма и сверхвключенности.

Обработка полученных результатов производилась с помощью пакета статистических программ SPSS for Windows, Standard Version 11.0, Copyright © SPSS Inc., 2003.

Обследованные группы

В качестве испытуемых в исследовании приняли участие 300 молодых людей в возрасте от 18 до 23 лет, которые составили 4 исследовательских группы:

Группа «юноши мегаполиса» — юноши, проживающие в российских мегаполисах (Москва и Санкт-Петербург) — 75 человек.

Группа «девушки мегаполиса» — девушки, проживающие в российских мегаполисах (Москва и Санкт-Петербург) — 75 человек.

Группа «юноши провинции» — юноши, проживающие в провинциальных городах России (Саранск, Брянск, Мурманск, Владимир, Тверь) — 75 человек.

Группа «девушки провинции» — девушки, проживающие в провинциальных городах России (Саранск, Брянск, Мурманск, Владимир, Тверь), — 75 человек.

Результаты исследования

Результаты исследования продемонстрировали наличие статистически значимых различий в выраженности физического перфекционизма в разных молодежных выборках и подтвердили одну из выдвинутых гипотез. Из рисунка 1 видно, что уровень физического перфекционизма у юношей и девушек из Москвы и Санкт-Петербурга значительно выше, чем у молодых людей из провинциальных городов России (табл. 1).

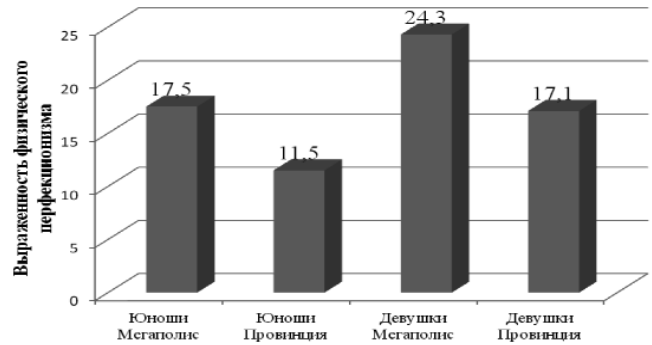


Рис. 1. Сравнение выраженности физического перфекционизма в группах юношей и девушек, проживающих в мегаполисах и провинциальных городах России (шкала физического перфекционизма)

Таблица 1

Выраженность физического перфекционизма в группах юношей и девушек, проживающих в мегаполисах и в провинциальных городах России (шкала физического перфекционизма А.Б. Холмогоровой, А.А. Дадеко)

Симптомы	Юноши (Москва) N = 75 M(SD)	Юноши (провинция) N = 75 M(SD)	Девушки (Москва) N=75 M(SD)	Девушки (провинция) N=75 M(SD)
Физический перфекционизм	17,5 (6)**	11,5(7)	24,3 (8)**	17,1(7)

*При $p < 0,05$ (критерий Манна-Уитни); ** при $p < 0,01$ (критерий Манна-Уитни); M — среднее значение; SD — стандартное отклонение.

При сравнительном анализе обследованных групп по количеству положительных ответов на вопросы шкалы физического перфекционизма (табл. 2) было выявлено, что жители мегаполисов меньше удовлетворены

Таблица 2

Количество положительных ответов на вопросы шкалы физического перфекционизма Холмогоровой, Дадеко в группах юношей и девушек из мегаполисов и провинциальных городов России (в %)

Вопросы шкалы физического перфекционизма	Девушки		Юноши	
	мегаполиса, N = 75	провинции, N = 75	мегаполиса, N = 75	провинции, N = 75
1. Я доволен (а) своим весом	46	65	67	83
2. Мне всегда нравилась моя внешность	44	63	56	77
3. Если я хоть немного поправлюсь, то сразу это чувствую	58	29	28	19
4. Я прилагаю систематические усилия, чтобы похудеть (привести себя в форму)	55	38	29	16
5. Если бы единственным способом достигнуть идеальной фигуры была бы липосакция, то при наличии возможности я бы ее сделал (а)	39	13	10	8
6. Если бы у меня была возможность сделать операцию по коррекции внешности, я бы сделал (а) это	38	21	15	11
7. При выборе партнера его вес и фигура не играют для меня особой роли	37	72	32	48
8. Я часто смотрю в зеркало, контролируя свой внешний вид	53	27	33	17
9. Я стараюсь не есть после 19.00	40	20	18	9
10. Я чувствую дискомфорт, если моя одежда не выглядит идеально	61	44	41	17
11. Я трачу много времени на приведение себя в порядок	51	33	33	20
12. У меня очень высокие требования к своему внешнему виду	57	36	44	25
13. Мне важно, чтобы мои волосы были в идеальном состоянии	60	41	40	12
14. Я замечаю малейшие недостатки во внешнем виде других людей	60	37	37	15
15. Для меня важно соответствовать идеальным критериям веса	35	23	27	16
16. Я тщательно обдумываю, как спрятать недостатки и подчеркнуть достоинства моей фигуры	59	40	27	19

своим весом и внешностью в целом, чем их ровесники из провинции. Они также критичнее относятся к внешнему виду других людей, замечая в нем малейшие недостатки. Кроме того, столичные юноши и девушки с большей готовностью вовлекаются в различного рода деятельность по совершенствованию своего тела. Так, они чаще предпринимают попытки сбросить вес, тратят больше времени на приведение себя в порядок и тщательнее обдумывают, как подчеркнуть достоинства и скрыть недостатки своей фигуры. При сравнении групп девушек также видно, что жительницы Москвы и Санкт-Петербурга демонстрируют большую готовность обратиться к услугам пластических хирургов, чем жительницы провинциальных городов.

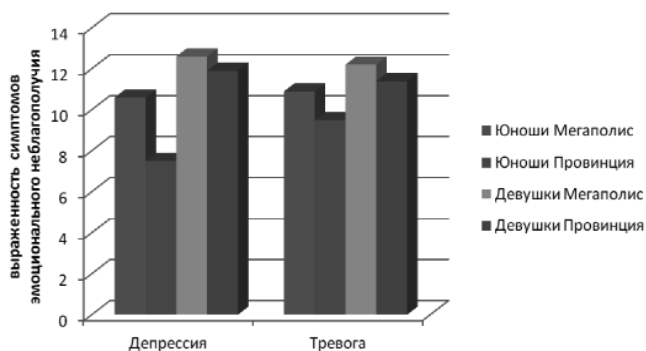


Рис. 2. Сравнение выраженности симптомов депрессии и тревоги (шкала депрессии и тревоги А. Бека) в группах юношей и девушек, проживающих в мегаполисах и провинции

При сравнении обследованных групп по уровню эмоционального неблагополучия были обнаружены статистически значимые различия в выраженности симптомов депрессии и тревоги в группах юношей (табл. 3). Из рисунка 2 видно, что данные показатели выражены интенсивнее у молодых людей, проживающих в российских мегаполисах. В группах девушек статистически значимых различий по данным показателям обнаружено не было, однако на уровне тенденции выраженность симптомов эмоционального неблагополучия также несколько выше у жительниц Москвы и Санкт-Петербурга.

Таблица 3

Выраженность симптомов депрессии и тревоги (шкалы тревоги и депрессии Бека) в группах молодых людей, проживающих в мегаполисах и провинции

Сравнение выраженности симптомов депрессии и тревоги (шкала депрессии и тревоги А. Бека) в группах юношей и девушек, проживающих в мегаполисах и провинции

Симптомы эмоциональной дезадаптации	Юноши		Девушки	
	мегаполиса N = 75 M(SD)	провинции N = 75 M(SD)	мегаполиса N = 75 M(SD)	провинции N = 75 M(SD)
Депрессия	10,8*	7,8	12,8	11,3
Тревога	11,7*	9	12,2	11,1

*При $p < 0,05$ (Критерий Манна-Уитни); **при $p < 0,01$ (Критерий Манна-Уитни); M – среднее значение; SD – стандартное отклонение.

Корреляционный анализ показателей физического перфекционизма и симптомов эмоционального неблагополучия демонстрирует наличие связи между исследуемыми феноменами в группах девушек (табл. 4). Полученные данные говорят об очень тесной связи физического перфекционизма с симптомами депрессии и тревоги в группе девушек из мегаполисов. В группе провинциальных девушек статистически значимая корреляция была выявлена только с депрессивной симптоматикой. В обследованных группах юношей статистически значимых корреляций обнаружено не было.

Таблица 4

Связь физического перфекционизма (шкала физического перфекционизма) с эмоциональной дезадаптацией в виде симптомов депрессии и тревоги (шкалы депрессии и тревоги Бека) в группах девушек, проживающих в мегаполисах и провинции

Симптомы	Девушки мегаполиса (n = 75)	Девушки провинции (n = 75)
Депрессия	0.432**	0.242*
Тревога	0.435**	

* Различия статистически достоверны, $p < 0,05$ (коэффициент корреляции Спирмена); ** Различия статистически достоверны, $p < 0,01$ (коэффициент корреляции Спирмена).

Данные табл. 5 отражают значимую положительную корреляционную связь между выраженностью физического перфекционизма и уровнем семейной дисфункции. Положительная связь наблюдается между физическим перфекционизмом и такими факторами как *родительская критика, внешнее благополучие, семейный перфекционизм и фиксация на негативных переживаниях*. Соответственно, чем больше в родительской семье проявляются такие особенности эмоциональной коммуникации, как критика по отношению к ребенку, установ-

Таблица 5

Связь физического перфекционизма (шкала физического перфекционизма) с особенностями эмоциональных коммуникаций в семье (опросник «Семейные эмоциональные коммуникации») у молодых людей (n = 300)

Эмоциональные коммуникации	Физический перфекционизм
Общий показатель семейной дисфункции	0.252**
Родительская критика	0.264**
Индукция тревоги	0.054
Элиминация эмоций	-0.001
Внешнее благополучие	0.421**
Фиксация на негативных переживаниях	0.133*
Индукция недоверия к людям	0.051
Семейный перфекционизм	0.321**
Сверхвключенность	0.022

* Различия статистически достоверны, $p < 0,05$ (коэффициент корреляции Спирмена); ** различия статистически достоверны, $p < 0,01$ (коэффициент корреляции Спирмена).

ление высоких стандартов деятельности, стремление скрывать от окружающих свои проблемы и концентрироваться на негативных эмоциях, тем у студентов сильнее выражена тенденция стремиться к совершенству.

Множественный регрессионный анализ, проведенный на общей выборке испытуемых (табл. 6), показал, что независимые переменные «фактор критики», «фактор элиминированная эмоций», «фактор внешнего благополучия», «фактор фиксации на негативных переживаниях», «фактор индукция недоверия к людям», «фактор семейного перфекционизма», «фактор сверхвключенности» оказывают совместное влияние на уровень выраженности зависимой переменной «физический перфекционизм». Данная регрессия является значимой ($F = 4.624; p < 0.001$) и, как следует из значения β -коэффициента, наибольший вес имеют независимые переменные: «фактор критики» ($\beta = 0.172, t = 2.164, p < 0.05$), «фактор внешнего благополучия» ($\beta = 0.346, t = 3.702, p < 0.05$) и «фактор семейного перфекционизма» ($\beta = 0.227, t = 2.604, p < 0.05$). Данная модель позволяет объяснить 25 % дисперсии зависимой переменной ($R^2 = 0.247; p < 0.001$).

Таким образом, можно сделать вывод, что формированию физического перфекционизма у молодых людей способствует семейное воспитание в духе очень высоких стандартов и стремления к совершенству во всех сферах жизни, а также частая критика со стороны родителей, особенно при сравнении с более успешными детьми. Кроме того, для семей юношей и девушек, стремящихся обрести идеальную внешность, характерны тенденции скрывать и лакировать свои проблемы и сложности от других людей, демонстрируя окружающим лишь идеальный и благополучный «фасад».

Таблица 6

Влияние показателей семейных дисфункций (независимая переменная) на уровень физического перфекционизма (зависимая переменная) по результатам регрессионного анализа (опросник «Семейные эмоциональные коммуникации», шкала физического перфекционизма)

Независимая переменная (N = 300)	Beta (β)	t	Уровень значимости
Фактор критики	0.172	2.826	0.005**
Фактор элиминированная эмоций	-0.062	-1.138	0.256
Фактор внешнего благополучия	0.344	6.384	0.000**
Фактор фиксации на негативных переживаниях	0.021	0.367	0.714
Фактор индукция недоверия к людям	-0.029	-0.512	0.609
Фактор семейного перфекционизма	0.185	3.298	0.001**
Фактор сверхвключенности	0.026	0.467	0.641

Beta (β) – стандартный коэффициент регрессии; t – критерий Стьюдента; p – уровень статистической значимости β ; * при $p < 0,1$ (критерий Манна-Уитни); ** при $p < 0,05$ (критерий Манна-Уитни).

Выводы

1. Существует необходимость в изучении физического перфекционизма как самостоятельного феномена. Физический перфекционизм является одной из наиболее распространённых форм общего перфекционизма среди молодежи и имеет более тесную связь, чем другие виды перфекционизма, с неудовлетворённостью своим телом, расстройствами пищевого поведения и эмоциональной дезадаптацией.

2. Макросоциальные факторы оказывают существенное влияние на формирование физического перфекционизма у молодежи. Он выражен существенно выше у юношей и девушек, проживающих в мегаполисах, по сравнению с их сверстниками из провинциальных городов России. Этому способствует культ конкуренции и успеха, который господствует в российских столицах, а также повсеместная реклама, направленная на создание культа идеальной внешности, которая сочетается с большей доступностью различных средств коррекции и совершенствования своего внешнего вида.

3. Среда проживания также является значимым фактором эмоционального неблагополучия в юно-

шеском возрасте. Симптомы депрессии и тревоги выражены статистически значимо выше у юношей из городов-мегаполисов, по сравнению с жителями провинции.

4. Существует значимая положительная связь между выраженностью физического перфекционизма и уровнем эмоционального неблагополучия у девушек. У жительниц мегаполисов обнаруживается тесная связь физического перфекционизма с симптомами депрессии и тревоги, у девушек из провинции статистически значимая связь обнаруживается с выраженностью депрессивной симптоматики.

5. Микросоциальные факторы в виде особенностей семейных эмоциональных коммуникаций в родительских семьях также вносят значительный вклад в формирование физического перфекционизма у молодых людей. Существует значимая связь между уровнем физического перфекционизма и дисфункциональным стилем коммуникаций в родительской семье. Семейный перфекционизм, ориентация на внешнее благополучие и высокий уровень критики со стороны родителей являются важными предикторами высокого уровня физического перфекционизма у молодых людей.

Литература

1. Баранская Л.Т. Социокультурные стандарты образа тела как факторы риска личностных расстройств // Актуальные проблемы психологии активности личности. Краснодар: Изд-во Куб. гос. ун-та, 2009. С. 13–17.

2. Дадеко А.А. Физический перфекционизм и эмоциональные нарушения в современной культуре // Дипломная работа. М.: МГППУ, 2006. 99 с.

3. Холмогорова А.Б. Интегративная психотерапия расстройств аффективного спектра. М.: Медпрактика-М, 2011. 480 с.

4. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Многофакторная модель депрессивных, тревожных и соматоформных расстройств // Социальная и клиническая психиатрия. 1998. № 1. С. 94–102.

5. Холмогорова А.Б., Дадеко А.А. Физический перфекционизм как фактор расстройств аффективного спектра в современной культуре. [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2010. N 3. URL: http://www.mprj.ru/archiv_global/2010_3_4/pomog/number13.php. (дата обращения 14.06.2011.)

6. Якоби М.Е. Связь физического перфекционизма и эмоционального благополучия у младших подростков // Дипломная работа. М.: МГППУ, 2009. 71 с.

7. Cain A.S., Bardone-Cone A.M., Abramson L.Y., Vohs K.D., & Joiner T.E. Refining the relationships of perfectionism, self-efficacy, and stress to dieting and binge eating: Examining the appearance, interpersonal, and academic domains // International Journal of Eating Disorders. 2008. 41. P. 713–721.

8. Haase A.M., Prapavessis H.R., Owens G. Domain-specificity in perfectionism: Variations across domains of life // Personality and Individual Differences. 2013. 55. P. 711–715.

9. Stoeber J., & Stoeber F.S. Domains of perfectionism: Prevalence and relationships with perfectionism, gender, age, and satisfaction with life // Personality and Individual Differences. 2009. 46. P. 530–535.

10. Srivastava K. Conceptualization and Development of the Appearance Perfectionism Scale: Preliminary Evidence for Validity and Utility in a College Student Population // A Thesis for the Degree of Bachelor of Science. University of Michigan, 2009.

11. Perfectionism (psychology) [Электронный ресурс] // Wikipedia. URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Perfectionism_%28psychology%29 (дата обращения: 08.07.2013).

12. Yang H., & Stoeber J. The Physical Appearance Perfectionism Scale: Development and preliminary validation // Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment. 2012. 34(1). P. 69–83.

Effects of Macro- and Micro-social Factors on Physical Appearance Perfectionism and Emotional Well-Being in Young People

P.M. Tarkhanova

PhD student at the Chair of Clinical Psychology and Psychotherapy, Department of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education. Moscow, Russia
polina_t-m@mail.ru

The paper describes a study on the effects of macro- and micro-social factors on the levels of physical appearance perfectionism and emotional well-being in young people. The outcomes of the study show that social setting of the individuals and features of their family communication have a significant impact on the level of physical appearance perfectionism and emotional well-being at this age. As it was revealed, physical appearance perfectionism is much stronger in young girls and boys living in big cities as compared to their peers living in small Russian towns. The level of emotional ill-being in the form of depression symptoms and anxiety is much higher in young boys from big cities as well. Families of young people with high levels of physical appearance perfectionism are generally more dysfunctional and heavily oriented towards criticism, external well-being and family perfectionism. It is clearly demonstrated that there also is a close connection between the level of physical appearance perfectionism and emotional ill-being in young girls.

Keywords: perfectionism, physical appearance perfectionism, depression, anxiety, macro-social factors, family dysfunctions.

References

1. Baranskaya L.T. Sociokulturnye standarty obraza tela kak faktor riska lichnostnyh rasstrojstv [Sociocultural standards of body image as risk factor of personality disorders] // Aktualnye problem psikhologii aktivnosti lichnosti. [Actual problems of psychology of proactive personality]. Krasnodar, 2009. P. 13–17.
2. Dadeko A.A. Fizicheskij perfekcionizm i emocional'nye narusheniya v sovremennoj kul'ture [Physical Perfectionism and affective disorders in modern culture] // Diplomnaya rabota. Moscow: MGPPU, 2006. 99 p.
3. Holmogorova A.B. Integrativnaya psihoterapiya rasstrojstv affektivnogo spektra, [Integrative psychotherapy of affective disorders] : Medpraktika. Moscow, 2011. 480 p.
4. Holmogorova A.B., Garanyan N.G. Mnogofaktornaya model' depressivnykh, trevozhnykh i somatofornnykh rasstrojstv [Multifactor model of affective depression anxiety and somatoform disorders] // Social'naya i klinicheskaya psikhia-triya. [Social and Clinical Psychiatry] 1998. № 1. P. 94.–102.
5. Holmogorova A.B., Dadeko A.A. Fizicheskij perfekcionizm kak faktor rasstrojstv affektivnogo spektra v sovremennoj kul'ture [Physical perfectionism as risk factor of affective disorders in modern culture] // Medicinskaja psihologiya v Rossii. [Medical Psychology in Russia] 2010. № 3. Available at: http://www.mprj.ru/archiv_global/2010_3_4/nomer/nomer13.php. (Accessed 14.06.2011.)
6. Jakobi M.E. Svjaz' fizicheskogo perfekcionizma i emocional'nogo blagopoluchija u mladshih podrostkov [The association between physical perfectionism and emotional health in adolescence] // Diplomnaya rabota. Moscow: MGPPU, 2009.
7. Cain A.S., Bardone-Cone A.M., Abramson L.Y., Vohs K.D., & Joiner T.E. Refining the relationships of perfectionism, self-efficacy, and stress to dieting and binge eating: Examining the appearance, interpersonal, and academic domains // International Journal of Eating Disorders. 2008. 41. P. 713–721.
8. Haase A.M., Prapavessis H.R., Owens G. Domain-specificity in perfectionism: Variations across domains of life // Personality and Individual Differences. 2013. 55. P. 711–715.
9. Stoeber J., & Stoeber F.S. Domains of perfectionism: Prevalence and relationships with perfectionism, gender, age, and satisfaction with life // Personality and Individual Differences. 2009. 46. P. 530–535.
10. Srivastava K. Conceptualization and Development of the Appearance Perfectionism Scale: Preliminary Evidence for Validity and Utility in a College Student Population // A Thesis for the Degree of Bachelor of Science. University of Michigan, 2009. 79 p.
11. Perfectionism (psychology) // Wikipedia. URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Perfectionism_%28psychology%29 (Accessed: 08.07.2013).
12. Yang H., & Stoeber J. The Physical Appearance Perfectionism Scale: Development and preliminary validation // Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment. 2012. 34(1). P. 69–83.

Для цитаты:

Тарханова П.М. Исследование влияния макро- и микросоциальных факторов на уровень физического перфекционизма и эмоционального благополучия у молодежи // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 89–95.

For references

Tarkhanova P.M. Effects of Macro- and Micro-social Factors on Physical Appearance Perfectionism and Emotional Well-Being in Young People. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology], 2014. no. 1. P. 89–95.

Школа как транслятор культуры принимающего общества: интеграция детей-мигрантов в образовательной среде

О.Е. Хухлаев

кандидат психологических наук, заведующий кафедрой этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования факультета социальной психологии ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет» (ГБОУ ВПО МГППУ), Москва, Россия
huhlaev@mail.ru

М.Ю. Чибисова

кандидат психологических наук, доцент кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования социальной психологии ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет» (ГБОУ ВПО МГППУ), Москва, Россия
marina_jurievna@mail.ru

И.М. Кузнецов

кандидат социологических наук, доцент кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования социальной психологии ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет» (ГБОУ ВПО МГППУ), ведущий научный сотрудник отдела этнической социологии Института социологии РАН, Москва, Россия
ingvar31@yandex.ru

Статья посвящена вопросам обеспечения трансляции культуры принимающего общества как основного механизма содействия интеграции инокультурных учеников. Авторами рассматривается «трансляция культуры» как социально-психологический феномен. Особенности процессов освоения культуры ребенком, приехавшим из другой страны (или культурно-отличающегося региона), проанализированы с помощью модели видов понимания, предложенных В.П. Зинченко. Показано, что одной из важнейших социальных функций системы образования является «культурная трансмиссия», то есть передача культурных ценностей, которая возможна только как системная работа образовательного учреждения. Описан анализ культурных различий в образовательной среде с помощью модели «айсберга культуры». В статье продемонстрировано, что технология SWOT-анализа может быть эффективно использована для инвентаризации рисков и ресурсов, связанных с интеграцией мигрантов в конкретном образовательном учреждении для обеспечения основы системного планирования работы с детьми-мигрантами в образовании.

Ключевые слова: интеграция мигрантов, аккультурация, трансляция культуры, дети-мигранты, межкультурное образование.

Интеграция мигрантов — тема не новая для российского образования, однако не теряющая своей актуальности. В Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. как одна из тенденций ближайших

лет, которые окажут определяющее влияние на развитие образования, отмечено увеличение доли детей трудовых мигрантов. Данному вопросу посвящен целый ряд исследований [1; 6; 7; 10], однако практически отсутствуют операционализированные теорети-

Для цитаты:

Хухлаев О.Е., Чибисова М.Ю., Кузнецов И.М. Школа как транслятор культуры принимающего общества: интеграция детей-мигрантов в образовательной среде // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 95–103.

For references

Khukhlaev O.Ye., Chibisova M.Yu., Kuznetsov I.M. School as Transmitter of Culture of Receiving Society: Integration of Migrant Children in Educational Environment. Kul'turno-istoricheskaja psikhologija [Cultural-historical psychology], 2014. no. 1. P. 95–103.

ческие модели, как происходит освоение ребенком-мигрантом принимающей культуры. Одновременно присутствует следующее противоречие. Ряд достаточно авторитетных исследований утверждает, что интеграция мигрантов в школах России в целом идет достаточно успешно [1; 6]. В массовом сознании (как среди педагогов, так и в обществе в целом) данная тема однозначно связана с проблемным дискурсом. Нам кажется, что дело в отсутствии (или малом количестве) обсуждения самого процесса вхождения ребенка-мигранта в культуру, анализа, как устроен данный феномен и какая образовательная модель более успешно решает вопросы интеграции.

С точки зрения современной психологии, одно из ключевых направлений образования — это трансляция культуры. Как отмечает Е.Е. Сапогова, «трансляция и управление присвоением смыслов и ценностей своей культуры — специальная задача системы образования в любом обществе» [9, с. 65]. Автор имеет в виду образование в целом, однако к детям-мигрантам это безусловно имеет прямое отношение.

Ключевая составляющая интеграции — это аккультурация, традиционно определяемая как мера включенности ребенка-мигранта в ценностно-нормативную и поведенческую систему городского сообщества, то есть мера его вовлеченности в новую ценностно-нормативную систему и формирование новой социально-культурной идентичности [12]. Таким образом, происходит усвоение «характерных для данной специфической культуры знаково-символических структур и ценностно-смысловых регуляторов» [5, с. 28] (один из результатов, в котором, по мнению Д.А. Леонтьева, проявляется формирующее влияние культуры).

Однако очевидно, что процессы освоения культуры ребенком, родившимся в данной культурной среде, и ребенком, приехавшим из другой страны (или культурно-отличающегося региона), идут по-разному. Это различие можно показать с помощью модели видов понимания, предложенных В.П. Зинченко (очевидно, что как условием, так и отчасти результатом изменения культурных паттернов в процессе аккультурации является понимание культуры). С его точки зрения, различаются естественное понимание, которое «предполагает извлечение смысла из ситуации... Этому виду понимания также предшествует опыт, но он обычно скрыт от внешнего наблюдения» [3, с. 4]. Далее — «культурное понимание предполагает наряду с извлечением смысла из ситуации его знаковое оформление, означение и возможность трансляции» [там же, с. 5], а также творческое понимание, которое «предполагает, наряду с извлечением, означением и трансляцией смысла, порождение и оформление нового смысла» [там же, с. 5]. Очевидно, данные виды понимания находятся в некоторой степени в иерархических отношениях — культурное понимание невозможно при отсутствии естественного. В случае инкультурации — освоения культуры ребенком, рожденным «внутри» нее, — естественное понимание происходит в «естественных условиях», вне (а иногда и вопреки) активным педагогическим действиям. Поэтому, наверное, не случайно, что, как отмечает В.П. Зинченко, «сущест-

вующие системы обучения ориентированы преимущественно на культурное понимание и достаточно робко, часто не вполне осознанно формируют у своих питомцев естественное и творческое понимание [там же]. Но если естественное (а отчасти и творческое) понимание формируются у «местного» ребенка вне школьного воздействия, то ребенок-мигрант находится в совершенно иной ситуации. Базовый институт аккультурации для него — это школа, которая обычно нацелена исключительно на культурное понимание.

Формирование естественного и творческого понимания «упускается» системой образования (центрированной на формальных значениях) из виду, потому что оно формируется только в диалоге. Таким образом, мы можем сказать, что реальная трансляция культуры (т. е. обеспечивающая целостное ее понимание) — не совсем тривиальная задача для современной школы. Дело в том, что массовое образование как в России, так и во многих европейских странах [18], построено в основном по схеме фронтального взаимодействия, центрированного на учителе. На уроке собственная инициативная активность у ученика и тем более коммуникация учеников друг с другом сведены к минимуму. В области воспитательной работы чаще всего взаимодействие ребят друг с другом становится объектом педагогического воздействия только тогда, когда оно очевидно противоречит морально-этическим принципам, например, в случае буллинга. Но проблема заключается в том, что совместное бытие в одном классе, в одной школе совершенно не означает взаимодействия. Современное городское общество — это общество очень отчужденных друг от друга индивидов, а реально существующая детская коммуникация зачастую ускользает от педагогического внимания. Но именно там, в повседневной реальной коммуникации, и происходит трансляция культуры. Только в непосредственном взаимодействии детей-мигрантов и их ровесников — носителей «принимающей культуры», формируется целостное понимание, включающее в себя (по В.П. Зинченко) извлечение, означение и трансляцию смысла, а также порождение и оформление нового смысла.

Таким образом, мы можем предположить, что главная задача образования, связанная с интеграцией мигрантов, — это правильная организация повседневного межкультурного взаимодействия; построение образовательной деятельности таким образом, чтобы она обеспечила реальное позитивное взаимодействие между детьми из разных культур, между учащимися-мигрантами и представителями принимающего общества. Рассмотрим подробнее вопрос — что же такое «трансляция культуры» с точки зрения социальной психологии и как она может реально существовать в рамках образовательной системы?

«Трансляция культуры» как социально-психологический феномен

Идея трансляции школой культуры принимающего общества как способа содействия интеграции

детей-мигрантов кажется довольно логичной и не противоречивой.

Однако каким образом осуществляется эта трансляция? Во время преподавания отдельных школьных предметов, в ходе воспитательной работы, в процессе родительских собраний?

Для понимания специфики этого процесса обратимся к теоретическим концепциям, раскрывающим сущность трансляции культуры.

Базовым понятием, позволяющим анализировать процессы межкультурной коммуникации в школе, является понятие культуры. Как правило, при его употреблении принято указывать на огромное количество его дефиниций, предложенных в науке. Для нас же будет представлять интерес психологическое понимание культуры, причем мы будем говорить об этнических и национальных (государственных) культурах (в отличие от религиозных, региональных, возрастных, профессиональных и т. д.). Вслед за Н.М. Лебедевой мы будем рассматривать культуру как «совокупность неосознаваемых положений, стандартных процедур и способов поведения, которые были усвоены до такой степени, что люди не рассуждают о них» [4, с. 38]. Д. Мацумото рассматривает культуру как «динамическую систему правил, эксплицитных и имплицитных, установленных группами с целью обеспечить свое выживание, включая установки, ценности, представления, нормы и модели поведения, общие для группы, но реализуемые различным образом каждым специфическим объединением внутри группы, передаваемые из поколения в поколение, относительно устойчивые, но способные изменяться во времени» [8, с. 31]. Чтобы понимать, что именно делает школа и чему она в принципе учит, важно рассмотреть культуру как очень сложное двухплановое явление. Воспользуемся традиционной для теории межкультурной коммуникации метафорой — сравним культуру с айсбергом (по одним источникам, эта модель впервые была предложена R. Selfridge и S. Sokolik в книге «A comprehensive view of organizational management» [19], и вслед за ними W.L. French, С.Н. Bell в статье «Organization Development» [13], по другим — Э. Холлом в 1976 году в работе «Beyond culture» [14]). «Надводная» часть айсберга — это явная (эксплицитная) культура, те ее элементы, которые легко заметить, осознаваемые, видимые. Именно о них говорят в первую очередь, когда речь заходит о культурных различиях. Сюда можно отнести язык, обычаи, фольклор, национальную кухню, народные промыслы, традиционные костюмы, песни и танцы, игры и т. д. Однако, как правило, причина трудностей межкультурного взаимодействия прежде всего в том, что на поведение человека влияет нижняя, «подводная» часть айсберга. Сюда относится так называемая неявная (имплицитная), скрытая культура — скрытые от непосредственного наблюдения феномены:

- неписанные правила поведения (как принято обращаться к старшим, как встречать гостей, как приветствовать друг друга и т. д.). Скажем, у русских принято к малознакомому человеку обращаться на «Вы», а испанцы практически сразу со всеми переходят на «ты»;

- социальные нормы (что считается приличным, а что — нет). Например, в Испании широко распространена такая форма неформального приветствия, как поцелуй. Она может использоваться практически сразу после знакомства. В России же так приветствуют только достаточно близких людей;

- ценности и их иерархия. Большинство ценностей универсальны и в той или иной степени представлены в каждой культуре. Однако их значимость и трактовка разнятся. Так, и для русской, и для азербайджанской семьи школьные успехи ребенка довольно важны, но именно для азербайджанских родителей плохая успеваемость может выглядеть как позор семьи. К вопросу ценностей, важных для той или иной культуры, мы вернемся позже;

- нормы невербальной коммуникации: специфические жесты и их значение, величина личного пространства и пр. Например, русские, когда считают, загибают пальцы руки, а англичане, наоборот, перед тем как начать считать, загибают пальцы в кулак и при счете разгибают;

- представления о «правильной» модели семейных отношений и способах воспитания детей и пр. Скажем, в России бабушки принимают очень активное участие в воспитании внуков (сидят с ними, пока родители работают, водят в школу или на кружки и т. п.), а в ряде европейских культур (в той же Германии, например) от бабушек и дедушек этого не ожидается.

Необходимо подчеркнуть, что все эти особенности воспринимаются представителями культуры как совершенно естественные, и отклонение от них вызывает удивление или раздражение. Именно столкновение различных систем норм и правил лежит в основе межкультурных конфликтов. Например, у русских педагогов принято называть по имени и отчеству, у немцев — по фамилии, добавляя при этом «Frau» или «Herr», а таджики выразят свое уважение, обратившись к нему «учитель». Однако русскую учительницу, которая привыкла, что ее называют Анной Петровной, такое обращение ученика-таджика может обидеть: неужели он не помнит, как ее зовут?

Конечно, может возникнуть вопрос: насколько правомерно говорить о культуре как о системе правил, если далеко не все этих правил придерживаются? Например, в русской культуре принято проявлять уважение к пожилым людям и, в частности, уступать им место в транспорте, однако так поступают далеко не все. Необходимо понимать, что носителями культуры людей делает не столько соблюдение правил, сколько знание о них и понимание последствий их нарушения. Например, мы можем не уступить место бабушке в трамвае, но мы знаем, что правильно было бы поступить именно так.

Ценности культуры находят отражение и в особенностях семейного воспитания, и в специфике системы образования.

Приведем такой пример. В немецкой культуре одной из очень важных ценностей является самостоятельность. Поэтому с самого раннего детства ребенка приучают справляться самостоятельно, а если ему

нужна помощь, он может попросить взрослого. Для русской культуры высокой значимостью обладает ценность взаимной поддержки. В итоге русские мамы гораздо больше помогают своим детям, чем немецкие, причем не дожидаются, пока ребенок их об этом попросит. И это совершенно не значит, что одна модель воспитания лучше другой, просто они направлены на достижение разных целей. Данная специфика ценностных ориентаций находит отражение и в системе немецкого образования. Выпускник немецкой школы будет, на первый взгляд, меньше знать, чем выпускник русской школы (скажем, не каждый немецкий студент сможет прочитать наизусть стихотворение немецкого поэта), но он будет более самостоятельным, сможет сам найти нужную ему информацию.

Какое отношение ценности этнической и национальной культур имеют к образованию?

«Трансляция культуры» в образовании

Одной из важнейших социальных функций системы образования является «культурная трансмиссия», то есть передача культурных ценностей. Понятие «культурной трансмиссии» изначально появилось в контексте сравнительной биологии и генетики (оно было предложено Л. Кавалли-Сфорца и М. Фельдманом) и активно используется в антропологии. Дж. Берри и Л. Кавалли-Сфорца выделяют три вида культурной трансмиссии: вертикальная (от родителей к детям, а также специфическая социализация со стороны сверстников), горизонтальная (со стороны сверстников) и непрямая («При непрямой культурной трансмиссии нас обучают другие взрослые и общественные институты (например, школа), либо же наша собственная культура или же другие культуры») [2, с. 31–32]. Дж. Берри с коллегами описывает особую форму культурной трансмиссии, которую он называет аккультурационной: она «осуществляется в результате контакта индивида с людьми (институтами), которые принадлежат к другим культурам, отличающимся от его собственной культуры, и находятся под их влиянием» [2, с. 32].

Подчеркнем, что в школе транслируется одновременно и верхний, «надводный» уровень культуры, и «подводный», не такой явный. «Надводный» уровень зачастую передается именно посредством каких-то мероприятий: мы празднуем праздники, изучаем язык и так далее. Однако помимо этого в школе мы сообщаем детям определенные правила, нормы и ценности поведения, причем происходит это постоянно в нашем повседневном взаимодействии. Дети совершают определенные поступки, учитель на них тем или иным образом реагирует, и дети получают представления, что хорошо и что плохо, выносят определенные выводы. Так, П. Гринфилд с коллегами приводит наглядный пример, как в образовательной системе транслируются ценности индивидуализма или коллективизма [17]. Например, один ребенок просит другого о помощи, второй ребенок говорит: «Я не могу тебе помочь».

Учитель может сказать: «Надо помогать друг другу» и тем самым говорит о приоритетности взаимной поддержки. Или же учитель говорит: «Видишь, он занят и не может тебе помочь. Давай попросим кого-нибудь другого», и такая реакция подчеркивает значимость индивидуальных приоритетов над групповыми.

С точки зрения кросскультурной психологии, образование можно рассматривать как важнейший институт непрямого культурной трансмиссии. Данный вывод не претендует на научную новизну, более того, подобные идеи неоднократно высказывались учеными [16]. Так, К.Ф. Коттак утверждает, что образование — это процесс, когда культура обучает индивида нормам и ценностям, принятым в обществе, в котором этот индивид живет [15]. Во введении к книге «Антропология и образование» Дж. Куиллен (J. Quillen) пишет: «Образование — это инструмент, с помощью которого культура увековечивает себя» [20, с. 1].

В различных культурах, этнических или национальных (государственных), система образования имеет специфические особенности, отражающие различные ценностные предпочтения. Взаимодействие педагога, ребенка и родителя, принадлежащих к различным культурам, может осложняться их расхождениями в понимании целей образования, в имеющихся ожиданиях друг от друга и от школы вообще. В ситуации, когда состав учащихся и их семей полиэтничен, функции образования становятся двойными: с одной стороны, оно сохраняет задачи непрямого культурной трансмиссии, а с другой — приобретает функции аккультурационной трансмиссии.

Необходимо понимать, что в каждой культуре в школе ребенка учат не только читать, писать и считать, но еще и вести себя определенным образом. Поэтому когда инокультурный ребенок попадает в новую образовательную среду, для него это прежде всего означает необходимость освоения новой системы правил. Сложность данной ситуации еще и в том, что в большинстве случаев педагогу эти правила кажутся само собой разумеющимися. Когда учитель говорит: «Нужно уважать старших», для него очевиден смысл, который он вкладывает в это требование, однако ребенок иной этнокультурной принадлежности может понимать и выражать это уважение иначе.

Ребенок-мигрант точно так же, как другие дети, знакомится с ценностями и правилами новой культуры через участие в жизни школы, через взаимодействие с взрослыми. Только для ребенка, являющегося носителем этой культуры, это его собственные ценности, они в ряде случаев могут в большей или меньшей степени совпадать с тем, что транслируется в семье; для ребенка-мигранта эта ситуация более неоднозначная. Инокультурному ребенку приходится осваивать огромное количество новых правил. С какими-то из них он согласится, какие-то нормы будут совпадать с правилами, выученными им в родной семье, однако, возможно, некоторые нормы ему так и не удастся освоить. Отметим, что этот процесс предполагает не столько единое понимание, сколько растянутое во времени обучение: взаимодействие с взрослыми и

сверстниками, участие в их повседневной жизни, получение обратной связи по поводу своего поведения.

Осознание сложности и многоплановости процесса взаимодействия между ребенком-мигрантом и школой как институтом, представляющим собой культуру принимающего общества, позволяет нам сформулировать важный вывод: трансляция культуры как способ содействия интеграции инокультурных учеников возможна только как системная работа образовательного учреждения. Необходимо понимать, что невозможно транслировать культуру принимающего общества через мероприятия, поскольку принятие ценностей новой культуры означает не просто знакомство с её некоторыми внешними маркерами, то есть языком, традициями и так далее, но и понимание некоторых правил и ценностей, по которым в этой культуре живут.

«Трансляция культуры» как формирование образовательной среды

Одна из серьезных исследовательских проблем, связанных с психологией миграции, состоит в том, что практически не изучено, по каким каналам происходит реальная трансляция культуры принимающего общества и на каких «носителях» передаются мигрантам поведенческие образцы и смысловые решетки восприятия жизненных ситуаций, характерные для данной культуры или субкультуры.

Происходит ли это через какие-то вербальные формулы, нерелексированные поведенческие привычки и даже целые поведенческие сценарии, в которые «впечатан» культурный текст, — это мы себе пока плохо представляем. Мы даже не всегда знаем, как происходит разворачивающаяся у нас на глазах трансляция неформальных образцов и смыслов школьной жизни и «правильного» поведения в школе от одного поколения учеников последующему.

Вторая проблема, пожалуй, чисто московская или шире — проблема мегаполисов. Состоит эта проблема в том, что при всем понимании значимости интеграции мигрантов в среду мегаполиса, предполагающую определенную степень идентификации с этой средой, весьма затруднительно сформулировать основные характеристики мегаполисной идентичности или, несколько шире, страновой идентичности, особенно это касается не политических, а именно культурных аспектов такой идентичности. В России ответ на этот вопрос сложен ввиду контекстного характера ее культурных сред, особенно в крупных городах. А это, по сути, проблема интеграции в российскую культуру самих российских школьников. Традиционно считалось, что интеграция молодежи и подростков в общество происходит сама собой, по мере перехода их от одной социализационной среды к другой. Но в наше время обнаружилось, что интеграция в преемственную (в межпоколенном плане) среду, в которой дети родились и живут, — это отнюдь не данность, поскольку единое культурное про-

странство оказалось раздробленным на ряд «субкультур», практически ничем между собой не связанных, кроме единых юридических норм. Таким образом, задача формирования образовательной среды как среды трансляции культуры принимающего общества — это одновременно и задача функционирования ее как среды трансляции единой (как в пространственном, так и во временном плане) культуры страны проживания и для представителей новых поколений принимающего населения.

Как школе стать «транслятором культуры принимающего общества»?

Возможно ли реализовать обозначенные выше идеи в реальной образовательной практике? Можем ли мы столкнуться на пути построения школы, интегрирующей детей-мигрантов, с существенными затруднениями? Абсолютно верно. Для того чтобы более технологично подойти к решению данного вопроса, мы выделили основные риски — затруднения на этом пути, а также обозначили базовые ресурсы, которые можно использовать. Данный аналитический материал является результатом проведения SWOT-анализа с участниками *городского семинара «Интеграция мигрантов в образовательной среде: психолого-педагогические модели»* (МГППУ, 28.08.2012), в котором принимали участие педагоги и психологи образовательных учреждений Москвы, ведущих активную работу в области интеграции мигрантов и имеющих некоторый практический опыт в этом направлении¹.

Технология SWOT-анализа изначально была разработана в бизнес-среде, однако постепенно ее начали использовать в социальном проектировании и управлении образованием. Аббревиатура SWOT происходит от четырех английских слов: Strengths — сильные стороны, Weakness — слабые стороны, Opportunities — возможности, Threats — угрозы. Она применяется в основном для стратегического планирования деятельности (образовательного учреждения в целом, отдельных структурных подразделений или содержательных направлений работы), поскольку позволяет со всех сторон рассмотреть риски и ресурсы, учитывая как внешние, так и внутренние факторы, оказывающие влияние на данную деятельность.

Представленную модель можно использовать как шаблон для инвентаризации рисков и ресурсов, связанных с интеграцией мигрантов в конкретном образовательном учреждении.

1. Возможности внутренней среды образовательного учреждения в области интеграции мигрантов

1.1. Общешкольные характеристики

- Коллектив единомышленников.
- «Живые» традиции школы («школа со своими богатыми традициями легко даёт возможность включиться ребенку в эту среду»).

¹ В работе принимали участие педагоги школ № 499, 572, 919, 1148, 1457, 1458, 2012, 2028 ЮОВОУ Москвы.

- Активно работающая воспитательная система (*«если уже есть воспитательная система, то работать становится намного результативнее»*).

- Инклюзивная («включающая») образовательная среда (*«в любом учебном учреждении должна быть создана среда, которая позволяет адаптировать детей, которых мы называем мигрантами»*).

- Реальное вовлечение всех детей во внеучебную деятельность (а не только «актива» школы).

- Акцент на организацию совместного взаимодействия, включение детей-мигрантов в общешкольную деятельность (в противовес подчеркиванию «особости» и «инаковости»), на создание культурно-смешанных команд.

1.2. Организационно-управленческие ресурсы

- Школа полного дня и школа семейного типа (*«когда очень много дополнительного образования, традиций и дети очень большое количество времени находятся в школе»*) — это способствует интеграции).

- Системная организация деятельности по интеграции детей-мигрантов.

- Наличие четкого внутришкольного приоритета. (*«Если тема — ... воспитание межэтнической толерантности, то хочешь не хочешь — все будут работать в этом направлении»*).

- Наличие программ для работы с детьми-мигрантами внутри школы.

- Школа может выступать как ресурс для государственных и муниципальных организаций, в области помощи в решении различных национальных и этнических разногласий.

- Использование учителей-мигрантов.

1.3. Конкретные образовательные технологии, модели

- Организация групп обучения детей русскому языку («как иностранному», «как неродному»).

- Технологии разноуровневого обучения.

- Внутришкольная научно-исследовательская деятельность учащихся (не ориентированная на обязательные участие и победу в конкурсах!).

- Традиционные внеучебные мероприятия: праздники и фестивали и иные мероприятия, которые представляют традиции, культурные различия и т. п.

- Летние лагеря тематической направленности.

- Музейная педагогика как «живая» образовательная технология.

- Организация групповой проектной деятельности (как связанной с темами миграции, межкультурного взаимодействия, так и направленной на иные темы, главное — совместная неформальная работа в межкультурных группах).

- Технологии военно-патриотического воспитания (связанные с реальными действиями, в которых участвуют школьники, а не с «пафосными» акциями).

- Туристическая и экспедиционная работа.

- Школьное самоуправление («Движение детского самоуправления», детские общественные волонтерские объединения («детское общественное движение»)).

- Школьные службы примирения (см.: <http://www.centropsych.ru/shsp.htm>)

1.4. Работа с родителями

- «Классические» возможности работы с родителями, например клуб родительской общности, конференции для родителей (*«когда в рамках родительских собраний создается несколько групп родителей по интересам»*).

- Активизация участия родителей-мигрантов в родительских комитетах классов, стимулирование вхождения в школьный родительский комитет.

- Выступления родителей-мигрантов на родительских собраниях.

2. Слабые стороны внутренней среды образовательного учреждения, препятствующие интеграции мигрантов

2.1. Организационно-управленческие

- Нехватка временных ресурсов: педагогам и психологам зачастую некогда заниматься этническими и национальными проблемами, потому что есть много всяких других проблем.

- Отсутствие дополнительного финансирования.

- Процесс внешней оценки результатов обучения не учитывает особенности работы с детьми-мигрантами.

2.2. Характеристики участников учебного процесса

- Наличие среди учеников детей (и их родителей) с негативным опытом межнационального общения.

- Негативное отношение родителей к мигрантам. (*«Приходит родитель устраивать ребенка в пятый класс и спрашивает: «А у вас много мигрантов?»*).

- Разный материальный и бытовой уровень семей. (*«Одни купили свою трехкомнатную квартиру, а другие снимают однокомнатную квартиру и живут пять семей, спят подрядным, так сказать, методом»*).

- Трудности вовлечения родителей-мигрантов, так как они часто не могут приходить в школу в силу своей занятости.

- Низкий уровень образования родителей детей-мигрантов и недостаточная их интегрированность.

- Негативное отношение учителей. (*«Встречаются у нас учителя с девизом «Понаехали тут!»*)

- Тревога учителей по поводу отсутствия оценки их работы (*«Никто не увидит и не оценит моих усилий в этом направлении»*).

3. Возможности внешней среды в области интеграции детей-мигрантов

- Наличие дополнительных учреждений, которые обеспокоены теми же проблемами (например *«сотрудничество общеобразовательных учреждений с психологическими центрами, которые, может быть, помогли бы или обучали и педагогов, и психологов именно в данном конкретном направлении»*).

- Наличие специальной программы городского и/или окружного или муниципального уровня (*«наличие программы всё-таки — это даже больше, чем проект, и без этого невозможно»*).

- Средства массовой информации (*«могут иметь как положительное, так и отрицательное влияние на»*

это решение, и мы должны не просто внимать, что они вещают, а каким-то образом и влиять на то, что происходит. Ну, по крайней мере, критически должны к этому относиться»). В целом тематика интеграции мигрантов крайне важна сейчас для СМИ.

- Получение дополнительного внешнего финансирования.

- Политика государства (на уровне страны и города): заинтересованность в позитивном разрешении трудностей (например, концепция государственной миграционной политики).

- Общегородская культура: выставки, праздники, недели культуры, музеи разных народов.

- Наличие межшкольных сетевых связей.

4. Внешние угрозы, которые могут осложнить интеграцию детей-мигрантов

- Отсутствие возможностей (см. выше), блокировка доступа к ним.

- Недостаток государственной и общественной поддержки (*«государство у нас не всегда с пониманием относится к мигрантам, также высока нетолерантность общества»*).

- Социальные и экономические причины, способствующие национальной розни. Межнациональные конфликты, которые возникают вне школы. (*«Когда возникают такие конфликты в государстве — необходимо правильно объяснять ситуацию детям»*.)

- Негативные стереотипы восприятия мигрантов в обществе.

- Действия СМИ, которые раздувают любые национальные конфликты. (*«Если подрались русский и другой мальчик другой национальности, то об этом везде говорят, об этом трубят, а если подрались русский и русский мальчик, об этом никто не говорит»*.)

- Наличие неформальных молодежных объединений, оказывающих негативное влияние на детей.

- Неравномерное территориальное распределение проживания семей мигрантов (наличие локальных «анклавов») и, как следствие, большая вероятность поступления в отдельные школы детей-мигрантов в числе, превышающем интеграционные возможности школы (поступление по «прикрепленным территориям» не гарантирует равномерного распределения детей-мигрантов по образовательным учреждениям района).

- Негативная селекция детей-мигрантов столичными школами «лицейского» типа вследствие более низкого образовательного уровня таких детей (в среднем на «входе» в школу).

Схема анализа, приведенная выше, может эффективно использоваться для планирования организации

внутришкольной работы в области интеграции детей мигрантов — становления школы как «транслятора культуры принимающего общества». Как отмечает Г. Швецова, «низкий уровень эффективности функционирования образовательных систем связан с недостаточной разработанностью или просто отсутствием программных мероприятий, ориентированных на достижение поставленных целей» [11, с. 111], при этом SWOT-анализ может быть использован как способ отбора проблем в рамках применения программно-целевого метода управления образованием. Таким образом, определив основные риски и проведя инвентаризацию ресурсов, связанных с интеграцией мигрантов, можно приступать к системному планированию работы с детьми-мигрантами.

Выводы

1. Главная задача образования, связанная с интеграцией мигрантов, — это правильная организация повседневного межкультурного взаимодействия, то есть построение образовательной деятельности таким образом, чтобы она обеспечила реальное позитивное взаимодействие между детьми из разных культур, между учащимися-мигрантами и представителями принимающего общества, обеспечивающее целостное понимание детьми-мигрантами культуры принимающего общества.

2. Трансляция культуры как способ содействия интеграции инокультурных учеников возможна только как системная работа образовательного учреждения. Необходимо понимать, что невозможно транслировать культуру принимающего общества через мероприятия, поскольку принятие ценностей новой культуры означает не просто знакомство с её некоторыми внешними маркерами, то есть языком, традициями и так далее, но и понимание некоторых правил и ценностей, по которым в этой культуре живут.

3. Задача формирования образовательной среды как среды трансляции культуры принимающего общества — это и одновременно задача функционирования ее как среды трансляции единой (как в пространственном, так и во временном плане) культуры страны проживания и для представителей новых поколений принимающего населения.

4. Технология SWOT-анализа может быть эффективно использована для инвентаризации рисков и ресурсов, связанных с интеграцией мигрантов в конкретном образовательном учреждении. Она обеспечивает основу системного планирования работы с детьми-мигрантами в образовании.

Литература

1. Александров Д.А., Баранова В.В., Ивановина В.А. Дети и родители — мигранты во взаимодействии с российской школой // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 176—199.

2. Берри Д.В., Пуртинга А.Х., Сигалл М.Х., Дасен П.Р. Кросс-культурная психология. Харьков: Изд-во Гуманитарный центр, 2007. 560 с.

3. Зинченко В.П. Работа понимания // Психологическая наука и образование. 1997. № 3. С. 42—52.

4. Лебедева Н.М. Этническая и кросс-культурная психология: Учебник для высших учебных заведений. М.: Макс-пресс, 2011. 424 с.
5. Леонтьев Д.А. О некоторых аспектах проблемы «культура и личность» // Культурно-историческая психология. 2013. № 1. С. 22–30.
6. Макаров А.Я. Особенности этнокультурной адаптации детей-мигрантов в московских школах // Социологические исследования. 2010. № 8. С. 94–101.
7. Омельченко Е.Л., Андреева Ю.В., Лукьянова Е.Л., Сабирова Г.А., Крупец Я.Н. Адаптация детей-мигрантов в школе. Методическое пособие: рекомендации по проведению комплекса адаптационных мероприятий в общеобразовательных учебных заведениях РФ. Ульяновск: Изд-во Ульяновского государственного ун-та, 2010. 104 с.
8. Психология и культура // Под ред. Д. Мацумото. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 617 с.
9. Саногова Е.Е. Автобиографический нарратив в контексте культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2005. № 2. С. 63–74.
10. Гюрюканова Е.В., Леденева Е.И. Ориентации детей-мигрантов на получение высшего образования // Социологические исследования. 2005. № 4. С. 94–100.
11. Швецова Г. Программно-целевое управление региональной системой образования // Образовательная политика, 2011. № 2 (52). С. 111–123.
12. Entzinger H., Biezeveld R. Benchmarking in Immigrant Integration. Rotterdam: European Research Centre on Migration and Ethnic Relations (ERCOMER), 2003. 53 p.
13. French W.L., Bell C.H. Organization Development. New Jersey: Prentice Hall, 1979. 271 p.
14. Hall E.T. Beyond Culture. NY.: Anchor Books, 1976. 317 p.
15. Kottak C.Ph. Window on Humanity: A Concise Introduction to Anthropology. Columbus, 2010. 247 p.
16. Laouira O. Schools as agents of cultural transmission and social control // Sciences humaines, 1999. № 12. P. 41–51.
17. Raeff C., Greenfield P., Quiroz B. Conceptualizing interpersonal relationships in the cultural contexts of individualism and collectivism // New Directions for Child and Adolescent Development, 2000. Vol. 87. P. 59–74.
18. Sahlberg P. Hope of cooperative learning: international talk in Albanian secondary school classrooms // Intercultural education, 2010. Vol. 21 (3). P. 205–218.
19. Selfridge R., Sokolik S. A comprehensive view of organizational management. MSU Business Topics, 1975. Vol. 23 (1). P. 46–61.
20. Spindler G. Anthropology and education. Stanford: Stanford University Press, 1955. 297 p.

School as Transmitter of Culture of Receiving Society: Integration of Migrant Children in Educational Environment

O.Ye. Khukhlaev

PhD in Psychology, head of the Chair of Ethnopsychology and Psychological Problems in Multicultural Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
hukhlaev@mail.ru

M.Yu. Chibisova

PhD in Psychology, associate professor at the Chair of Ethnopsychology and Psychological Problems in Multicultural Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
marina_jurievna@mail.ru

I.M. Kuznetsov

PhD in Sociology, associate professor at the Chair of Ethnopsychology and Psychological Problems in Multicultural Education, Moscow State University of Psychology and Education, leading research fellow at the Department of Ethnic Sociology, Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia
ingvar31@yandex.ru

The paper focuses on the transmission of culture of the receiving society as a basic mechanism of integration assistance for schoolchildren from different cultural backgrounds. Cultural transmission is thus regarded as a sociopsychological phenomenon. The paper analyzes features of culture acquisition in children arriving from other countries (or culturally different regions) using the model of the types of understanding proposed by Vladimir Zinchenko. As it is shown, cultural transmission, i.e. passing on cultural values, is one of the most important social functions of the education system that can only occur as a result of the systemic work in the educational institution. Cultural differences within the educational environment are described basing on the cultural iceberg model. The paper also demonstrates that SWOT analysis can be successfully employed to evaluate the risks and resources associated with the integration of migrants in a particular educational institution in order to provide the foundations for organizing the systemic work with migrant children.

Keywords: integration of migrants, enculturation, cultural transmission, migrant children, intercultural education.

References

1. *Aleksandrov D.A., Baranova V.V., Ivaniushina V.A.* Deti i roditeli — migranty vo vzaimodeistvii s rossiiskoi shkolo [Children and parents — migrants in cooperation with the Russian school] // *Voprosy obrazovaniia* [Education matters]. 2012. № 1. P. 176–199.
2. *Berry D.V., Poortinga A.Kh., Sigall M.Kh., Dasen P.R.* Kross-kul'turnaia psikhologiya [Cross-cultural psychology]. Khar'kov: Izd-vo Gumanitarnyi tsestr, 2007. 560 p.
3. *Zinchenko V.P.* Rabota ponimaniia [Job understanding] // *Psikhologicheskai nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education]. 1997. № 3. P. 42–52.
4. *Lebedeva N.M.* Etnicheskaia i kross-kul'turnaia psikhologiya: Uchebnik dlia vysshikh uchebnykh zavedenii [Ethnic and cross-cultural psychology]. M.: Maks-press, 2011. 424 p.
5. *Leont'ev D.A.* O nekotorykh aspektakh problemy «kul'tura i lichnost'» [Some aspects of the problem of «culture and personality»] // *Kul'turno-istoricheskai psikhologiya* [Cultural-historical psychology]. 2013. № 1. P. 22–30.
6. *Makarov A.Ia.* Osobennosti etnokul'turnoi adaptatsii detei migrantov v moskovskikh shkolakh [Features ethnocultural adaptation of migrant children in Moscow schools] // *Sotsiologicheskie issledovaniia* [Sociological studies]. 2010. № 8. P. 94–101.
7. *Omel'chenko E.L., Andreeva Iu.V., Luk'ianova E.L., Sabirova G.A., Krupets Ia.N.* Adaptatsiia detei migrantov v shkole. Metodicheskoe posobie: rekomendatsii po provedeniiu kompleksa adaptatsionnykh meropriatii v obshcheobrazovatel'nykh uchebnykh zavedeniakh [Adaptation of migrant children in school]. RF. Ul'ianovsk: Izd-vo Ul'ianovskogo gosudarstvennogo un-ta, 2010. 104 p.
8. *Psikhologiya i kul'tura* [Psychology and Culture] // Pod red. D. Matsumoto. SPb.: Praim-EVROZNAK, 2003. 617 p.
9. *Sapogova E.E.* Avtobiograficheskii narrativ v kontekste kul'turno-istoricheskoi psikhologii [Autobiographical narrative in the context of cultural-historical psychology] // *Kul'turno-istoricheskai psikhologiya* [Cultural-historical psychology]. 2005. № 2. P. 63–74.
10. *Tiuriukanova E.V., Ledeneva E.I.* Orientatsii detei migrantov na poluchenie vysshego obrazovaniia [Orientation of migrant children for higher education] // *Sotsiologicheskie issledovaniia* [Sociological studies], 2005. № 4. P. 94–100.
11. *Shvetsova G.* Programmno-tselevoe upravlenie regional'noi sistemoi obrazovaniia [Programme-oriented management of the regional education system] // *Obrazovatel'naia politika* [Educational Policy], 2011. № 2 (52). P. 111–123.
12. *Entzinger H., Biezeveld R.* Benchmarking in Immigrant Integration. Rotterdam: European Research Centre on Migration and Ethnic Relations (ERCOMER), 2003. 53 p.
13. *French W.L., Bell C.H.* Organization Development. New Jersey: Prentice Hall, 1979. 271 p.
14. *Hall E.T.* Beyond Culture. NY.: Anchor Books, 1976. 317 p.
15. *Kottak C.Ph.* Window on Humanity: A Concise Introduction to Anthropology. Columbus, 2010. 247 p.
16. *Laouira O.* Schools as agents of cultural transmission and social control // *Sciences humaines*, 1999. № 12. P. 41–51.
17. *Raef C., Greenfield P., Quiroz B.* Conceptualizing interpersonal relationships in the cultural contexts of individualism and collectivism // *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2000. Vol. 87. P. 59–74.
18. *Sahlberg P.* Hope of cooperative learning: international talk in Albanian secondary school classrooms // *Intercultural education*, 2010. Vol. 21 (3). P. 205–218.
19. *Selfridge R., Sokolik S.* A comprehensive view of organizational management. MSU Business Topics, 1975. Vol. 23 (1). P. 46–61.
20. *Spindler G.* Anthropology and education. Stanford: Stanford University Press, 1955. 297 p.

Для цитаты:

Хухлаев О.Е., Чибисова М.Ю., Кузнецов И.М. Школа как транслятор культуры принимающего общества: интеграция детей-мигрантов в образовательной среде // *Культурно-историческая психология*. 2014. № 1. С. 95–103.

For references

Khukhlaev O.Ye., Chibisova M.Yu., Kuznetsov I.M. School as Transmitter of Culture of Receiving Society: Integration of Migrant Children in Educational Environment. *Kul'turno-istoricheskai psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2014. no. 1. P. 95–103.

Материалы 3-го международного летнего университета для аспирантов и молодых ученых ISCAR

The 3rd International ISCAR Summer University for PhD Students

Вступительная статья

Moving with and Beyond Vygotsky

Malba Barahona

The Australian National University
malba.barahona@anu.edu.au

Manuel Luis de la Mata Benitez

University of Seville, Spain
mluis@us.es

Manolis Dafermos

University of Crete, Greece
mdafermo@uoc.gr

Pentti Hakkarainen

Doctor, Professor at Kajaani University Consortium Vice dean at the University of Oulu, Finland,
pentti.hakkarainen@oulu.fi

The 3rd International ISCAR Summer University for PhD Students was held on July 2–8, 2012 in Moscow hosted by Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE). 24 PhD Students from 10 countries (Russia, Norway, Brazil Republic of South Africa, Sweden, Australia, Denmark, Switzerland, Greece, Turkey, USA) and 15 professors from 7 countries (Russia, Germany, Italy, Greece, Lithuania, Brazil, England) participated in the ISCAR Summer University. The ISCAR Summer University brought together young researchers and professors from all five continents with the aim of exploring and discussing issues of cultural historical psychology and activity theory. It offered the opportunity of rethinking both the historical context of the formation of the cultural-historical school and activity theory in the Soviet Union in the 20th century and the multiple contexts of its implementation and further development in different parts of the world of the 21st century.

The 3rd International ISCAR Summer University for PhD Students was held on July 2–8, 2012 in Moscow hosted by Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE). 24 PhD Students from

10 countries (Russia, Norway, Brazil Republic of South Africa, Sweden, Australia, Denmark, Switzerland, Greece, Turkey, USA) and 15 professors from 7 countries (Russia, Germany, Italy, Greece, Lithuania, Brazil,

Для цитаты:

Мальба Барарона, Манолис Дафермос, Мануэль Луис де ла Мата Бенитес, Пентти Хаккарайнен. По пути с Выготским и не только: отчет о III Международном летнем университете ISCAR // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 104–106.

For references

Malba Barahona, Manuel Luis de la Mata Benitez, Manolis Dafermos, Pentti Hakkarainen. Moving with and Beyond Vygotsky. Kul'turno-istoricheskaja psikhologija [Cultural-historical psychology], 2014. no. 1. P. 104–106.

England) participated in the ISCAR Summer University. The ISCAR Summer University brought together young researchers and professors from all five continents with the aim of exploring and discussing issues of cultural historical psychology and activity theory. It offered the opportunity of rethinking both the historical context of the formation of the cultural-historical school and activity theory in the Soviet Union in the 20th century and the multiple contexts of its implementation and further development in different parts of the world of the 21st century.

The central theme of the 3rd International ISCAR Summer University "Moving with and Beyond Vygotsky" represented the direction of presentations and discussions of the summer school. It was confirmed that studying the legacy of cultural historical school is still relevant when facing critical problems in psychological, educational, and social practice around the globe. In this context, the main question arose: how can we develop further cultural historical theory and methodology in the 21st century?

Participating in the ISCAR Summer University was a unique and fruitful experience for all participants. It offered the opportunity of combining an intensive program of inspiring and thought provoking presentations and discussions with spaces for informal interaction and free exchange of ideas. Members of different generations of cultural historical psychology and activity theory worked together considering crucial theoretical and practical issues and sharing their interesting ideas.

The presentations at the 3rd ISCAR Summer University were made on a wide variety of topics covering epistemology, methodology and applications of cultural-historical theory and activity theory in different fields and disciplines. The presentations and discussions were focused mainly on the following important issues:

- The epistemological and methodological background of cultural historical psychology;
- Research paradigms of a cultural-historical approach;
- Psychotherapy as a research method;
- Anthropology and its relationship to cultural historical theory;
- Ethnography as a research method in education;
- Socio-cultural research in a school context;
- Vygotsky's theory of emotions ("perezivanie");
- Narrative construction of self in a socio-cultural perspective;
- A cultural historical approach to mental development;
- Cross-cultural research of the development from a cultural-historical perspective;
- Cultural-historical theory and teaching;
- Cultural historical activity theory and teacher education;
- Activity theory in educational practice – schools, kindergartens, higher schools.

The papers selected to be published in this special section reflect the spirit of the summer school. These

papers cover a wide range of topics and disciplines. However they share a Vygotskian approach to human development.

Bento Selau presents in his article a discussion of the concept of will in Vygotsky's works. He illustrates that L.S. Vygotsky paid attention to the human capacity of volitional control of higher psychic functions. Language is used as a psychological instrument for the constitution of will. The importance of a Vygotskian understanding of will is connected with its focus on freedom of the human being. In his psychological investigation of will, Vygotsky based his study on the philosophical theory of Spinoza who argued that will is not able to control passions directly. According to Vygotsky, self-determination is not a result of a pure act of will, but a result of indirect mediation, through the use of mediating artefacts.

Juliano Camillo and Cristiano Mattos in their article highlight the relevance of Science Education in the modern world. The paper offers an interesting insight into the importance of activity theory for the foundation of a science of education. The authors of the article propose the consideration of three kinds of tensions: a) the subject of activity (individual versus collective); b) the content of activity (ontology versus epistemology); c) the outcome of activity (alienation versus emancipation).

Carolina Picchetti attempts to apply the cultural historical theoretical framework to the analysis of developmental teaching in physical education. The article illustrates the possibilities of subject matter analysis based in a cultural historical framework, in an educational research. More specifically, the article is focused on collective game subject matter analysis. The article raises the question on how a collective game is able to contribute to students' theoretical conceptualisation and to students' personality development.

Marja-Leena Vuorinen and Pentti Hakkarainen report on an alternative, non-linear narrative model of teaching-learning process the authors developed. This model sees learning that takes place in joint play-worlds of teacher education students and children. The article illustrates how the pre-service teachers in the study elaborated narrative plot, organized concrete play-world environments, created the characters and embedded children's learning assignments in the storyline. The paper argues that the narrative practice model offers an alternative to the linear model benefiting pre-service teachers and students' learning. The paper argues that the route to analytic learning problems should go through narrative problem solving.

Malba Barahona examines English as a foreign language (EFL) pre-service teachers' beliefs about language teaching as part of the activity of learning to teach English in the Chilean context. This paper argues that beliefs mediate pre-service teachers' learning, and that they can potentially develop into concepts. This study suggests that beliefs are shaped and reshaped as pre-service teachers engage in the activity of learning to teach English.

По пути с Выготским и не только: отчет о III Международном летнем университете ISCAR

Мальба Бараона

соискатель ученой степени кандидата наук, преподаватель испанского языка в Австралийском национальном Университете, преподаватель курса TESOL в Университете Канберры, Австралия
malba.barahona@anu.edu.au

Манолис Дафермос

кандидат наук, доцент, преподаватель эпистемологии психологии на факультете психологии колледжа гуманитарных наук Университета Крита, Греция
mdafermo@uoc.gr

Мануэль Луис де ла Мата Бенитес

Севильский университет, Испания
mluis@us.es

Пентти Хаккарайнен

доктор, профессор факультета образования Университета Оулу (университетский консорциум г. Каяни), заместитель декана Университета Оулу, Финляндия
pentti.hakkarainen@oulu.fi

В Москве, в Московском городском психолого-педагогическом университете, 2–8 июля 2012 года проходил Третий международный летний университет ISCAR для аспирантов. В нем приняли участие 24 аспиранта из 10 стран (России, Норвегии, Бразилии, ЮАР, Швеции, Австралии, Дании, Швейцарии, Греции, Турции и США) и 15 профессоров из 7 стран (России, Германии, Италии, Греции, Литвы, Бразилии и Великобритании). Летний университет ИСКАР стал местом встречи молодых ученых и преподавателей с пяти континентов и площадкой для совместных дискуссий по самым разным вопросам, связанным с культурно-исторической психологией и теорией деятельности. Благодаря ему участникам представилась возможность переосмыслить как исторический контекст, в котором в двадцатом веке в СССР развивалась культурно-историческая школа и теория деятельности, так и множество иных контекстов, в рамках которых эти подходы применяются и разрабатываются учеными из самых разных уголков мира уже в веке двадцать первом.

Для цитаты:

Мальба Бараона, Манолис Дафермос, Мануэль Луис де ла Мата Бенитес, Пентти Хаккарайнен. По пути с Выготским и не только: отчет о III Международном летнем университете ISCAR // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 104–106.

For references

Malba Barahona, Manuel Luis de la Mata Benitez, Manolis Dafermos, Pentti Hakkarainen. Moving with and Beyond Vygotsky. Kul'turno-istoricheskaja psikhologija [Cultural-historical psychology], 2014. no. 1. P. 104–106.

On the concept of will in L.S. Vygotsky's work

Bento Selau

Professor, Universidade Federal do Pampa, Brazil

bentoselau@gmail.com

Cristina Boéssio

Doctor, Professor, Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Brazil

cristinapdb@hotmail.com

This article presents the results of an investigation which aimed to identify the theoretical notions developed by L.S. Vygotsky on the theme of will, trying to observe them on the context of the scientific work of researchers involved in cultural-historical investigations. The research was guided by a bibliographical method. The results indicate that L.S. Vygotsky drew the attention to the human capacity of volitional control of higher psychic functions. The author also showed that the human being lives in society and, as a result, he is under the influence of other people through the relationships that are established by language. For L.S. Vygotsky, language is one of the most powerful ways of influence on the conduct of other people, and, dialectally, to orient their behavior; because of this, language is, mainly, a fundamental psychological instrument of mediation to the constitution of will. It is highlighted that the conception of will in focus manifests the freedom of the human being, which occurs under conditions of awareness of the need to elect among different options that are presented to the person. Auxiliary motives, culturally created, help the person in the act of choosing. Will has as its basis the creativity and imagination of each person, and the social environment within the person participates reveals itself as a constitutive element of human will.

Keywords: cultural-historical theory; L.S. Vygotsky; will; election; auxiliary motives; freedom; bibliographical research; awareness; language; higher psychological functions.

Introduction

If the psychological studies developed by L.S. Vygotsky at the beginning of the last century are carefully observed, we see that one of his main contributions, both to the area of Psychology and to Education, are the investigations regarding the thematic of will as a constitutive psychological factor of the human psyche. Vygotsky devoted himself especially to the study in respect of the problem of will; therefore, nowadays, the results of his researches must be taken as important theoretical references in cultural-historical studies related to freedom in the human activity and the constitution of conscience in different steps of the human development in several contexts.

The problem of will in the work of L.S. Vygotsky was approached under different angles and will have changed in different periods of his creative path. According to Jantzen [6], the early works of L.S. Vygotsky [26] the will appears as dependent of instinctive and emotional attractions, as referring to the representation and realization of a goal; later, Vygotsky [23] emphasized that the will appears in his works as

volitional action, higher and lower psychic function, social process, combination of processes of intellectual type, under the aspect of the development of will in children and adolescents, as a philosophic-psychological criticism to the concept of freedom, and also, related to the theoretical currents of psychology which were concerned with its study.

As everything that was done in many of his brilliant works, the problem of will was treated, initially, in a schematic way, in a historical review that culminated at the current state of this theme in the science of his epoch. According to L.R. Lordelo, R.M. Tenorio [11], Vygotsky indicated through the text "The Historical Meaning of the Crisis in Psychology", that the psychological science of his time was in crisis. The authors argue that Vygotsky distinguished, in his time, two large blocks of psychological theories: "the ways of psychology would be these: or the science, which, in this case, should be able to explain phenomena (rejecting what was in them of psychic or subjective), or the knowledge of particular views about what would be the psychic phenomenon (thus precluding its existence as science)". To L.R. Lordelo, R.M. Tenorio [11], which

Для цитаты:

Бенто Селлау, Кристина Боэссио. К проблеме воли в трудах Л.С. Выготского // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 107–112.

For references

Bento Selau, Cristina Boéssio. On the concept of will in L.S. Vygotsky's work. Kul'turno-istoricheskaja psikhologija [Cultural-historical psychology], 2014. no. 1. P. 107–112.

seems to draw attention, however, is the argument that Vygotsky uses to assign meaning to the crisis: this meaning would reside for him in a wrong and confused formulation of the epistemological problem, or rather, in the confusion between the ontological and epistemological problem: it seems that the main problem would be in mistaking the relationship between spirit and matter with the relationship between subject and object.

In performing this task, L.S. Vygotsky [22] separates the investigation studying the problem of will in two groups. The first group, which was denominated by Vygotsky as the group of the heteronomous theories, groups the experimental researches that explained the volitional actions of man, reducing them to complex psychic processes of non-volitional character to associative processes, that is, the explanations on the origin and development of volitional actions in man sought in elements considered out of will. This group of theories involved the associationists, reflexological and behaviourist theories. According to Jantzen [6], heteronomous theories did not explain the will within the being, as something that comes from the man. The second one, called the group of the autonomous theories, tried to explain the will based on the unit and irreducibility of the volitional processes and sensations: the representatives of these schools tried to explain will from the laws proper of the volitional act itself. Jantzen [6] mentions that the autonomous theories used to move between the two extreme poles of a mechanism spiritualist (James) and spiritualism (Bergson). L.S. Vygotsky does not take sides for either of the two points of view previously mentioned, but highlights some of their incoherent and productive aspects, putting them together again without excluding them, trying to speak about the new that comes from science which is occupied with the study of will. He criticizes the heteronomous and autonomous groups of theories because they used to emphasize just one cause and an only explanation of the psychological phenomenon of will, disregarding some theories to each other and, thus sustaining divisions about the will in the man. The newness introduced by L.S. Vygotsky refers to the fact that a mediated connection is the characteristic of the volitional processes of the human actions; among all the mediated processes, the external language is involved as a factor of extraordinary importance, both as a mediator of the volitional behaviour which manifests itself as a way of social behaviour as with respect to the proper subject (J. Derry [4], R.A.P. Dranka [5], B.B. Sawaia [16; 17]).

Although the theory of L.S. Vygotsky seems fruitful for an exhaustive debate in all of its points, the intention now is stopping in some issues considered central to the understanding of will, once the objective of our work is to identify the main theoretical notions developed by L.S. Vygotsky concerning the thematic of will, trying to observe them on the context of researches of authors involved with cultural-historical investigations. An accurate comprehension on the theoretical conceptions produced by L.S. Vygotsky becomes fundamental to the development of new studies based on his work. These

aspects are going to be developed afterwards and they refer to the conceptions of Vygotsky on the freedom of man and analyzed during the phase of scientific historical-cultural production. In order to assist in the identification of some meanings exposed on the theme of will, the scientific production in the area was taken into consideration. Before presenting the results of the conducted investigation, the pieces of information on the research methodological context are going to be described.

The method of research

The method of the research was guided by the bibliographical research modality. The methodological technique of bibliographical research answered to a sequence of investigative procedures suggested by A.D. Salvador [15] and improved by T.C.S. Lima, R.C.T. Mioto [10].

After the preparation of the research project, the collection of the bibliography to the development of the study was done. At this stage, the following works were used: Collected Works of L.S. Vygotsky [21–26]; B. Spinoza [19], specially cited by Vygotsky in his investigations on will; texts of A.N. Leontiev [8; 9]; the consultation to works of authors of international recognition who analyzed the thought of L.S. Vygotsky (J. Derry [4], J. Shotter [18], A. Kozulin [7], R. Van Der Veer, J. Valsiner [20], A. Riviere [14], J.V. Wertsch [27], Luria [12], Jantzen [6]); Brazilian researchers that studied the proposed theme (R.A.P. Dranka [5], M.F. Damiani [3], B.B. Sawaia [16; 17]); other researchers who studied the thematic of will (A. Damásio [2]).

Later, the collection of information contained in the bibliographical chosen material was initiated. This work involved different moments of reading: a reading of recognition of the bibliographical material, which consisted in the material location and selection which presented data relative to the theme; an exploratory reading, which resulted in a reading to verify if the selected data would really interest to the study; a selective reading, to look for the material directly related to the objective of the research. Finally, the ideas expressed in the works used were analyzed in order to achieve the objective of finding answers.

The collected data were worked by the alternative of textual discursive analysis proposed by R. Moraes [13], composed based on the analysis of the content of L. Bardin [1], but also using elements of discursive analysis. R. Moraes [13] proposes an analysis cycle configured in three stages (unitarization, categorization and communication) which present themselves as a movement that enable the emergence of new comprehensions about the researched reality. This author understands that the textual discursive analysis comes from a set of assumptions related to the material that is examined. The analyzed materials constitute a set of signifiers and the researcher gives them signified that comes from his knowledge and theories. The results of the analysis are going to be presented on the sequence of this article.

Studying will in L.S. Vygotsky

The main cultural-historical studies with respect to the freedom of man together with the debates involving the theory of Spinoza and Descartes were composed by Vygotsky between 1931 e 1933. Through psychological researches, the author started to investigate the theme of will, based on philosophy, particularly the philosophy of Spinoza (J. Derry [4], R.A.P. Dranka [5], M.F. Damiani [3], R. Van Der Veer, J. Valsiner [20]). L.S. Vygotsky [23, p. 301] makes this proposal clear when he indicates that "when reaching this point of our investigation, a broad philosophical perspective is opened in front of us. For the first time in the course of the psychological investigations, it arises the possibility to solve through experimental psychological ways purely philosophical problems and to manifest empirically the origin of free will. (...) We cannot fail to mention that our idea about freedom and self-control coincide with the ideas that Spinoza developed in his Ethics".

The importance that L.S. Vygotsky assigns to philosophy leads him to use it in psychology. His theory on will is directly bound up with the philosophy of B. Spinoza [19]. B.B. Sawaia [17] proposes that Spinoza was the favourite philosopher of Vygotsky. According to the author, Vygotsky did not let himself being imprisoned by the Cartesian paradigm, as well as he rebelled against the dualism body/mind, intellect/emotion, common among the psychologists of that time. Therefore, the influence of the reading he did on the work of Spinoza was outstanding.

J. Derry [4] indicates that, by agreement with B. Spinoza [19], Vygotsky used to understand that self-determination is not possible through a pure act of will, but arises indirectly through mediation. This means that the human mind can be oriented to an intention due to different reasons weighed by the person in a particular activity. J. Derry [4] also argues that, for Vygotsky, the basis of freedom is the capacity of man to separate his passions from the contingencies of nature, to make for him a space in which he can determine his actions. It is fundamental to emphasize that such actions are not determined by external and independent causes, but by the subjects who can be encountered in them.

Besides the influence of Spinoza, the texts of Vygotsky developed in the phase of his scientific cultural-historical work highlight the general psychological trait that distinguish the lower psychic functions from the higher: the self-regulation of the psychic higher functions through the use of the auxiliary motives. J.V. Wertsch [27] calls the attention to the fact that the psychic lower functions are under the control of the surround, while the higher functions obey the domain of the reactions of the subjects. That capacity which the psychological tools in the cultural adult have for not responding directly to the stimuli of the environment allows to the human being to *domain his own conduct*, as Vygotsky [23] stressed, or, a *voluntary regulation* of behaviour, as J.V. Wertsch [27] cited, or it allows *taking decisions*, such as A. Kozulin [7] indicated. To L.S. Vygotsky [23],

what characterizes the domain of the conduct of the person is the possibility of *election* under the options of choice; behind this election, there is a conflict of *auxiliary motives*.

L.S. Vygotsky [23] proposes that man has freedom to perform, intentionally, any action. He points out that this is a characteristic of civilized man (which appears in lesser degree in child and, probably, it appeared in lesser degree also in primitive man). For the author, this capacity distinguishes men from related animals in much greater extent that his higher intellect could be used for. Vygotsky demonstrates that, in several moments of life, man has different possibilities of election under objects, situations, paths to walk along, that present themselves simultaneously; for this reason, he needs to take decisions about which choice will be made. For L.S. Vygotsky [23], the human being is able to choose between one and another possibility, because he has auxiliary motives that help him to take decisions which he considers more convenient. How does this process occur?

In situations that involve different possibilities of election, people are able to elect between one and another situation, just because they take conscience of the circumstance and they can support themselves in one (or in more than one) auxiliary motive established by them, that are going to choose which course to take, which choice is going to be made. This auxiliary reason is mentally organized by the person and it is the result of his different cultural and social experiences (which are memories of experienced related situations, ideas, learning, opinions received by others, the establishment of comparisons, inter alia). For this reason, L.S. Vygotsky [23] emphasizes that will is not free, comprehending free as detached from reality: on the contrary, will is influenced by social environment and by culture.

At the time of taking a decision, human beings use techniques designated to provide an artificial mediation (such as a raffle, conversations with other people, etc.), without necessarily a natural connection with the content of the decision, regulating the conduct (A. Kozulin [7]). It is important to highlight that the auxiliary motives are not psychic processes that take decisions by people, they don't force them to act; they help, however on the process of taking decisions emphasizing some present options. People themselves are those who make their decisions.

L.S. Vygotsky [23] stresses that even the subjects who put the capacity of election based on luck domain and orient their conduct by auxiliary motives. To exemplify his theoretical proposition, the author brings to debate the anecdote denominated as the *donkey of Buridán*. According to the story, a hungry donkey, equidistant from two bales of hay, one at its right and the other at its left, will die because the reasons that act on the animal are totally equalized and turned to opposite directions. Man, however, would resort to the help of auxiliary motives, artificially introduced, by the influence of culture on his development, to perform the choice that he intended. Thus, the person creates a cor-

respondent stimulus which can provoke a conduct process and orient him to a given direction.

Will has some peculiarities. The first one is that there is a differentiation among the components involved with a particular choice and the consequent action of the subject. A. Kozulin [7] helps to understand this proposition, indicating that, in the human being, the conflict among reasons is produced on the stage of taking decisions, much more than the moment of executing the action. L.S. Vygotsky [23, p. 291] understands that "the paradox of will, therefore, is found on the fact that will originates non-volitional acts". The intention constitutes a process that involves election by the aid of auxiliary motives (according to the example offered by Vygotsky, the person needs to send a post, hence he sees the mailbox: at this stage, the moment of the decision happens), but the execution refers to an automatic achievement (once the mailbox is seen, the natural answer of depositing the letter occurs). The voluntary act happens by an automatic action, therefore, out of the reach of will.

This finding leads Vygotsky to understand that the conduct of a person who needs a specific intent in such situation is at the mercy of the circumstance. The man who does not have any purpose with the object in front of him is under the power of the things that surround him. Intentionality is precisely based on creating an action that can be deduced from the direct requirement of the things presented. Vygotsky [23] explains this situation, physiologically, as follows: first, the moment of decision happens, when a functional apparatus is formed, a reflex connection is established and a new nerve pathway is opened; second, the final part of the volitional process, the moment in which conditioned reflex is configured.

The second peculiarity of the will is precisely used to try to solve the previous problem, the relation between the neural executor mechanism and the moment of decision. Therefore, Vygotsky understands that there is a dependency between the moment of the choice and the moment of the action through need, that is, that thing that leads the person to think about, to take the appropriate decision. When the need is gone, the correspondent apparatus is automatically disconnected. This means that necessity is the cause of the action, instead of the conditioned connection.

This second peculiarity of the will puts in evidence a difference between stimulus and reason in the human being: stimulus act directly on the reflex arc, while reason is a complex system of stimuli related to the election of some reflex arcs. Motive is, therefore, rationally weighed by the person at the moment of taking a decision and does not happen with the objective of obtaining a motor reflex reaction (as when it occurs with stimulus), but to elect a way to follow. Necessity can be biological (eat, sleep) but it can also be culturally created (wearing appropriate clothes, acquiring a property, going to college). All these elements make L.S. Vygotsky

[23, p. 298–299] conclude that volitional action can be learned with the goal to dominate our own actions: "Will (...) means the domain on the action that happens itself; we just create artificial conditions to the fulfilment of the action; for this reason will is never a direct, immediate process". Will, thus, to Vygotsky, is a product from the cultural development of the person.

According to the theory of Vygotsky, it is emphasized that the decisions based on will are mediated by language. J. Derry [4] calls the attention to an aspect of the theory of Vygotsky that is crucial to the comprehension of the constitution of will in the person: the use of the language creates conscience and even will. Differently from what happens with animals, for which the influence of a present visual situation is what determines its behaviour (Vygotsky [22]), the human being is capable to overcome the visual field and taking decisions based on abstract elements, when he learns language as a mediator of the actions that he performs. At this point, a mental modification occurs as well as a change of the psychological structure, what influences in his act towards nature and in his decision-making.

Vygotsky [22, p. 169] explains this process as follows: using the word, the child directs his attention to certain attributes, "serving himself with the word, he synthesizes, symbolizes the abstract concept and operates with it as the higher signifier among all who have created the human thought". The main factors that direct the conduct of the child are not the laws of the visual field — whose "slaves", according to the expression of Köhler¹, cited by Vygotsky [24], are animals — but the laws of volitional self-determination of the proper behaviour, the laws of the visual field: the ape sees the situation and live it. The child, whose perception is guided by language, knows the situation. According to L.S. Vygotsky [23, p. 290], "man who lives in society is always subject to the influence of other people. Language, for example, is one of these powerful means of influence over the conduct of others and, naturally, the man himself in process of development dominates the same means he used to use to orient his behaviour".

The arguments used by L.S. Vygotsky [23] to propose that human will is influenced by auxiliary motives make him believe that the biblical theory of the free will is an illusion: this theory, according to the author, is lost because will is not free, but it depends on auxiliary motives. Vygotsky indicates that the free will does not consist of being free from reasons: the person involved with an election, firstly, takes conscience of the situation, takes conscience of the need of electing, that the reason is imposed; secondly, takes conscience that his freedom is a gnosiological need. For Vygotsky [23, p. 287], the freedom of choice, without the interference of external influences, does not mean anything but a mere illusion: "(...) free will is lost as we intend to analyse the determinism of will, its dependence on motives". Having freedom, and understand it as a gnosiological need, means being aware of auxiliary reasons, being aware of

¹ Köhler W. (1887–1967), German psychologist.

the need of choosing and not the absence of the needs and the motives.

The general context of the argumentation of Vygotsky exposes the general trait of the development of higher psychic functions, what constitutes its differential characteristic: the human capacity of the volitional control of the psychic processes. For Vygotsky [23], will is developed and is a product of the cultural development of the human, not being derived of a transcendental, metaphysical essence. The domain of the proper conduct is, therefore, socially built and constituted with culture.

Some considerations on the importance and application of the revised data

Vygotsky's analysis about the concept of will is useful nowadays because it offers an important theoretical contribution to the development of research in the areas of Education and Psychology. A practical appliance of the theoretical aspects developed by Vygotsky about will within the ambit of education can be observed on the work of M.F. Damiani [3]. The author uses the theoretical perspective of Vygotsky to support the achievement of her analysis. Her work reports the findings of an investigation that aimed to understand, from the point of view of the subjects, the causes of school success (absence of dropout and repetition), during basic schooling, in a group of nine young people of the working class, aged between 22 and 23 years old. These young people presented risk factors for failure, because they belonged to the group of lower family income group, whose head of the household had semi-skilled or non-qualified occupation. The results found by the researcher point to the fact that the will of the participants was determining for them to have a life different from that of their families, as a propelling factor of the arising changes.

Analysing the findings of the research from the theoretical framework of the cultural-historical psychology, M.F. Damiani [3] argues that will is due to the context in which people develop, and not something innate or

due to a vocation or a gift. Considering the reports from the participants interviewed of her research, the author indicated that the auxiliary motive seemed to be the glimpse of a situation more promising than that of their families, in economic, professional and social terms. The establishment of such auxiliary reason can, then, have been the factor that led them to devote themselves to the studies with special importance.

This is an example of voluntary process, which involves the establishment of an auxiliary motive, when the person exercises his freedom to the full, paradoxically restrict to the recognition of the necessity of making choices.

Making use of the philosophical conceptions of B. Spinoza [19], L.S. Vygotsky [22; 23] understands that the free action is not a question merely detached from reality, spiritual, but it is the result of the mental activity in communion with the learning deriving from the experiences of the subject in social interaction. B.B. Sawaia [17] indicates that the theory of Vygotsky on will points to a freedom of the human being that requires collective action and does not confuse it with free will, based on the creativity and imagination of each person.

When considering that the will of each person is also influenced by social and cultural aspects, it can be understood that the motives of each one also result from the interpersonal experiences that life gave or did not give them. It is opened a space for discussions and investigations that are beyond the limits of this research, such as the influences that teachers have (or not) over the life of the students: among these influences, for example, the educators can help the students taking decisions they will have to take during the course of school or college education, fostering the desire of the students to increase their time spent at school or university.

The theoretical review developed by Vygotsky on the theme of the will suggests that the old saying, "want is power", may be reasoned, although it needs to be understood in a particular way, since this the will can not be only seen as the individual responsibility, but as closely related to the experiences and social relationships that each person has in its life.

References

1. *Bardin L.* Análise de conteúdo. Lisboa, 2009.
2. *Damásio A.* O erro de Descartes. S.P., 1996.
3. *Damiani M.F.* Como jovens de classe trabalhadora explicam seu sucesso escolar? Projeto de pesquisa "Estudo Longitudinal dos Nascidos em 1982 em Pelotas (RS): acompanhamento educacional". Pelotas, 2009.
4. *Derry J.* The unity of intellect and will: Vygotsky and Spinoza // *Educational Review*. Vol. 56. № 2. 2004.
5. *Dranka R.A.P.* Linguagem como mediação entre a vontade do eu e do outro // *Linguagem em (Dis)curso*. Vol. 1. № 2. 2001.
6. *Jantzen W.* The problem of the will in the late work of Vygotsky and Leont'ev's solution to this problem // *human_ontogenetics*, Vol. 3, Issue 2, jul. 2009.
7. *Kozulin A.* La psicología de Vygotski: biografía de unas ideas. Madrid, 1994.
8. *Leontiev A.N.* Actividad, Conciencia y Personalidad. México, 1984.
9. *Leontiev A.N.* Will. *Journal of Russian and East European Psychology* // Vol. 43. № 4. 2005.
10. *Lima T.C.S., Miotto R.C.T.* Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica // *Rev. Katál.* Vol. 10. № esp. 2007.
11. *Lordelo L.R., Tenório R.M.* A consciência na obra de L.S. Vygotski: análise do conceito e implicações para a Psicologia e a Educação // *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. Vol. 14. № 1. 2010.
12. *Luria A.R.* Epílogo. In: *Vygotsky L.S. Obras Escogidas*. Vol. 2. Madrid, 1993.

13. *Moraes R.* Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva // *Ciência & Educação*. Vol. 9. № 2. 2003.
14. *Rivière A.* La psicología de Vygotsky. Madrid, 2002.
15. *Salvador A.D.* Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica. P.A., 1982.
16. *Sawaia B.B.* A emoção como locus de produção do conhecimento — Uma reflexão inspirada em Vygotsky e no seu diálogo com Espinosa // III Conferência De Pesquisa Sócio-Cultural. Campinas, Brazil. Ed. 3. 2000.
17. *Sawaia B.B.* Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social // *Psicol. Soc.* Vol. 21. № 3. 2009.
18. *Shotter J.* Vygotsky and consciousness as con-scientia, as witnessable knowing along with others // *Theory & Psychology*. Vol. 16. № 1. 2006.
19. *Spinoza B.* Ética. B.H., 2007.
20. *Van Der Veer R., Valsiner J.* Vygotsky: uma síntese. S.P., 2006.
21. *Vygotsky L.S.* Obras Escogidas. Vol.1. Madrid, 1997.
22. *Vygotsky L.S.* Obras Escogidas. Vol. 2. Madrid, 1993.
23. *Vygotsky L.S.* Obras Escogidas. Vol. 3. Madrid, 1995.
24. *Vygotsky L.S.* Obras Escogidas. Vol. 4. Boadilla del Monte, 2006.
25. *Vygotsky L.S.* The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 6. N.Y. 1999.
26. *Vygotsky L.S.* *Psicologia Pedagógica*. P. A., 2003.
27. *Wertsch J.V.* Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona, 1988.

К проблеме воли в трудах Л.С. Выготского

Бенто Селау

профессор факультета психологии образования
Федерального университета пампы, Бразилия
bentoselau@gmail.com

Кристина Боэссио

доктор, профессор факультета литературы и испанского языка
Федерального университета пампы, Бразилия
cristinapdb@hotmail.com

В статье представлены результаты исследования, ставившего своей целью проследить теоретические понятия, разработанные Л.С. Выготским применительно к проблеме воли, и рассмотреть их в контексте других работ, выполненных в рамках культурно-исторического подхода. Исследование было выполнено с опорой на библиографический метод. Полученные результаты свидетельствуют о том, что Выготский уделял особое внимание человеческой способности к произвольной регуляции высших психических функций. Будучи существом социальным, человек испытывает на себе влияние других людей через отношения, опосредованные языком. Речь же, согласно Выготскому, является одним из наиболее мощных средств воздействия на поведение других людей, равно как и средством организации собственного поведения человека. Таким образом, речь человека выступает фундаментальным психологическим орудием, опосредующим его волю. Особо подчеркивается, что понятие воли предполагает наличие у человека свободы как осознанной необходимости выбора между различными возможностями, открывающимися перед ним. Вспомогательные мотивы, формирующиеся под воздействием культуры, помогают человеку совершать выбор. В основе воли лежат воображение и способность к творчеству, однако социальная среда, внутри которой живет и действует человек, оказывается не менее значимым компонентом человеческой воли.

Ключевые слова: культурно-историческая концепция, Л.С. Выготский, воля, выбор, вспомогательные мотивы, свобода, библиографическое исследование сознательности, язык, высшие психические функции.

Для цитаты:

Бенто Селау, Кристина Боэссио. К проблеме воли в трудах Л.С. Выготского // *Культурно-историческая психология*. 2014. № 1. С. 107–112.

For references

Bento Selau, Cristina Boéssio. On the concept of will in L.S. Vygotsky's work. *Kul'turno-istoricheskaia psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2014. no. 1. P. 107–112.

Educational research based on the cultural-historical theory: reflections on physical education subject matter analysis¹

Nascimento, Carolina Picchetti

PhD student, University of São Paulo, Brazil
carolina_picchetti@hotmail.com

The purpose of this article is to discuss a specific action related to the cultural historical tradition on developmental teaching: the subject matter analysis. The article develops two main argumentations related to this research action: a) assuming the cultural historical theory as a framework of our own research means to assume this theoretical perspective as a wholeness or as a system of concepts, which brings some implications for our own research; b) a subject matter analysis, as an analysis that allow us to reveal the theoretical concepts that organize a given discipline, should be conducted as a historical analysis, which means, an analysis able to explain the process of development of the human activity which generated this subject matter. In the attempt to develop these two argumentations in the boundary of educational research based on the cultural historical theory, we present a part of a subject matter analysis on physical education. Despite the importance of the subject matter analysis for teaching -by making explicit the theoretical concepts that organize a specific subject matter- this action is not the final point of an educational research, as this final point is located on the elaboration of concrete learning tasks directed to student's development of theoretical thinking.

Keywords: cultural historical theory; theoretical concepts; philosophical tradition; subject matter analysis, historical analysis.

Introduction: educational research in the cultural-historical theory

One of the main theses in the cultural historical theory is the thesis that the human development is the product of social relations [8; 9; 10²]. Whether the acceptance of this general thesis may be considered as a non problematic issue among those who study the cultural historical perspective, the explanation of its meaning and the implications for a research project may have some controversial points. What is social relations? How does it produce development in an individual? How is this thesis considered in its relation with the other theses and concepts of the theory? What is the philosophical tradition that sustained the elaboration of this thesis?

These questions lead us to the meaning of having a theoretical perspective as a framework of one's research. Although it is possible to use single concepts of a specific

theory, it is important to notice or to be aware that, in these cases, we are not using a *concept* — properly speaking — once a *concept* means always a "system of concepts" [7].

When one uses single concepts of a theory, single ideas, disconnected with its specific system (the other thesis and concepts), it will be necessary to connect this idea with another system; it will be necessary, as Vygotsky says, to produce a theoretical combination in which "... the tail of one system is taken and placed against the head of another and the space between them is filled with the trunk of a third" [6, p. 252]. And by doing this, we are producing *another* concept, different from the one produced by the author.

Given this, the first argumentation defended here is that by assuming the cultural historical theory as the framework of our own research we have to assume this theoretical perspective as a whole, as a *system of concepts*, whether we are going to agree with them or not.

Для цитаты:

Каролина Пичетти Нассименто. Содержательный анализ физического воспитания: педагогическое исследование в культурно-исторической традиции // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 113–117.

For references

Nascimento, Carolina Picchetti. Educational research based on the cultural-historical theory: reflections on physical education subject matter analysis. Kul'turno-istoricheskaja psikhologija [Cultural-historical psychology], 2014. no. 1. P. 113–117.

¹ This research has the support from FAPESP (Research Support Foundation of the State of Sao Paulo).

² For instance: "In general, we may say that the relations between the higher mental functions were at one time real relations among people" [8, p. 147] and "Cultural is precisely a product of social life and human social activity and therefore presenting the problem of cultural development leads us directly to the social plan of the development" [10, p. 181].

That is why we are stressing the need of analysing Vygotsky's ideas in their whole theory, which includes the other authors of the cultural historical theory (as Luria, Leontiev, Davidov, Elkonin and Galperin) and the philosophical perspective or tradition that sustained the elaboration of his scientific project.

But how could one define this philosophical tradition of the cultural historical theory? Even considering that we can find explicit quotations of Vygotsky, regarding his philosophical perspective³, the central procedure or task to justify the philosophical interpretation of the cultural historical theory is not making a list with such quotations, but to explain this philosophical position in the set of the scientific project conducted by its authors.

With this purpose we are going to summarize some relations that sustain – in our interpretation – the thesis that "human development is a product of social relations" and by this, make explicit the philosophical perspective that sustains the scientific project of the cultural historical theory, as well as some implications for one's educational research. By defending that human development is a product of social relations we have that a) human development is directed to the *maximum* possibilities of development for *all* individuals; b) the quality of "maximum" in human development is given by the historical possibilities of humankind⁴ and because of this, c) it is not any kind of development that is considered, or any kind of "psychological functions" to be developed, but those that are able to produce a "fully developed individual" [11] which happens by the appropriation of the *most developed* cultural means elaborated by mankind; d) these cultural means are embodied in different *social relations* or *human Activities* [2], both in their motives and in their actions. Therefore, e) it is necessary to develop these social relations in our everyday life and in specific sets – as schools – in the direction of the construction of new possibilities of human relations, which is, in turn, based on the historical possibility to guarantee a full development of each individual in our current society⁵.

Within the boundary of an educational research, the point is to analyse the possibilities and the limits of specific educational practices as a contribution to overcoming the objective conditions that restrain the maximum possibilities of students' development (for instance, a non emphasis with the theoretical concepts in school work). For this, the second argumentation here is that school's goal is to contribute to guarantee students' access to the *theoretical knowledge* that has been historically produced and accumulated in different human fields or in different human activities [2]. The appropriation of the theoretical concepts allow one to develop one's theoretical thought [1] which means, developing a

new organization, or a new structure of the psychological functions [8], organizing, therefore, a new kind of *personality* in the subject. And exactly because the personality is, as Vygotsky says, the "social in ourselves" [8, p. 336], we must ask in our research: what kind of social relation do we want in us? And what kind of contributions a specific educational practice can have on this students' personality formation?

General questions about the subject matter analysis

If school teaching, as previously defended here, is directed to contribute to students' appropriation of the *theoretical knowledge* which has been historically produced and accumulated in different human fields – and because this knowledge (or these cultural tools) is considered as the most developed form of knowledge produced by mankind – we might ask about the possibilities of determining the theoretical content to be taught in one or another discipline. The general answer to this question is that this can just be determined by a specific analysis of this discipline, or by a *historical analysis of the subject matter*.

In this sense, making a *historical analysis* of a subject matter, making explicit the *central relations* existent in it, or the conceptual relations that organize this subject matter, can be considered as the basis for the organization of a developmental teaching [1], as it is a way to reveal the theoretical concepts that – ideally – should be taught and learned in this field.

In the attempt to go further on this discussion about what is a historical analysis of a subject matter, as well as its implications to organize a teaching in the boundary of the cultural historical theory, we are going to discuss some possibilities of a subject matter analysis from one specific subject matter: physical education.

The first thing to be said is that physical education doesn't deal with physical activity or physical exercise in itself, but with *human Activity*. It means that by analysing the subject matters of physical education one is analysing the human activity that had generated this specific subject matter; it means to analyse the *social and historical relations in each one* of those activities, explaining how those activities were developed as a particular human activity.

The second thing to be said is that by being a specific human activity, physical education subject matters (as *collective games, combat sports, dance and gym*) have embodied in themselves specific *cultural tools*, specific concepts that should be part of the conception of "full human development" or "human potential" [11]. And exactly because of this, these activities should be taught

³ We are not considering just a formal nomination to a philosophical perspective, but its meaning, i.e the conceptions about what a human being is, what society is, what knowledge is and how and why one produces knowledge about reality.

⁴ But more generally, the process of cultural development basically depends on acquiring cultural psychological tools, which were created by mankind during historical development" [10, p. 29].

⁵ Despite knowing the limits of this full human development in our current society because "only a raising of all of humanity to a higher level in social life, the liberation of all of humanity, can lead to the formation of a new type of man" [11].

in their broader possibility of contributing to each individual's *personality* development.

But besides this general understanding about physical education, we should still answer another important question: what does making a *historical* analysis of a subject matter mean? What is *historical* in the cultural historical perspective? "There are still many people who misinterpret historical psychology. They identify the history with the past [...] To study something historically means to study it in motion" [8, p. 67]. In this sense, a historical analysis means a *real explanation* of something; means to make explicit the process and the conditions that allowed the appearance and the development of this thing [5; 3]. In the case of a subject matter analysis it means to follow the process of development of the specific human activity that had generated one or another subject matter, *explaining* how the different elements related with it are connected to each other, in the sense that "the knowledge of facts or a set of facts is the knowledge of the place that they occupy in reality" [4, p. 41].

The first methodological requirement for a historical analysis in the cultural historical theory would be, therefore, the determination of the substantive abstraction or the cell [1], or the unity of analysis [7], or its internal condition [3], that contains the *objective relations* existent in a given phenomenon and *from which* its development occurs. Therefore, the requirement is of *decomposing* the whole phenomenon being studied into *essential parts*, or better, *essential relations* that play — during the real process of the phenomenon development — a substantial role, determining both: the content and the form of its development.

Despite the huge importance of finding the cell or the essential relation, this is just the *first step* of a historical analysis. The essential relation of a given reality plays, in the analysis process, the same role that it plays in the phenomenon: it is the starting point for its development; the point *from which* the whole development occurs. For this, explaining something is not in the finding of the cell itself; it isn't a simple declaration of a phrase but it is the explanation of the *development of this cell*, which means, showing how this cell puts the phenomenon into *movement*. Finally, it means to analyse a *concrete* phenomenon in order to show its process of development from its most simple forms to its most developed forms.

In the attempt of showing some possibilities of making this kind of analysis in an educational research, and considering the impossibility of constructing, in this article, the whole analysis of one concrete phenomenon, in the last part of the article, we are going to present the exposition of a part of the analysis of one specific physical education subject matter: collective games.

The concrete research actions for analysing physical education subject matter

As we argued, finding the central relation in a subject matter constitutes the real starting point for making

a historical analysis — in the sense that it is just beginning from this relation that we are able to reconstitute the phenomenon in its wholeness. But, usually, this central relation isn't a ready-made thing, that one is able to look for in a textbook or in an encyclopedia and then, starts the analysis. The central relation, or the substantial abstraction is, normally, a product of our analysis of a phenomenon, and not an a priori thing. At the same time, it is an analysis to create the conditions for our real analysis: the explanation of the process of development of the phenomenon being studied.

As one can suppose, this analysis to find the core relation of a subject matter begins, many times, in a more or less arbitrary way, in the sense that we start without a clear understanding about how to deal with the amount of relations that constitutes this subject matter. In a metaphor, this would be the moment of a body "dissection" for its anatomic study, but before knowing for sure the correct parts to be cut and how to cut them in order to allow the correct study of the body as a wholeness. Nevertheless, it is just in this process of "dissecting" the phenomenon that the criteria or hypotheses about which parts or which relations are the potential core explanatory relation, can be constructed.

Although it won't be possible to show an entire analysis of a subject matter — as it would require showing the analysis of the entire phenomenon — we are going to present a brief part of this analysis for a subject matter of physical education: *collective game*. The purpose is trying to make explicit what is the starting point for its analysis; what is the central relation of collective game, from which we should develop its whole analysis.

The problem, here, isn't showing our real process of investigation to find this central relation (a description of each research action and each level of result found out) but to present an *exposition* of this inquiry process of finding the central relation for collective games, which means, showing a synthesis of this inquiry process from the analysis of the process of development of one particular phenomenon. For this, we are going to discuss a particular and very simple form of game: the "run and catch" (or the tag game) played by teams.

One important thing of this kind of game is that its general goal (catching or running away) can be achieved in a *direct manner* by the players, which means, a direct action, that is — basically — the motor action that satisfies those goals (running and catching for one team, or running and running away for the other). In this case, the players haven't a clear distinction among the *goals* and the *means* for reaching these goals. And most important: they do not have the need of this kind of consciousness, because they are able to reach the game goal in a direct way: "I have to catch other players; for catching, I have to chase them, which means: to run and to catch." or "I have to run away from catchers; for this, I have to escape, which means, running away and escaping". Plus, in this situation, each player doesn't have an objective need for acting in cooperation with his team, exactly for the same reason said before: they can achieve the general game goal in a *direct way*.

In this first way of developing the tag game, the players' *attention*, *perception* and *analysis* of the game situation (i.e., all their *activity*) are objectively guided by the action of understanding and performing the game rules, in order to establish a playful situation. Nevertheless, for the emergence of a collective game situation, the existence of this action with the rules is not enough. But if a tag game played with teams *can* be developed as a collective game (it has in it the possibility of being a collective game), we have to explain the specific ways in which this transformation occurs. What are the necessary conditions for this? How does a group setting transform itself into a collective setting?

This change begins when the players of one group realize that everyone is dealing with a common goal. Besides, they have to realize that "catching other players" isn't exactly the main goal of the game, but it is: "catching *all* the other players". This means that the game goal hasn't to do just (or mainly) with my direct relation of catching people, but with my *group's relation* of catching the other group. We just win the game if we catch *everyone* of the other team, which is virtually impossible to achieve by one player alone. And this first modification in the consciousness of the players makes the arising of a new necessity — acting together in order to reach the game goal — and, with it, a new game action: a *collective action*. Despite this action respects the game rules entirely, it isn't an action *from* the rules; it isn't something to "follow" because the "game says so", but an action thought as an *answer* to that new need of acting together.

The elaboration of this new game action plays an important role for a collective game emergence, because it is an action that is able to organize the players' action in a new and more complex way. Between the game goal (catching the other team) and the direct answer to this goal (the motor action of catching the other players) it is established another action, as an *intermediate* action. This kind of *intermediate action*, that reflects a specific *thought* or a specific *analysis* of the game conditions, could be synthesized in the concept of "*collective action plan*". The collective action plan expresses a relation between the game situation perception (what is the problem of the game) and the game action (what answers the players propose for the problem), mediated by specific concepts of the game (mainly, strategic concepts related with the spatial relations among players).

Even if the *plan action* appears in a very simple level (like the idea of catching in pairs in order to establish a quantitative advantage and guarantee, with it, a support in the attack) the importance of it is that it establishes among the players a *movement of thinking about the game* before playing it; a movement of anticipating the game results, which means, trying to create a certain result and, especially, a certain way to reach this idealized result. Instead of just playing the game, "reacting" to the different situations that appears in a match, we

are able to say that now the players have a true action of creating the game conditions. They think about what the game and the match could be and, with this, they act in order to create in the real game those conditions that were previously thought or imagined as possible. The originality and the geniality of this new form of game, of this new action that appears in this tag game hasn't to do with an external or visible "joint action". The originality and the geniality of a collective game is *in the conscious act of elaborating a cooperative plan* for the team, i.e., in the act of *imagining* new possibilities for the game and performing these new actions previously thought; in controlling voluntarily the game and the thoughts produced from the game.

That means that a group setting, the existence of two different teams and the existence of a specific set rules, are *general conditions* for the arising of a collective game, but they are not the internal conditions for its emergence. This internal condition, or the "cell" of the collective game is in the conscious and voluntary action among the players of a given team, of elaborating a *collective action plan* for the team. But even by saying this, this isn't yet the explanation of the collective game; not even the explanation of the cell itself, as the explanation of the cell just can be reached during the explanation of the entire phenomenon. Despite the fundamental importance of reaching this cell for our explanation of a collective game, now it is necessary to start the analysis of the phenomenon, which means, for instance, showing how this simple form of game, and this simple form of *manifestation* of the cell (the collective action plan) develops themselves till the most complex forms of a collective game, which should be done considering the general *contradiction* in a collective game: the opposition of *attack's goals and defense's goal between the two teams*. That is why we affirmed that finding the cell is just the starting point for the analysis of our phenomenon.

Whether we are correct or not in our hypothesis of this cell is, for sure, an important thing to discuss in order to evaluate a subject matter analysis. But as important as this, is the evaluation and discussion about the possibilities of students' development with the subject matter being analysed. For this, at the end of the collective game subject matter analysis, we should answer: in which way a collective game is able to contribute to students' theoretical thought and to students' personality development? And as we tried to argue during the article, the requirement of developing the theoretical thought of students in the perspective of the cultural historical theory is not related just with making the individuals more "capable", or more "clever", but to contribute to educate in them new possibilities of human relations, that should be oriented by the political and social projects that we defend for mankind and that constitute objective possibilities for our current society in the direction of a "full development" [11] of each one of us.

References

1. *Davidov, V.* La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental. Moscú, 1988.
2. *Leontiev, A.* Actividad, Consciencia y Personalidad. Havana, 1983.
3. *Ilyenkov, E.V.* The dialectics of the abstract and the concrete in Marx's Capital. Delhi, 2008.
4. *Kosik, K.* Dialética do Concreto. Rio de Janeiro, 1976.
5. *Marx, K.* O Capital, V.1. São Paulo, 1996.
6. *Vigotski, L.S.* Teoria e Método em Psicologia. São Paulo, 2004.
7. *Vigotski, L.S.* A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo, 2009.
8. *Vigotski, L.S.* Obras Escogidas. Tomo III. Madri, 1995.
9. *Vygotski, L.S.* Obras Escogidas. Tomo IV. Madri, 1996.
10. *Vygotski, L.S.* Obras Escogidas. Tomo V. Madri, 1997.
11. *Vygotski, L.S.* The socialist alteration of man. URSS: Varnitso, 1930. Eletronic document: <http://www.marxists.org>.

Содержательный анализ физического воспитания: педагогическое исследование в культурно-исторической традиции¹

Каролина Пичетти Нассименто

кандидат наук, Университет Сан-Паулу, Бразилия

carolina_picchetti@hotmail.com

В настоящей работе обсуждается специфическое действие, тесно связанное с культурно-исторической традицией и развивающим обучением, а именно, содержательный анализ. В статье разрабатываются два основных положения касательно такого анализа: 1) принятие культурно-исторической концепции в качестве теоретической базы нашего исследования означает принятие её во всей целостности, вместе с определенной системой понятий, что безусловно отразится на нашем исследовании; 2) содержательный анализ, будучи средством, позволяющим раскрыть теоретические понятия, вокруг которых выстроена та или иная учебная дисциплина, должен осуществляться как исторический анализ, т. е. анализ, позволяющий вскрыть процесс становления той деятельности, которая породила это содержание. Мы предприняли попытку воплотить эти два положения в педагогическом исследовании, выполненном в культурно-исторической традиции, и провели содержательный анализ физического воспитания как учебной дисциплины. Однако несмотря на всю важность содержательного анализа для процесса обучения (в том отношении, что он позволяет вычлнить теоретические понятия, вокруг которых выстраивается то или иное содержание), он не выступает конечной точкой нашего исследования, поскольку главным итогом является разработка конкретных учебных задач, нацеленных на развитие теоретического мышления у учеников.

Ключевые слова: культурно-историческая концепция, теоретические понятия, философская традиция, содержательный анализ, исторический анализ.

Для цитаты:

Каролина Пичетти Нассименто. Содержательный анализ физического воспитания: педагогическое исследование в культурно-исторической традиции // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 113–117.

For references

Nascimento, Carolina Picchetti. Educational research based on the cultural-historical theory: reflections on physical education subject matter analysis. Kul'turno-istoricheskaja psikhologija [Cultural-historical psychology], 2014. no. 1. P. 113–117.

¹ Исследование выполнено при поддержке FAPESP (Фонд поддержки исследований штата Сан-Паулу).

Preservice teaching practice in narrative environment

Marja-Leena Vuorinen

University of Oulu, Finland
marja-leena.vuorinen@oulu.fi

Pentti Hakkarainen

Doctor, Professor at Kajaani University Consortium Vice dean at the University of Oulu, Finland,
pentti.hakkarainen@oulu.fi

Traditional teaching practice in Finland emphasizes learning of 'correct' teaching methods and linear didactic model. This paper presents an alternative model to traditional teaching practice, in which learning takes place in joint play-worlds of teacher education students and children. The main tasks of teacher education students are to elaborate narrative plot, organize concrete play-world environments, create the characters and embed children's learning assignments in the storyline. The implemented model of narrative practice revealed the merits of narrative learning environment in elementary grades to teacher education students.

Keywords: narrative learning, play-world, teaching practice, non-linear didactic model, reflection.

1. Introduction

Teaching practice of the Finnish teacher education system emphasizes lesson planning (the use of "correct" planning schemes), classroom management and organization of study work. The model delivered to the students still is based on Tyler's [18] linear didactic model. According to it planning proceeds from goals to materials, methods and evaluation of learning results.

The El'konin — Davydov system moved the emphasis to the learning activity of children. The teacher's primary task is to teach learning activity to the children. Learning activity aims at the mastery of theoretical generalizations of each school subject. How does the change of emphasis change teacher education and teaching practice? Davydov [2] suggested that a learning activity is the basic model for developing teacher's competences of developmental teaching. We argue that teachers' and students' positions cannot be the same and learning activity is not a sufficient model of teacher competences.

We have experimented with a new type of teaching practice based on the use of narrative learning environments since 2005. Teacher education students have selected some theme (in math, mother tongue, environmental studies etc.) and elaborated a narrative learning environment [3] or our play world [6]. The guidance took place each second week in seminars where the students presented the progress of their project; the prob-

lems and possible next steps.

Experimental teaching practice reported in this article was part of a two-year project in the city of Sotkamo in 2008–2010 called "Narrative learning environment in pre- and elementary school education". Several schools and day care units participated in the project, but in this article we focus on pre-service practice of eleven (8+3) students from the Kajaani Teacher Education Department at the end of autumn term 2010 and beginning of winter term 2011 in one village school (grades K — 6).

During the school year 2010–2011 the narrative learning environment was based on Somersalo's fairy tale "The Tale of Päivikki". Voluntary student teachers had to manage with non-linear learning processes, joint adult-child participation, children's creativity, and imagination. They ran a *narrative adventure* once a week for several weeks with the support of teachers and teacher training mentors. Important part of practice was weekly reflection sessions with all partners sharing their emotions and experiences of the adventure days.

2. Narrative teacher competences

Student teacher's professional competence is evaluated in training schools by testing their skills of constructing and realizing lesson plans according to the linear ideal model [18]. The emphasis of professional devel-

Для цитаты:

Марья-Лина Вуоринен, Пентти Хаккарайнен. Педагогическая практика студентов в начальной школе: обучение в нарративной среде // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 118–124.

For references

Marja-Leena Vuorinen, Pentti Hakkarainen. Preservice teaching practice in narrative environment. *Kulturno-istoricheskaia psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2014. no. 1. P. 118–124.

¹ During the previous year the fairy tale "The Adventures of the Master Gnome" by the same author was set and dramatized with the same children.

opment is moved in our project from training of lesson planning skills and methods of teaching to the mastery of narrative rationality and interaction with children.

The linear model emphasizes three steps: central concepts of the school subject, teaching goals and methods (assignments) leading to the goals. Evaluation of learning results is not included into lesson planning, but four other elements are required from student teachers: other student's goals, teacher's goals, social forms and instructional materials. Advisor of each practice period accepts student teacher's written plan and observes how the plan was carried out during practice lessons. The lesson plan is called "concept-based lesson plan", but "concept" is defined rather as "the name of a phenomenon" than explanatory concept.

New challenges of professional development in narrative teaching are competences in constructing story lines and imaginative situations, creating and acting in role (teacher in role), dramatizing narrative events, introducing realistic learning problems embedded in story lines etc. [8].

Why are arduous narrative environments used in creating learning challenges for children? Our argument is that the route to analytic learning problems should go through narrative problem solving because: "Children do not apply adult logic in their problem solving, but it is rather based on emotional identification and becoming conscious of their own emotions. A problem to be solved is not external in the outside world, but children are inside the problem due to their imagination and fantasy. They live through the problem while solving it. This difference opens the possibility to carry out creative experiments in problem solving" [5, 36].

Children need two types of adult support asymmetric (an adult takes responsibility, makes decisions, sets goals and tasks, provides models for children, helps and comforts, controls and evaluates children's behavior) and symmetric (adults and children are genuine equal partners) [13]. The problem is that continuous asymmetric interaction does not leave any space for the development of children's reflection. An adult is needed for launching children's reflection, but their asymmetric relation prevents its development. Reflection and development of critical thinking prosper in the company of peers or with equal adult partners.

Two different types of interaction between adults and children have consequences for understanding the concept of the zone of proximal development. Adult help from asymmetric position may prevent critical aspects of learning. In other words all adult help does not create the zone of proximal development. Zuckerman [20] has even proposed that the concept of the zone of proximal development should be revised because of adults' contradictory role in supporting child development.

3. Didactic principles of narrative teaching

Narrative teaching aims at creating a learning community instead of promoting learning of individual children, only. Creation of an imaginative situation invites all participants to enter the imaginative world and take a role. We have used the following principles in creating imaginative worlds in teaching

A) Selecting "eternal moral themes", which are presented to children through classic tales or stories revealing the theme indirectly "between the rows"

The themes are elaborated into joint fantasy of adults and children called play-world [10]. The teacher adds new dramatic elements and activities to the play-world and thus guides children's experimenting and learning different social and cultural aspects related to the themes. "Eternal moral themes" are studied in imaginative space as "real life" of imaginative characters, not children's.

The possibility to experiment with new types and forms of interaction is the starting point of organizing children's learning situation in imaginative reality. Optimal environment for experimenting is narrative environment. The content and narrative forms may vary, but the common denominator is a narrative plot with dramatic events. In several play-worlds children have been helpers of the characters of the story.

In the comparative study of two Narnia Play-worlds (based on the story of C.S. Lewis) carried out in the USA and Finland activities in narrative teaching were compared to the traditional instruction: "In the narrative environments of play-worlds the adults invite the children to participate and become emotionally involved, creating an urge to expand imaginative events. The traditional instructional guide on the C.S. Lewis website emphasizes language comprehension only using Narnia stories" [10].

B) Narrative teaching is oriented to learning, which aims at promoting child development

This means that children's learning results are just intermediate step in teacher's work. It is necessary to ask, which learning results have sustainable developmental consequences. We can talk in this connection about children's general abilities and potentials and aim at the need for the mastery based on theoretical generalizations.

C) Narrative teaching is a boundary activity. The boundary between two worlds (imaginary and real) is constantly crossed and explored

Boundary crossing is familiar to children from pretend role-play. The child is well aware about the real child behind role characters in play. In psychology it is a well-known fact that new abilities and skills first appear in play and later in other daily activities. Children's play activity changes substantially at the transition from role-play to rule-play.

Adult-child interaction in play world and real world differs. Lisina [12] asked for what does a child need from an adult at different age periods? An important question for us is what is the role of adults on both sides of the boundary? In narrative teaching an adult is a model of improvisation for children. Perhaps the biggest challenge at boundary crossing between worlds is the character of problems and their solution. In the imaginative play world problems obey narrative logic and are solved by a miracle, but the same problem moved to the real world is solved using logical-analytic methods.

Realistically, unemotional interaction is a new challenge of school. Children have to learn new interaction

skills and new relations to the peers. These new skills are taught to children in our earlier projects using the program developed by Zuckerman and Polivanova [20]. The reason for this approach is that at the beginning of school life children's sense creation is not yet effective enough on the basis of factual knowledge content and teacher instructions. Narrative approach helps to construct meaningful personal assignments and tasks of the whole group.

D) Thematic units and narrative events are presented to children revealing personal relations and sense-related "perezhivanie" of the teacher

Traditional didactics has emphasized factual knowledge and skills. Teacher's personal relation to life was not important. But if teaching aims at developmental changes in children a personal relation to phenomena is a central task. In narrative education a central goal is the change of consciousness.

Most tasks and assignments in traditional school teaching are closed problems, which have only one correct answer. These problems are separated from real life and children's sense making. They are made significant artificially with teacher's didactic motivation, competition or evaluation. Such problems are hard to relate to each other and they have low developmental potential. Open problems on the contrary resemble the plot of folk tales. A person encounters obstacles preventing the attainment of goals. These obstacles are unclear at the first glance, but they are revealed gradually and the goal is attained.

E) Narrative teaching uses joint open problems and supports the development of initiatives and creativity of all children

Development of creativity and imagination presupposes psychologically secure atmosphere and possibility of testing one's ideas. The following three conditions are essential to psychological security:

- The child is accepted and his potential is recognized in spite of the present state.
- External evaluation is minimized and self-evaluation is supported.
- Sympathy, "perezhivanie" is expressed to the child, he and his point of view is accepted and understood.

The children should feel their life so secure that they dare to experiment with new experiences without offending the freedom of others [1].

In our experimental research on narrative teaching changes in learning processes were observed. The environment and tasks changed children's and also student learning. New competences were important in narrative practice.

4. Learning in narrative teaching practice

How should narrative teaching practice change student teachers' learning and develop their teacher competences? The El'konin – Davydov system of developmental education has emphasized the consciousness of learning as a key factor of learning activity. One of the indicators of consciousness is the ability of reflection.

Zuckerman has carried out longitudinal research on developmental education. She divided reflection into three domains:

To consider the goals, motives, methods, and means of one's own and other's actions and thought. This ability is sometimes called metacognition

To take the other people's point of view. To view things from other perspectives

To understand oneself. To study one's own strong points and limitations in order to excel or to accept one's shortcomings.

Introspection is one part of this human faculty; the power for self-changing and transcending one's limitations is another component of the ability in reflection [19, 10].

Reconstructing predefined knowledge of the textbooks is quite far from children's active need to make sense of the world and understand the meaning of phenomena. Traditional classroom interaction focuses on teachers' control of student performances. In narrative environments teacher's main task is to cooperate and to accept students' creative proposals; in other words teachers need to understand the key characters of improvisation. Sawyer [16] defined improvisation as:

1. Unpredictable outcome, rather than a scripted, known endpoint;
2. Moment-to-moment contingency: the next dialogue turn depends on the one just before;
3. Open to collaboration;
4. An oral performance, not a written product;
5. Embedded in the social context of the performance.

The student teachers are supported in their learning by teaching them an alternative planning and assessment model. In order to change the teacher-student interaction a model of assisted performance was introduced [17]. In the model the main task of the teacher is to assist children's learning instead of just controlling it. The bureaucratic model of supervision easily creates an obstacle for practical reform of teacher – student interaction: "The administrative/bureaucratic practice of assessing and directing is organically related to the classroom practice of assessing and directing the recitation script." [17, 26].

Narrative teacher – student interaction has an improvisational character as Sawyer [16] demonstrated in his analysis of play, but some in advance planning must be done. A serious problem in the traditional teaching practice is a short time span of teacher – student interaction: the plan covers as rule 1 or 2 lessons only. In narrative projects a plan covers usually a whole term (4–5 months). A longer period allows the definition of developmental goals, but all narrative activities have to be interlinked by a theme [1].

In planning of narrative environments and joint thematic activities (play-worlds) the emphasis is as much on the activity process as on learning results and development. The planning task is 'what we do together in narrative environment in order to reveal new aspects from the selected theme'. The evaluation is carried out

on the level of joint narrative activity and can be divided into four interconnected elements:

How was the theme understood and educational goals attained?

How did the activity make sense to participants?

What would be the next step of narrative activity?

What kind of children's self-initiated play originated from joint narrative activity?

The fourth evaluation question is closely connected to the third one because self-initiated play reveals the level of children's understanding. If we want to enhance their understanding of the theme we should pick up their play form reflection as the basis of next step of joint narrative activity. Van Oers and his research group [13] used a three-part evaluation idea, but their 'play-based learning' does not integrate adults to play as equal partners as we do. This is why the objects of evaluation are different in our approach. E.g. teacher's reflection and self-evaluation are added.

In our research group's experimental projects we have elaborated the planning model and the logbook suitable for each project. The planning of adventures has been carried out in two phases:

Story line events intertwined with learning problems and their dramatization using a special planning form.

Reflecting on narrative sessions after adventure day.

The student teachers met as a team for brainstorming the narrative content and learning problems before each adventure day (usually one day a week). The researcher and the class teacher(s) contributed to reflecting.

As a result of this experimental work we propose the following changes in learning interaction (Table 1).

Table 1

Teacher competences in traditional and narrative learning interaction (after [9])

Features of meaningful interaction	Traditional learning interaction	Narrative learning interaction
Mode of conversation	Questioning skills (IRE-model)	Mutual dialogic skills
Directing attention	Attention arousing	Mutual attunement
Teacher's main activity	Control of children's performance	Acceptance of children's initiatives and ideas
Mode of participation	Participation by observing	Joint participation
Degrees of freedom in learning	Strict instructions limits degrees of freedom	Creative turns and new ideas are accepted (non-linear interaction)
Emotional involvement	"Objective knowledge"	"Perezhivanie", joint living through
Intentions	Teacher's goals dominate	Joint intentions and problems
Mode of tasks	Readymade tasks from textbooks, no cooperation	Open-ended tasks to be solved in cooperation, a child's self-formulated tasks

² The necessary changes in joint activity are evaluated on the basis of the success of the same activity during previous week. The aim is to move the boundaries of the ZPD stated during last week.

5. Pre service teaching practice in different environments

Teacher education students could choose in 2010–2011 between traditional and narrative teaching practice. The traditional practice emphasized lesson-planning starting from central concepts of the theme, goal setting, selection of methods and assignments. The student teachers of narrative practice (11 (8+3) voluntary students) participated in the collective adventure of 6–8 years old children in a village school. Their task was to gradually take responsibility to dramatize narrative events and intertwine children's learning tasks with the story line.

The main differences between traditional and narrative teaching model are indicated in the following table 2:

Table 2

The main differences between traditional and narrative teaching model

COMPETENCE DOMAIN	LINEAR TEACHING MODEL	NARRATIVE TEACHING MODEL
Focus of planning	Central content and concepts	Joint activity promoting child development ²
Goal definition	Clear and simple formulation of objectives	Intertwining of the story line and assignments
Mastery of knowledge	Ability to describe subject matter concepts using examples	Understanding children's Life-world
Mastery of didactic thinking	Tasks and exercises leading to the attainment of learning objectives	Creative abilities, improvisation and pretending

The emphasis is on the knowledge content and presentation competences in the linear teaching model. The narrative model underlines more children's involvement and teachers' abilities to organize pupils' experiences.

Reflection session of all participants took place after each adventure day in the narrative teaching practice. The following questions directed reflection to essential characteristics of narrative interaction:

1. Evaluation of activities and attainment of goals.
2. How did the story plot enrich children's imagination? Which events and role characters fascinated children especially?
3. Was the small group division successful? My observations.
4. What did I learn from my own role activity? Was it successful / challenging? Why? When documenting events, where did I focus my attention? Why?
5. Conclusions for the next adventure day: How should the plot continue? What kind of activities and tasks? How to divide children into subgroups? The role of characters?

In the traditional classroom teaching practice reflection is limited to dialogue between the advisor and individual students. Traditional model focuses on the implementation of the lesson plan and the student's mastery of didactic principles (e.g. clarity of presentation, proceeding from simple to complicated etc.).

6. Student teachers' reflection on narrative environments

The first adventure was an introduction to narrative teaching for teacher education students. The student teachers participated in the planning of the second adventure and acted in roles during dramatizations. Reflection sessions took place after each adventure and the following themes were discussed most:

Emotional involvement ("perezhivanie", joint living through)

Children's emotional involvement was discussed during all reflection sessions. Tension of the story plot was a crucial aspect of narrative environment and dramatization made it tangible. Discussions about tension took place in the most reflection meetings. The students took up the problem what kind of psychological tools children need in order to feel safe.

Children's tolerance for tension was different. Some children actively avoided frightening role characters and places, but wanted to participate in the adventures. Some of them used the pearls or twilight veils they had used in the last year's adventures (psychological tool). Rapid transition to traditional classroom activity after the adventure was impossible. A classroom teacher wrote: "After the adventure we had to reflect events by discussing, drawing, writing, and making handicraft. The reflection part is important, children can tell us *about their feelings*."

Student teachers were not always able to guess which events of the story line may provoke children's anxiety. For example they presupposed that eavesdropping the negotiation of the wizards might be frightening, but it was meeting with the Raven (student teacher in role). A dilemma was children's opposing reactions: the same events were too exciting for some and not interesting at all for some. It was decided that children could independently decide a safe distance to events and characters. Student teachers' surprise was expressed: "Amazing how small details can be frightening and create anxiety."

Children's (and students') emotional involvement separates the practice models from each other. The linear model does not include children's emotional involvement as a goal. Emotional involvement is a central goal in narrative practice. A student commented this: "We are now much closer to the children compared to traditional teaching."³

Equal participation in narrative environment

It was very hard to plan an adventure day that leaves space for children's ideas and act on equal level with children, not even as a role character. A student teacher wrote: "Joint participation means that you have to participate genuinely and devoted without pretense! And you have to act at equal level with children." Student teachers noticed that on adventure day children carefully observe adults' actions and environments.

Despite the challenges, student teachers accepted creative turns and ideas and they found out the difference between linear and non-linear learning. They also discussed how to accept children's initiatives and ideas. But they were not able to participate in children's playing or plan play situations. A student wrote: "The most difficult thing was to understand why should they (*children*) do like that. Why we should go to the gym and **just** play?" The other continued: "Before we had problem solving tasks and now they go to the gym and **just stay**; no problem just a message. No tension!" The teacher commented the same situation: "The children were so involved in their play that they did not even notice the mermaid (student teacher in role)."

Afterwards we asked if student teachers felt themselves as equal play partners. They said that it was children's play. One student commented: "For sure we could have been equal partners if we had thrown ourselves a hundred percent!"

Type of learning tasks

One theme of discussions was whether tasks were too difficult for children. We realized that tasks were on children's level when teacher education students knew children better. They found out that leading problem solvers might be totally different children when tasks were intertwined with the plot compared to textbook tasks.

Another problem was if tasks should be open-ended. Student teachers soon realized that tasks are more challenging if they are open-ended and include some traps. Children suggested traps connected to the story plot like "extra piece of the map is warning us about the Shark" or "there is an image of the Mermaid". During the practice period children were given assignment to formulate tasks for the role characters. Student teachers noticed that these tasks were more demanding than those of the textbooks.

7. Self-evaluation of student teachers

7.1 What kind of a teacher am I?

Part of the student teacher's practice was a written self-evaluation report. The aim of the report was to get the student to analyze own learning process during the practice period. The main question was "what kind of a teacher am I at the moment?" More concrete self-evaluation questions in both practice models are: 1. How your teacher competences are developed from the previous practice, 2. In what you were successful? 3. What you

³ The necessary changes in joint activity are evaluated on the basis of the success of the same activity during previous week. The aim is to move the boundaries of the ZPD stated during last week.

need to make better? Self-evaluation of narrative practice included also questions about interaction with children, narrative character of practice and own learning process.

The focus of self-evaluation was to know how student teachers have developed their narrative competences and how they have understood the potential of teaching and learning using narratives. Teacher – child interaction radically changes in narrative teaching because narrative role interaction dominates. Learning becomes more meaningful in this environment.

7.2 Evaluation of personal learning and progress in narrative practice

Ten students evaluated the experience of their practice very positively and thought that they will use narrative learning environments in their future teaching profession. The difference between traditional teacher dominated instruction and narrative teaching was emphasized in the reports: "Narrative practice opened my eyes to see how teacher centered our school system is and how children are treated as a mass, which is pushed forward through the system" (Sari's report 27. 1. 2011).

Many student teachers wrote about the importance of working as a team. The planning of an adventure day was teamwork for them and reflection sessions afterwards were important learning opportunities. A student wrote: "For me the most fruitful learning was when we went through by stages of an adventure or a lesson. Afterwards when you have time to think you see better what could be done differently. The atmosphere was easy going and you dare to experiment because always help is available. Nobody was afraid of telling one's opinion. The practice was a very fine experience, which I would at no price give away" (Anna's report 14.01. 2011).

Narrative, nonlinear model of teaching was a new challenge for the students. The difficulty was explained in one report: "Perhaps the greatest difficulty in planning adventures was preparing assignments. It was difficult to withdraw from traditional textbook style tasks, which have only one correct answer. Our first tasks were quite traditional, but later we blended "bluffing tasks" with them. The most successful adventure tasks were those, which children prepared for the role characters. Children revealed in these tasks the limits of their understanding and made really challenging tasks" (Mary's report 25.01. 2011).

7.3 Evaluation of narrative environments

Student teachers noticed the transition from material centered teaching to child-centered approach. They called the atmosphere more free and creative. Instead of mechanical execution of textbook tasks experiencing and living through narrative environments and events were central. A student described the difference: "Children do not aim at the same objectives all at the same time, but every child proceeds in his or her own space and way. The child can test his limits and courage in a relatively safe environment and separate imagined world from real one. A challenge of

moral thinking is the relativity of good and bad in a long adventure where they can change places. Lively discussion among children sort out what is right, what is approved, and what is wrong" (Monica's report 29.01. 2011).

It was easy to see how different the learning situation was in narrative environments. Children's tension, expectations, eagerness and energy was visible. Children's roles change in narrative environment compared to traditional lessons: "A quiet pupil may suddenly be a leader in narrative environment. Cognitive objectives are not limiting the pupils and even special children can enjoy success in narrative situations" (Emily's report 28.01. 2011)

7.4 Evaluation of interaction in narrative environment

The student teachers reported about changes in interaction with children. The first observation was that the teacher's authority position is eliminated from narrative role relation: "It was a pleasure to notice how children entered into adventure and adopted a different attitude to the role character than to me. When I played the role of the wizard they related to me with reservation and wondered if I can be trusted on or not. In general interaction between pupils increased and they looked for answers and experimented with alternatives together more than during traditional lessons" (Emily's report 28.01. 2011).

8. Conclusions

Teaching practice has historical roots according to which basic competences are first adopted from explanations of experts and adopted skills are trained in classroom practice [8]. Narrative teaching replaces linear model of teaching with a nonlinear model. The boundary between conceptual learning and application of learning results during teaching practice is eliminated. Narrative learning environment radically changes relationships, learning processes, motivation and emotional involvement of student teachers and children. Many teacher education students saw the difference of different models and presumed that they will apply narrative model in their future profession.

Most of the student teachers understood the potential of the new approach. They saw how children are given an opportunity to succeed in learning without discrimination. Teacher education students were able to compare children's learning in narrative and traditional classroom environments. They were surprised by differences in children's participation. In narrative environment most active children retired in traditional classroom setting.

Narrative teaching practice was an impressive learning experience for teacher education students. The linear didactic model does not leave space to experimentation and living through the problems. Narrative teaching holds great promise for the future when the Finnish school system has to become more child-centered and focus to developing learning motivation.

References

1. Bredikyte M. 2011. The zones of proximal development in children's play. Oulu: Acta Universitatis Ouluensis E 119.
2. Davydov V.V. 1996. Teoriya razvivajushogo obuceniya [Theory of developmental teaching and learning]. Moscow: Intor.
3. Egan K. 1988. Teaching as story telling. Chicago: University of Chicago Press.
4. Fisher W.R. 1984. Narration as Human Communication Paradigm: The Case of Public Moral Argument. In *Communication Monographs* (51), 1–22.
5. Hakkarainen P. 2002. Kehittava esiopetus ja oppiminen [Developmental preschool education and learning]. Jyväskylä: PS Kustannus.
6. Hakkarainen P. 2007. Curriculum models of early childhood education In Jakku-Sihvonen R., Niemi H. (Eds.) *Education as societal contributor*. 111–127. Peter Lange.
7. Hakkarainen P. 2010. The challenge of teacher competences in Finnish educational system In K. Matsushita (Ed.), *Atarashii nouryoku ha kyōiku wo kaeruka: Gakuryoku, literacy, competency* (pp. 281–305). Kyoto: Minerva Shobo. (in Japanese).
8. Hakkarainen P. & Bredikyte, M. 2002. Making sense with curriculum. In K. Niinisto, et al. (Eds.) *Developing Teacher Education in Estonia* 171–184. Turku.
9. Hakkarainen P., Safarov I., Vuorinen M-L., Peppanen T. 2011. Professional development through narrative teaching and learning. (In print, in Japanese).
10. Hakkarainen P., Ferholt B. 2013. Creative imagination in playworlds. In Egan K. et al. (Eds.) *Wonderful learning*. (In print).
11. Lindqvist G. 1995. *The Aesthetics of Play*. Stockholm: Uppsala University.
12. Lisina M.I. 1986. *Ontogenez protsessa obshcheniia*. [Ontogenetics of communication] Moscow: Pedagogika.
13. Van Oers B., Janssen-Vos F, Pompert B, Schiferli T. 2003. Teaching as a joint activity. In *Narratives of Childhood*. Ed. Bert van Oers. Amsterdam: VU University Press.
14. Piaget J. 1948. *The moral judgement of the child*. Glencoe, Ill.: Free Press.
15. Safarov I. 2009. Towards modeling of human relationships. *Nonlinear dynamical systems in relationships*. Oulu: Acta Universitatis Ouluensis E 104.
16. Sawyer R.K. 1995. Creativity as mediated action: A comparison of improvisational performance and product creativity. *Mind, Culture, and Activity*, 2, 172–191.
17. Sharp R. & Gallimore R. 1988. *Rousing minds to life*. New York: Cambridge University Press.
18. Tyler R. 1949. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
19. Zuckerman G. 2004. Development of reflection through learning activity. *European Journal of Psychology of Education*. Vol. XIX, 1, 9–18.
20. Zuckerman G. 2007. Child-adult interaction that creates a zone of proximal development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 45 (3), 31–58.
21. Zuckerman G.A. & Polivanova K.N. 1992. Introduction to the school life, pts. 1 & 2. Moscow: Novaya Shkola (in Russian).
22. Zuckerman G., Venger A.L. 2010. *Razvitie ucebnoi samostoyatel'nosti*. Moskva: OIRO.

Педагогическая практика студентов в начальной школе: обучение в нарративной среде

Марья-Лина Вуоринен

аспирант Университета Оулу, педагог дошкольного образования, Соткамо, Финляндия
marja-leena.vuorinen@oulu.fi

Пентти Хаккарайнен

доктор, профессор факультета образования Университета Оулу (университетский консорциум г. Каяни),
заместитель декана Университета Оулу, Финляндия
pentti.hakkarainen@oulu.fi

Традиционно будущих учителей в Финляндии учат «правильным» методам преподавания и ступенчатой дидактической модели обучения детей. В настоящей статье представлена альтернативная система, в рамках которой обучение происходит в совместных игровых мирах студентов-педагогов и детей. Главной задачей студентов в этом случае становится разработка нарративного сюжета, организация конкретных игровых сред, выдумывание героев и способов встраивания учебных заданий в сюжетную линию истории. Отмечается, что студенты, принимавшие участие в реализации данной нарративной модели обучения на практике, смогли увидеть преимущества нарративной обучающей среды в начальной школе.

Ключевые слова: нарративное обучение, игровой мир, педагогическая практика, нелинейная дидактическая модель, рефлексия.

Для цитаты:

Марья-Лина Вуоринен, Пентти Хаккарайнен. Педагогическая практика студентов в начальной школе: обучение в нарративной среде // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 118–124.

For references

Marja-Leena Vuorinen, Pentti Hakkarainen. Preservice teaching practice in narrative environment. *Kul'turno-istoricheskaia psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2014. no. 1. P. 118–124.

НАШИ АВТОРЫ

- Бараона Мальба** — соискатель ученой степени кандидата наук, преподаватель испанского языка в Австралийском национальном Университете, преподаватель курса TESOL в Университете Канберры, Австралия
malba.barahona@anu.edu.au
- Божович Елена Дмитриевна** — кандидат психологических наук, зав. лабораторией психологии учения, Психологический институт Российской академии образования, профессор кафедры педагогической психологии факультета психологии образования ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет» (ГБОУ ВПО МГППУ), Москва, Россия
elenabozhovich@inbox.ru
- Боэссио Кристина** — доктор, профессор факультета литературы и испанского языка Федерального университета пампы, Бразилия
cristinapdb@hotmail.com
- Венгер Александр Леонидович** — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, ГБОУ ВПО Московской области «Международный университет природы, общества и человека «Дубна», Москва, Россия
alvenger@gmail.com
- Вуоринен Марья-Лина** — аспирант Университета Оулу, педагог дошкольного образования, Соткамо, Финляндия
marja-leena.vuorinen@oulu.fi
- Дафермос Манолис** — кандидат наук, доцент, преподаватель эпистемологии психологии на факультете психологии колледжа гуманитарных наук Университета Крита, Греция
mdafermo@uoc.gr
- де ла Мата Бенитес Мануель Луис** — Севильский университет, Испания
mluis@us.es
- Зайцева Вера Евгеньевна** — Заслуженный учитель России, учитель биологии гимназии № 1567 (Москва)
chudinova_e@mail.ru
- Кузнецов Игорь Михайлович** — кандидат социологических наук, доцент кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования социальной психологии ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет» (ГБОУ ВПО МГППУ), ведущий научный сотрудник отдела этнической социологии Института социологии РАН, Москва, Россия
ingvar31@yandex.ru
- Мигунова Юлия Михайловна** — студент факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
migunova.y@inbox.ru
- Нассименто Каролина Пичетти** — кандидат наук, Университет Сан-Паулу, Бразилия
carolina_picchetti@hotmail.com
- Обухова Ольга Леонидовна** — научный сотрудник лаборатории психологии младшего школьника Психологического института Российской академии образования, Москва, Россия
a.prokhorov@inbox.ru

-
- Петровский Вадим Артурович** — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности факультета психологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва, Россия
petrowskiy@mail.ru
- Рассказова Елена Игоревна** — кандидат психологических наук, доцент факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, младший научный сотрудник Научного центра психического здоровья РАМН, Москва, Россия
e.i.rasskazova@gmail.com
- Селау Бенто** — профессор факультета психологии образования Федерального университета пампы, Бразилия
bentoselau@gmail.com
- Тарханова Полина Михайловна** — аспирант кафедры клинической психологии и психотерапии факультета консультативной и клинической психологии ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет» (ГБОУ ВПО МГППУ), Москва, Россия
polina_t-m@mail.ru
- Хаккарайнен Пентти** — доктор, профессор факультета образования Университета Оулу (университетский консорциум г. Каяни), заместитель декана Университета Оулу, Финляндия
pentti.hakkarainen@oulu.fi
- Хухлаев Олег Евгеньевич** — кандидат психологических наук, заведующий кафедрой этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования факультета социальной психологии ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет» (ГБОУ ВПО МГППУ), Москва, Россия
huhlaev@mail.ru
- Цукерман Галина Анатольевна** — доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии младшего школьника Психологического института Российской академии образования, Москва, Россия
galina.zuckerman@gmail.com
- Чибисова Марина Юрьевна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования социальной психологии ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет» (ГБОУ ВПО МГППУ), Москва, Россия
marina_jurievna@mail.ru
- Чудинова Елена Васильевна** — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института Российской академии образования им. Л.В. Щукиной
chudinova_e@mail.ru
- Эльконин Борис Данилович** — доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией, ФГНУ Психологический институт РАО, Москва, Россия
belconin@bk.ru
- Эльconiнова Людмила Иосифовна** — кандидат психологических наук, PhD, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии образования ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет» (ГБОУ ВПО МГППУ), Москва, Россия
milaelk@gmail.com

OUR AUTHORS

- Barahona Malba** – PhD Education, Dr., Tutor in Spanish at the Australian National University, Lecturer in the MA TESOL at the University of Canberra, Australia
malba.barahona@anu.edu.au
- Bozhovich Elena Dmitrievna** – PhD in Psychology, head of the Laboratory of Psychology of Learning at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, professor at the Chair of Pedagogical Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education. Moscow, Russia
elenabozhovich@inbox.ru
- Boéssio Cristina** – Doctor, Doctorate in Education, Professor, Department of Literature and Spanish Language, Universidade Federal do Pampa, Brazil
cristinapdb@hotmail.com
- Venger Aleskander Leonidovich** – PhD in Psychology, professor at the Chair of Psychology, Dubna International University for Nature, Society and Man, Moscow, Russia
alvenger@gmail.com
- Vuorinen Marja-Leena** – Master's degree, Doctoral student University of Oulu, Pre-school teacher, Sotkamo, Finland
marja-leena.vuorinen@oulu.fi
- Dafermos Manolis** – PhD in Philosophy, Assistant professor of Epistemology of Psychology, Department of Psychology, School of Social Sciences, University of Crete, Greece
mdafermo@uoc.gr
- de la Mata Benitez Manuel Luis** – University of Seville, Spain
mluis@us.es
- Zaitseva Vera Yevgenyevna** – Honored Teacher of Russia, teacher of biology at the Gymnasium #1567, Moscow, Russia
chudinova_e@mail.ru
- Kuznetsov Igor Mikhailovich** – PhD in Sociology, associate professor at the Chair of Ethnopsychology and Psychological Problems in Multicultural Education, Moscow State University of Psychology and Education, leading research fellow at the Department of Ethnic Sociology, Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia
ingvar31@yandex.ru
- Migunova Yulia Mikhailovna** – student at the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow Russia
migunova.y@inbox.ru
- Nascimento Carolina Picchetti** – PhD, University of Sao Paulo, Brazil
carolina_picchetti@hotmail.com
- Obukhova Olga Leonidovna** – Researcher, Laboratory of Psychology of Elementary School Children, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia
a.prokhorov@inbox.ru
- Petrovsky Vadim Arturovich** – PhD in Psychology, professor at the Department of Psychology of Personality, Faculty of Psychology, National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia
petrovskiy@mail.ru

-
- Rasskazova Elena Igorevna** – PhD in Psychology, associate professor at the Faculty of Psychology at the Lomonosov Moscow State University, junior research fellow at the Mental Health Research Center, Russian Academy of Medical Sciences, Moscow, Russia
e.i.rasskazova@gmail.com
- Selau Bento** – Professor, Doctorate in Education, Department of Educational Psychology, Universidade Federal do Pampa, Brazil
bentoselau@gmail.com
- Tarkhanova Polina Mikhailovna** – PhD student at the Chair of Clinical Psychology and Psychotherapy, Department of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
polina_t-m@mail.ru
- Hakkarainen Pentti** – Doctor, Professor at Kajaani University Consortium Vice dean at the University of Oulu, Finland
pentti.hakkarainen@oulu.fi
- Khukhlaev Oleg Yevgenyevich** – PhD in Psychology, head of the Chair of Ethnopsychology and Psychological Problems in Multicultural Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
hukhlaev@mail.ru
- Zuckerman Galina Anatolyevna** – Professor, PhD (Psychology), Leading Researcher, Laboratory of Psychology of Elementary School Children, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia
galina.zuckerman@gmail.com
- Chibisova Marina Yuryevna** – PhD in Psychology, associate professor at the Chair of Ethnopsychology and Psychological Problems in Multicultural Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
marina_jurievna@mail.ru
- Chudinova Elena Vasilyevna** – PhD in Psychology, leading research fellow at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
chudinova_e@mail.ru
- Elkonin Boris Daniilovich** – PhD in Psychology, professor, head of the laboratory at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
belconin@bk.ru
- Elkoninova Lyudmila Iosifovna** – PhD in Psychology, associate professor at the Chair of Developmental Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
milaelk@gmail.com